

Inhaltsverzeichnis	S. 3
Vorwort.....	S. 7
Einleitung.....	S. 9
1 Zum Stand der Empathieforschung.....	S. 13
1.1 Begriffliche Bestimmung der Empathie.....	S. 13
1.2 Definitive Abgrenzung der Empathie	S. 16
1.2.1 Empathie und Gefühlsansteckung.....	S. 16
1.2.2 Empathie und Sympathie	S. 17
1.2.3 Empathie, Mitgefühl und Mitleid.....	S. 18
1.2.4 Empathie und Perspektivenübernahme.....	S. 19
1.2.5 Empathie und Projektion	S. 21
1.2.6 Empathie und Identifikation	S. 22
1.2.7 Empathie und Intuition	S. 22
1.2.8 Empathie und Schadenfreude	S. 23
1.2.9 Empathie und Partialsentiment.....	S. 24
1.3 Prozessformen der Empathie	S. 25
1.3.1 Empathie als kognitiver Prozess.....	S. 26
1.3.2 Empathie als emotionaler Prozess.....	S. 29
1.3.3 Empathie als emotional-kognitiver Prozess	S. 31
1.4 Auswirkungen einer eingeschränkten oder fehlenden Empathiefähigkeit auf das individuelle und soziale Handeln einer Person	S. 34
1.4.1 Mangelnde Empathiefähigkeit aufgrund einer psychopathologischen Störung.....	S. 34
1.4.2 Empathiebegrenzung aufgrund eines spezifischen Forschungsinteresses	S. 38
1.4.3 Empathie bei Folterern und gefolterten Personen.....	S. 42
1.5 Gesamtzusammenfassung des Kapitels zum Stand der Forschung.....	S. 44
1.6 Finale und orientierende Empathietheorien als neue Klassifikation.....	S. 45
2 Finale Empathietheorien und ihre Relevanz für die Erziehung.....	S. 47
2.1 Evolutionäre Empathietheorien	S. 47
2.1.1 DARWINs Empathietheorie.....	S. 48
2.1.2 PLUTCHIKs Empathietheorie.....	S. 49
2.1.3 WUKETITS' Empathietheorie.....	S. 50
2.1.4 DE WAALs Empathietheorie	S. 51
2.1.5 BISCHOF-KÖHLERs Empathietheorie.....	S. 54
2.1.6 Zusammenfassung der Empathiefaktoren in Evolutionstheorien.....	S. 58
2.2 Psychologische Empathietheorien	S. 60
2.2.1 LIPPs Einfühlungstheorie	S. 61
2.2.2 TITCHENERs Empathietheorie	S. 62
2.2.3 SCHELERs Einfühlungs- und Mitgefühlstheorie	S. 63
2.2.4 LERSCHs Einfühlungstheorie	S. 65
2.2.5 GRUHLEs Einfühlungstheorie.....	S. 65
2.2.6 Zusammenfassung der psychologischen Empathietheorien	S. 67

2.3	Psychosoziale Empathietheorien	S. 68
2.3.1	Empathie in MEADs Theorie	S. 68
2.3.2	Empathie in der Theorie ERIKSONs.....	S. 71
2.3.3	Empathie in der Theorie KRAPPMANNs	S. 74
2.3.4	FUCHS' Empathietheorie auf der Grundlage einer Biographieforschung	S. 79
2.3.5	Zusammenfassung der psychosozialen Empathietheorien	S. 80
2.4	Psychoanalytische Empathietheorien	S. 81
2.4.1	FREUDs Einfühlungstheorie	S. 81
2.4.2	ADLERs Einfühlungstheorie.....	S. 83
2.4.3	WYSS' Empathietheorie.....	S. 84
2.4.4	KOHUTs Empathietheorie und Modifikationen durch CIARAMICOLI und PREKOP	S. 85
2.4.5	JÜRGENSMEIERs Empathietheorie	S. 90
2.4.6	ERAZOs Empathietheorie.....	S. 91
2.4.7	KRAUSEs Empathietheorie	S. 92
2.4.8	Zusammenfassung der psychoanalytischen Empathietheorien.....	S. 95
2.5	Finale Empathietheorien der Pädagogik	S. 96
2.5.1	Grundlegende finale Empathietheorien und Förderkonzepte in der Pädagogik	S. 97
2.5.1.1	Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen in Theorien der Mitleidserziehung.....	S. 97
2.5.1.2	Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen in Theorien der Mitgefühlserziehung	S. 101
2.5.1.3	Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen in Theorien der Moralerziehung.....	S. 106
2.5.1.4	Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen in Erziehungskonzepten zur Förderung prosozialer und moralischer Handlungsweisen ..	S. 120
2.5.1.5	Zusammenfassung der grundlegenden finalen Empathietheorien der Pädagogik	S. 135
2.5.2	Spezifische finale Empathietheorien in der Pädagogik: Friedenspädagogik und Gedenkstättenpädagogik	S. 136
2.5.2.1	Empathiefaktoren und ihre Prozesse in Theorien und Konzepten der Friedenspädagogik.....	S. 138
2.5.2.2	Empathiefaktoren und ihre Prozesse in Theorien und Konzepten der Gedenkstättenpädagogik	S. 154
2.5.2.3	Zusammenfassung des Kapitels „Spezifische finale Empathietheorien in der Pädagogik: Friedenspädagogik und Gedenkstättenpädagogik“.....	S. 158
2.5.3	Zusammenfassung der finalen Empathietheorien der Pädagogik	S. 159
2.6	Gesamtzusammenfassung des Kapitels „Finale Empathietheorien und ihre Relevanz für die Erziehung“	S. 161
3	Orientierende Empathietheorien und ihre Relevanz für die Erziehung.....	S. 164
3.1	Orientierende Empathiefaktoren in Nachahmungstheorien.....	S. 165
3.1.1	Orientierende Empathiefaktoren in Nachahmungstheorien der Ausdruckspsychologie	S. 165
3.1.2	Orientierende Empathiefaktoren in NITSCHKEs und NITSCHKEs Erziehungstheorie des motorischen Mitvollziehens.....	S. 168
3.1.3	Orientierende Empathiefaktoren in PIAGETs Nachahmungstheorie.....	S. 173
3.1.4	Orientierende Empathiefaktoren in BANDURAs sozial-kognitiver Lerntheorie	S. 175

3.1.5	Orientierende Empathiefaktoren in Erziehungskonzepten mit empathischen Nachahmungskomponenten	S. 176
3.1.6	Zusammenfassung der Bedeutung der orientierenden Empathiefaktoren in Nachahmungstheorien	S. 177
3.2	Teleföhlung als Empathiefaktor in der Psychodramatheorie	S. 178
3.2.1	Förderkonzepte zum Erlernen der Tele- und Mehrföhlung	S. 182
3.2.2	Zusammenfassung der Theorie der Teleföhlung und Förderkonzepte	S. 187
3.3	Orientierende Empathietheorien in der Pädagogik	S. 188
3.3.1	Empathie als pädagogische Handlungsorientierung in der Theorie des pädagogischen Takts	S. 189
3.3.2	Orientierende Empathieprozesse beim pädagogischen Takt in Förderkonzepten	S. 193
3.3.3	Zusammenfassung der Empathiefaktoren in Theorien des pädagogischen Takts	S. 196
3.4	Orientierende Empathiefaktoren in Theorien des personenbezogenen Erlebens innerhalb eines Dialogs	S. 197
3.4.1	Orientierende Empathiefaktoren in DILTHEYs Theorie	S. 197
3.4.2	Orientierende Empathiefaktoren in HUSSERLs Theorie	S. 198
3.4.3	Orientierende Empathiefaktoren in ROGERS' Theorie des personenbezogenen Dialogs und ihre Modifikationen	S. 200
3.4.4	Orientierende Empathiefaktoren in Förderkonzepten des personenbezogenen Dialogs	S. 209
3.4.5	Zusammenfassung der Theorien des personenbezogenen Erlebens innerhalb eines Dialogs	S. 220
3.5	Orientierende Empathie in Theorien des feinföhligen Dialogs	S. 221
3.5.1	Orientierende Empathiefaktoren in BUBERs Theorie des dialogischen Prinzips	S. 222
3.5.2	Orientierende Empathiefaktoren in GAMMs Theorie der pädagogischen Ethik	S. 224
3.5.3	Orientierende Empathiefaktoren in EMMEs Theorie der dialogischen Empathie...	S. 226
3.5.4	Zusammenfassung der Empathiefaktoren in Theorien des feinföhligen Dialogs	S. 232
3.6	Orientierende Empathiefaktoren im Rahmen gesellschaftlicher Bezüge	S. 233
3.6.1	Orientierende Empathiefaktoren als gesellschaftliche Grundlage zur Ausgrenzung bestimmter kultureller Gruppen oder Personen	S. 234
3.6.2	Orientierende Empathiefaktoren im Rahmen des gesellschaftlichen Ordnungssystems der Wiedergutmachung einer Unrechtshandlung durch die Todesstrafe	S. 237
3.6.3	Orientierende Empathiefaktoren als gesellschaftlicher Wirtschaftsfaktor	S. 239
3.6.4	Orientierende Empathiefaktoren in Gesellschaftstheorien	S. 242
3.6.4.1	Gesellschaftstheorien auf der Grundlage der Selbstempathie	S. 242
3.6.4.2	Gesellschaftstheorien auf der Grundlage der Sozialempathie	S. 248
3.6.4.3	Eine Gesellschaftstheorie auf der Grundlage der Systemempathie	S. 253
3.6.5	Exkurs zu Forschungsergebnissen über Empathiefaktoren	S. 255
3.6.5.1	Empathieforschungsergebnisse zu Erziehungsfaktoren	S. 255
3.6.5.2	Empathieforschungsergebnisse zu Entwicklungsfaktoren	S. 261
3.6.6	Zusammenfassung der orientierenden Empathiefaktoren im Rahmen gesellschaftlicher Bezüge	S. 264
3.7	Gesamtzusammenfassung des Kapitels „Orientierende Empathietheorien und ihre Relevanz für die Erziehung“	S. 267

4 Grundlagen der differentiellen Empathiesystemkompetenztheorie (DESK-Theorie) - eine pädagogische Empathietheorie	S. 274
4.1 Definition und funktionelle Bedeutung der differentiellen Empathiesystemkompetenz in der Desk-Theorie	S. 276
4.2 Einfluss biologischer, entwicklungsspezifischer und psychosozialer Faktoren auf die Empathieentwicklung einer Person	S. 278
4.2.1 Biologische Faktoren und ihr Zusammenspiel mit entwicklungsspezifischen und psychosozialen Faktoren	S. 278
4.2.2 Entwicklungsspezifische Faktoren und ihr Zusammenspiel mit biologischen und psychosozialen Faktoren	S. 281
4.2.3 Psychosoziale Faktoren und ihr Zusammenspiel mit biologischen und entwicklungsspezifischen Faktoren	S. 282
4.2.4 Auswirkungen des Zusammenspiels biologischer, entwicklungsspezifischer und psychosozialer Faktoren auf die Empathieentwicklung einer Person	S. 283
4.3 CIOMPIs Theorie der fraktalen Affektlogik als theoretische Grundlage der DESK-theorie	S. 285
4.3.1 Empathie als Sinn-Attraktor: Bestimmung der grundlegenden Empathiefaktoren	S. 288
4.3.2 Empathie als Sinn-Trajektor: Bestimmung der differentiellen Empathiefaktoren	S. 292
4.3.2.1 Differentieller Empathiefaktor <i>Selbstepathie</i>	S. 292
4.3.2.2 Differentieller Empathiefaktor <i>Sozialempathie</i>	S. 295
4.3.2.3 Differentieller Empathiefaktor <i>Objektempathie</i>	S. 298
4.4 Differentielle Empathiesystemkompetenz in der Erziehung im Schulbereich	S. 300
4.5 Basismodell zur Schulung der differentiellen Empathiesystemkompetenz mit Bezug auf erzieherische Aufgaben im Schulbereich.....	S. 304
4.5.1 Skizzierung eines modularisierten Lehr-Lernprogramms zur Schulung der DESK für Lehrerinnen und Lehrer	S. 304
4.5.2 Das DESK-Schulungsprogramm im Überblick	S. 306
4.5.2.1 Modul 1: Erfassen und Reflektieren des Empathieverständnisses der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer als Ausgangspunkt	S. 307
4.5.2.2 Modul 2: Erwerb der grundlegenden Empathiekompetenz für den Schulbereich	S. 307
4.5.2.3 Modul 3: Erwerb der differentiellen Empathie(system)kompetenz für den Schulbereich	S. 312
4.5.2.4 Modul 4: Anwendung und Transfer der differentiellen Empathiesystemkompetenz im Schulbereich.....	S. 316
5 Ausblick	S. 318
Danksagung	S. 325
Literaturangaben	S. 326

Vorwort

Seit über 30 Jahren arbeite ich als Psychologe im Berufsbildungswerk Neckargemünd, wo ca. 500 körperlich oder psychisch behinderte junge Menschen im Alter von 17 bis ca. 30 Jahren in einem Beruf ausgebildet werden. Die meisten wohnen dort in einem Internat oder in einer Außenwohngruppe. Meine Aufgabe ist es, 220 Auszubildende aus dem kaufmännischen Bereich zu betreuen (psychologische Differentialdiagnostik, Beratung, Training, Psychotherapie, Beratung und Zusammenarbeit in verschiedenen interdisziplinären Teams). Bei dieser Arbeit kommt mir oftmals auch mein abgeschlossenes Zweitstudium in Erziehungswissenschaft zugute.

Häufige Themen sind die Krankheits- und Behinderungsbewältigung, eine unzureichende Selbst- und Sozialkompetenz, Motivations- und Leistungsprobleme bei Auszubildenden. Als Praktiker interessiert mich, welches Kernproblem diesen vielen Schwierigkeiten zugrunde liegt, um ökonomisch förderliche psychologische und pädagogische Maßnahmen anwenden zu können. Beim Überprüfen der Hintergründe der Schwierigkeiten zeigt sich immer wieder, dass Auszubildende ein zu geringes empathisches Verständnis bei ihren Kontaktpersonen beklagen und sich dadurch entmutigt und allein gelassen fühlen. Dieser Umstand hat bei mir die Neugierde geweckt, das empathische Verhalten der Lehrkräfte aus den Bereichen Ausbildung und Berufsschule gegenüber den Auszubildenden zu erfragen. Dabei hat sich gezeigt, dass der Begriff Empathie als eine Form des Sich-Einfühlens in eine Auszubildende/einen Auszubildenden bekannt ist, aber für die Ausbildungssituation als weniger bedeutsam eingeschätzt wird. Das Motivieren der Auszubildenden geschieht beispielsweise vielmehr durch sachliche Anweisungen, durch Korrekturhinweise, durch Ermahnung zu einem erwachsenengemäßen Verhalten oder durch wiederholte Aufforderung, sich seinen zukünftigen Arbeitsplatz durch hohe Kompetenz zu sichern. Das hat mich bewogen, mit dem befreundeten Sportdozenten Roland Ullmann, der an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg zukünftige Lehrkräfte schult und auch selbst schon eine Empathieschulung bei Grundschulkindern durchgeführt hat, das Thema Empathie als Ausbildungsinhalt der Lehrkräfte zu erörtern.

In unserer Diskussion ist uns aufgefallen, dass Lehrkräfte kaum geschult sind, emotionale Aspekte für Lernsituationen professionell förderlich zu berücksichtigen. Des Weiteren haben wir festgestellt, dass Empathie ein besonders wichtiger emotionaler Faktor ist, weil sie das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerin/Schüler günstig bestimmt und dadurch die Lernbereitschaft, die Lernfähigkeit und Lernfreude aller Beteiligten fördert. Das hat uns zu dem Entschluss geführt, eine Empathieschulung für Lehrkräfte aufzubauen. Beim Recherchieren des Themas Empathie haben wir eine unüberschaubare Fülle an Theorien, Förderkonzepten, Forschungsarbeiten zu Empathie, aber keine Systematisierung und keine grundlegende pädagogische Empathietheorie für eine Planung und Durchführung einer Empathieschulung für Lehrkräfte finden können. Es hat vielmehr die Notwendigkeit bestanden, zuerst die Fülle an Informationen über Empathie für eine Empathieschulung theoretisch aufzuarbeiten, um die Ergebnisse für den Aufbau einer grundlegenden, theoriegeleiteten und evaluierbaren pädagogischen Empathietheorie verwenden zu können. Dieses Vorhaben sollte in einer Promotionsarbeit umgesetzt werden. Die Komplexität dieser Thematik hat uns bewogen, die Promotionsarbeit in zwei abgeschlossenen und dennoch aufeinander bezogenen Teilen, einem Theorie- und einem Praxisteil mit Evaluation, zu bearbeiten.

Meine Aufgabe hat nun darin bestanden, die vielen Theorien, Förderkonzepte und Forschungsarbeiten bezüglich der Empathiefaktoren und ihrer Bedeutsamkeit für die Erziehung zu sichten, zu sortieren und zu systematisieren, um zuerst eine grundlegende pädagogische Empathietheorie für eine Empathieschulung der Lehrkräfte entwickeln zu können. Aus der entwickelten Theorie sollte dann zugleich ein Basismodell eines Empathieschulungsprogramms hergeleitet werden. Dieses Basismodell wollte mein Kollege Roland Ullmann im Hochschulbereich für zukünftige Sportlehrer theoriegeleitet mit konkreten Inhalten füllen, erproben und evaluieren. Ziel sollte sein, Lehrkräfte zu befähigen, Empathie als motivationalen Faktor ökonomisch und systematisch förderlich im Schulbereich anzuwenden. Lernen wird dadurch zu einem positiven Erlebnis zwischen Lehrkraft und Schülerin/Schüler, bewirkt Freude und Ansporn, erhöht die Leistungsfähigkeit und wird in seiner Bedeutung als existenziell wichtige Lebensgrundlage verinnerlicht.

Einleitung

Empathie im Alltagsleben: Ein guter Schüler hat in einer Klassenarbeit eine schlechte Leistung erbracht und ist darüber sehr enttäuscht. Seine Lehrerin nimmt an seiner Enttäuschung Anteil und zeigt ihm ihr Mitgefühl. Sie wird als empathisch bezeichnet. Empathie wird oftmals als Anteilnahme mit einer Leidenssituation einer anderen Person assoziiert. Empathie wird aber auch dort angenommen, wo ein Lehrer in geschickter Weise eine gute Klassengemeinschaft fördert. Oder in der Wirtschaft, insbesondere im Dienstleistungsbereich, wird Empathie als wichtige Fähigkeit des Mitarbeiters definiert, sich in Kundenbedürfnisse einzufühlen, um sich dadurch kongruent zum Kunden und zu seinen Wünschen verhalten zu können. Auf diese Weise soll eine hohe Kundenzufriedenheit erzielt werden. Ziel ist es, mit Empathie einen finanziellen Gewinn für den Betrieb zu erwirtschaften. Oder in der Diplomatie wird ein geschicktes Verhandeln ebenfalls mit der Empathiefähigkeit der verhandelnden Person in Zusammenhang gebracht. Offensichtlich hat Empathie unterschiedliche Praxisbezüge und regt Menschen zu unterschiedlichen Handlungen an.

Empathie aus historischer Perspektive: In der frühen Menschheitsgeschichte hat Empathie im Sinne einer Einfühlung in die Forderungen der Götterwelt ihre zentrale Bedeutung gehabt. Mit ihr sollten passende Handlungen erkannt werden, mit denen die Götter gnädig gestimmt werden konnten, um günstige Lebensbedingungen von ihnen gewährt zu bekommen. In der nachfolgenden Zeit ist das ästhetische Objekt als eine göttliche Besonderheit in den Mittelpunkt gestellt worden. Es hat die Annahme bestanden, dass eine Person durch einen Einfühlungsvorgang die göttliche Botschaft hinsichtlich des Sinns des menschlichen Daseins erfassen und ihr Leben darauf abstimmen kann. Ab dem 17. und 18. Jahrhundert hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass subjektive Prozesse beim Sich-Einfühlen in ein ästhetisches Objekt in einem erheblichen Maße beteiligt sind. Dadurch sind psychische Vorgänge des Menschen beim ästhetischen Erleben immer mehr in den Mittelpunkt gerückt. Der englische Psychologe TITCHENER hat Einfühlung mit „empathy“ übersetzt, hat sie aber nicht mehr im Zusammenhang mit der Ästhetik, sondern als einen kinästhetischen Wahrnehmungsprozess definiert. Er hat durch diese Neuorientierung ein intensives Forschungsinteresse über

Empathie in vielen verschiedenen Forschungsbereichen angeregt. Viele wichtige Erkenntnisse über Empathie sind daraufhin entdeckt und mit neuen Theorien begründet worden. Allerdings stehen diese Erkenntnisse und Theorien relativ unverbunden nebeneinander.

Empathie als Forschungsthema: In der Forschung existiert eine Fülle an unverbundenen Erkenntnissen über Empathie aus verschiedenen Forschungsbereichen. Diese beziehen sich auf verschiedene Lebensbereiche, auf das Erfassen verschiedener Empathiefaktoren und das der Funktionsweisen der Empathie. Insgesamt belegt jedoch die Empathieforschung, dass jeder Mensch ein bestimmtes minimales Maß an Empathiefähigkeit von Geburt an besitzt, damit er einen sozialen Kontakt zu seinen engen Bezugspersonen aufbauen und dadurch seine Existenz sichern kann. Zugleich weist sie darauf hin, dass jeder Mensch zugleich eine Empathieerziehung benötigt, um soziale Kontakte auch außerhalb seines familiären Bereichs und zu unterschiedlichen Menschen in förderlicher Weise herzustellen zu können. Die Notwendigkeit wird damit begründet, dass eine Person lernen muss, weitere existenzielle Bedingungen einzubeziehen, wie zum Beispiel eine moralische und prosoziale Fühl-, Denk- und Handlungsweise als gesellschaftliche Grundlage. Forschungsergebnisse weisen damit auf die hohe Relevanz der Empathie für die Pädagogik hin. In der Pädagogik wird Empathie häufig als Teilprozess innerhalb eines komplexen Erziehungsprozesses berücksichtigt, d. h. Empathie wird je nach Theorie und Förderschwerpunkt als motivationaler Faktor für bestimmte erzieherische Aufgaben eingesetzt. Es fehlen jedoch eine grundlegende Empathietheorie und ein spezifisches Empathieschulungskonzept für eine erziehende Person. Diese zu erstellen, ist Anlass für diese Arbeit.

Empathie in der Pädagogik als Forschungsvorhaben im Rahmen zweier Promotionsarbeiten: In dieser Arbeit geht es darum, Empathietheorien, Förderkonzepte und Forschungsergebnisse zur Empathie systematisch aufzuarbeiten, ins Verhältnis zu Erziehungsaufgaben zu setzen und die Empathiefaktoren mit ihren Prozessen bezüglich ihrer Erziehungsfunktion zu analysieren. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen für den Aufbau einer grundlegenden pädagogischen Empathietheorie übernommen werden. Des Weiteren soll auf dieser theoretischen Grundlage ein Basismodell für eine Empathie-

schulung für Lehrkräfte erstellt werden. Dieses Basismodell soll dann in einer weiteren Promotionsarbeit ULLMANNs exemplarisch auf eine Empathieschulung zukünftiger Sportlehrer an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg transferiert und evaluiert werden. Ziel ist es, ein theoriegeleitetes grundlegendes Empathieschulungsprogramm für Lehrkräfte zu entwickeln, zu überprüfen und dieses für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte bereitzustellen.

Die Analyse der Empathiefaktoren in den verschiedenen Empathietheorien, Förderkonzepten und Forschungsarbeiten hinsichtlich erzieherischer Aufgaben, die Entwicklung einer grundlegenden pädagogischen Empathietheorie und eines Basismodells zur Empathieschulung für Lehrkräfte soll in dieser Arbeit in folgenden Schritten durchgeführt werden:

In Kapitel 1 werden *Grundlagen der Empathie* analysiert. Zu ihnen gehört die definitive Bestimmung der Empathie einschließlich der Abgrenzungen zu ähnlichen psychischen Erscheinungen. Des Weiteren werden wesentliche Prozesse eines Empathievorgangs erörtert. Für die folgende Analyse der Empathietheorien werden noch die Kategorien „final“ und „orientierend“ eingeführt, um zwei Erziehungsschwerpunkte systematisch erfassen zu können. Finale Empathietheorien stellen immer konkrete prosoziale Fühl-, Denk- und Handlungsweisen als Erziehungsaufgabe in den Mittelpunkt. Orientierende Empathietheorien stellen die empathische Erziehungsweise einer erziehenden Person in den Mittelpunkt, mit der das Fähigkeitspotenzial der zu erziehenden Person in einem Selbstfindungsprozess gefördert werden soll.

In Kapitel 2 werden *finale Empathietheorien* analysiert. Zu ihnen werden die evolutionären, die psychologischen, die psychosozialen, die psychoanalytischen und die final ausgerichteten pädagogischen Empathietheorien gerechnet.

In Kapitel 3 werden *orientierende Empathiefaktoren* analysiert. Zu ihnen werden folgende Theorien gerechnet: Empathiefaktoren in Nachahmungstheorien, Empathie als Tele- und Mehrföhlung in der Theorie des Psychodramas, Empathie als pädagogische Handlungsorientierung in der Theorie des pädagogischen Takts, Empathiefaktoren in

Theorien des personenbezogenen Erlebens innerhalb eines Dialogs, Empathiefaktoren in der Theorie des feinfühligem Dialogs und Empathiefaktoren in gesellschaftlichen Bezügen mit einem Exkurs über Ergebnisse aus der Empathieforschung bezüglich Entwicklungs- und Sozialisationsfaktoren.

In Kapitel 4 werden die *Ergebnisse der Analyse für den Aufbau einer grundlegenden pädagogischen Empathietheorie* herangezogen und in ein *Basismodell der Empathieschulung für Lehrkräfte* transferiert. Die Theorie gründet sich auf CIOMPIs Theorie der fraktalen Affektlogik, nach der Empathie als energetisierender Faktor definiert werden kann, welcher motivationale Prozesse im Fühlen, Denken und Handeln bestimmt. Da Empathie sich nicht nur aus mehreren grundlegenden Empathiefaktoren zusammensetzt, sondern auch differentielle Konfigurationen (Selbstepathie, Sozialempathie, Objekt-empathie) bildet, besteht in dieser Theorie noch die Annahme, dass diese systemischen Aspekte bezüglich ihrer synergetischen Wirksamkeit bei einem Empathieprozess ebenfalls berücksichtigt werden müssen. Aus diesem Grund beinhaltet das Basismodell vor allem die Schulung der differentiellen Empathiesystemkompetenz. Die Schulungsinhalte für Lehrkräfte können hierbei auf bestimmte erzieherische Aufgaben unter Berücksichtigung der systemisch wirkenden Empathiefaktoren transferiert werden. Auf diesen Grundlagen entwickelt ULLMANN an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sein Empathieschulungskonzept für zukünftige Sportlehrer. Dieses soll dann in seiner Wirksamkeit evaluiert werden.

1 Zum Stand der Empathieforschung

1.1 Begriffliche Bestimmung der Empathie

Der Begriff „Empathie“, sofern er im Sprachgebrauch einer Person geläufig ist, wird häufig mit Einfühlung oder Einfühlungsvermögen gleichgesetzt und scheint dadurch eine eindeutige Begrifflichkeit zu haben (vgl. BASTIAN, 2000, S. 156; GÜNTHER & SPERBER, 2000, S. 43; OVERLANDER, 2000, S. 115). Empathietheorien, die Operationalisierung der Empathie in Forschungsarbeiten und angewandte Empathieerziehungskonzepte zeigen dagegen an, dass Empathie einen wesentlich komplexeren Prozess beinhaltet und sowohl die persönliche als auch die soziale Handlungsweise eines Menschen gleichermaßen entscheidend bestimmt.

Aus wissenschaftlichen Beobachtungen über menschliches Verhalten geht hervor, dass eine Empathiefähigkeit dem menschlichen Grundbedürfnis nach emotionaler Nähe und Verständigung mit anderen Menschen, aber auch mit anderen Lebewesen sowie mit Objekten entgegenkommt. Hierzu gehört insbesondere das Bedürfnis, andere Personen in einem sozialen Kontext und reflexiv zu sich selbst begreifen zu wollen, um Erkenntnisse für ein ganzheitliches Lebensverständnis zu gewinnen. Dieses Phänomen, das sich in der ganzen Menschheitsgeschichte zurückverfolgen lässt, wird in Forschungsarbeiten häufig mit der *animistischen Denkweise* eines Menschen erklärt. Diese Denkweise könnte bereits als eine ursprüngliche Form der Empathie gedeutet werden, bei der eigene sozioemotionale Erlebnisse so auf andere Lebewesen oder Gegenstände projiziert werden, dass eine sozioemotionale Beziehungsnähe entsteht, aus der wiederum Erkenntnisse für ein ganzheitliches Lebensverständnis gefolgert werden können. Allerdings scheint diese Erklärung nicht auszureichen, da sie lediglich kognitive Faktoren in den Mittelpunkt stellt.

Die funktionale Bedeutung der Empathie ist im Laufe der Menschheitsgeschichte unterschiedlich ausgelegt worden. So geht aus Studien der Frühgeschichte hervor, dass sich die Menschen mit Hilfe der Empathie in die Forderungen der Götter einfühlen sollten, um sie dann mit passenden Handlungsweisen und Ritualen gnädig zu stimmen. In philo-

sophischen Schriften der Antike sind empathische Vorgehensweisen zum Sich-Einfühlen in ästhetische Ausdrucksformen in der Architektur und in der Kunst angewandt worden. Damit sollten Erkenntnisse über das menschliche Dasein sowohl in ihrem Verhältnis zu den Göttern als auch zur Daseinsbestimmung im Kosmos gewonnen werden. Diese Vorgehensweise haben Sophisten dadurch relativiert, dass sie die Objektivität einer empathischen Vorgehensweise in Frage gestellt haben. Stattdessen haben sie mit ihr besonders die Subjektivität eines ästhetischen Erlebnisses hervorgehoben (vgl. ALLESCH, 1987, S. 9).

Ab dem 17. Jahrhundert sind subjektive Erlebnisse eines Menschen immer mehr ins Blickfeld der Philosophie und der Forschung gerückt. Das Interesse für die subjektive Verarbeitung der Sinneseindrücke, für assoziative Auswirkungen erinnelter Erlebnisse und für die Ausprägung individueller Lebensweisen in ihrem Verhältnis zu empathischen Prozessen ist dadurch geweckt worden. Ende des 19. Jahrhunderts haben Diskussionen über Theorien der psychologischen Ästhetik bei Kunstobjekten zu vielen neuen Deutungen der Funktion der Empathie angeregt. Einerseits ist die Hypothese aufgestellt worden, dass mittels Empathie in ästhetische Kunstobjekte grundsätzlich archetypische Emotionen eines Menschen entdeckt werden könnten. Zum Erfassen dieser archetypischen Emotionen sind vielfältige empathische Vorgehensweisen vorgeschlagen worden, wie beispielsweise eine Ausföhlung, eine Zusammenföhlung, eine Zuföhlung oder eine Nachföhlung (vgl. VISCHER, 1872, S. 21 - 22; 1989, S. 61, S. 69 - 70). Andererseits hat die Annahme bestanden, dass eine Person mittels Empathie nur subjektive Erlebensweisen einer anderen Person erfassen kann. Der stattfindende empathische Prozess, bei dem eine Intuitions- und Phantasiefähigkeit der empathischen Person vorausgesetzt worden ist, ist als eine Form der Verschmelzung der Objekt- oder Personenanschauung durch eine empathische Person und den hierbei ausgelösten Emotionen beschrieben worden. Aufgrund dieser Annahme soll eine empathische Person befähigt sein, Schlussfolgerungen über den emotionalen Zustand einer fremden Person ziehen zu können (vgl. VOLKELT, 1905, S. 245).

Das intensive Erforschen subjektiver Erlebensweisen eines Menschen mittels Empathie hat in der Forschung zugleich Kritik hinsichtlich des Erfassens empathisch verbalisier-

ter Emotionen hervorrufen. Beispielsweise ist darauf hingewiesen worden, dass sprachliche Begriffe grundsätzlich mit emotionalen Bedeutungsgehalten verknüpft seien, häufig schablonenhafte Beschreibungen enthielten und deshalb nicht notwendigerweise immer die tatsächliche subjektive Erlebensweise einer Person, sondern auch kulturell erwartete Emotionen widerspiegeln würden (vgl. DESSOIR, 1906, S. 48 – 49 u. S. 88). Dieser Gesichtspunkt wird in einigen Empathietheorien dadurch berücksichtigt, dass sie kulturell erzeugte Emotionen im empathischen Prozess entweder in ihren förderlichen oder in ihren eingrenzenden Wirkfaktoren reflektieren (siehe in dieser Arbeit Kapitel 2.5.2 und Kapitel 3.6).

Bis zum heutigen Zeitpunkt existiert keine einheitliche Definition der Empathie. Eine wesentliche Ursache dafür scheint zu sein, dass Empathietheorien, ebenso pädagogische Anleitungen für das Erlernen empathischer Handlungsweisen sowie auch empirische Forschungsarbeiten zur Empathie immer wieder darauf hinweisen, dass Empathie nicht als ein einfacher subjektiver Einfühlungsvorgang erklärt werden kann. Vielmehr scheinen komplexe psychische Vorgänge stattzufinden, die gleichermaßen von Erziehungs- und Entwicklungsfaktoren bestimmt werden. Eine weitere Ursache für diese Uneinheitlichkeit könnte in der Bestimmung der Wirkungsweise der Empathie auf die Handlungsweise eines Menschen vermutet werden. So gehen einige Empathietheorien davon aus, dass Empathie zweckmäßige existenzielle Handlungsweisen bewirkt, indem sie beispielsweise prosoziale Handlungen aufgrund eines sozioemotionalen Rollenverständnisses oder des Entstehens einer Ich-Identität in einem akzeptierten sozialen Kontext erzeugt. Andere Theorien nehmen an, dass Empathie mehr den erzieherischen Handlungsprozess einer erziehenden Person in günstiger Weise bestimmt. Nach diesen Theorien soll die empathische Handlungsweise bewirken, dass die zu erziehende Person hierbei eine mitmenschliche Form der Orientierung für ihren Selbstfindungsprozess und ihr Handeln erhält und damit auch wichtige existenzielle Faktoren einbezieht. Innerhalb dieser zwei grundlegenden Positionen können die einzelnen Empathiedefinitionen eingeordnet werden. Ihre Konkretisierung wird im Einzelnen in den Empathietheorien in Kapitel 2 und Kapitel 3 dargestellt und dort erörtert. Sie zeigen insgesamt an, dass Empathie ein mehrfaktorielles Phänomen ist.

Die Vielfalt der Empathiedefinitionen hat einen großen Vorteil, da mit ihr konzeptionelle Weiterentwicklungen des Konstrukts Empathie angeregt werden. Des Weiteren deutet sie darauf hin, dass Empathie mehrere förderliche Wirkungen verursacht. Hieraus könnte gefolgert werden, dass Empathie in einem System psychischer und erzieherischer Prozesse definitorisch bestimmt werden sollte. Dadurch könnte auch ihre weitreichende synergetische Wirksamkeit erfasst werden. Dieser Gedanke soll als Grundlage für eine pädagogische Empathietheorie verwendet werden. Das hat den Vorzug, dass die erforschten Charakteristiken der Empathie ins Verhältnis zu erzieherischen Aufgaben gesetzt und differentiell förderlich angewandt werden können.

1.2 Definitiorische Abgrenzung der Empathie

1.2.1 Empathie und Gefühlsansteckung

Die Einordnung der Gefühlsansteckung als eine Form empathischen Verhaltens wird in Empathietheorien kontrovers erörtert. So gehen Befürworter von der Annahme aus, dass eine Gefühlsansteckung aufgrund einer empathischen Wahrnehmung eines emotionalen Zustandes einer fremden Person entsteht. Allerdings löse die Gefühlsansteckung noch keine Handlungsmotivation gegenüber einer fremden Person aus und bleibe auf die sich einfühlende Person zentriert. Mit dieser Hypothese wird begründet, weshalb einjährige Kinder noch für sich selbst Trost bei ihrer Bezugsperson suchen, wenn sie bei einem anderen Kind Kummer wahrnehmen, statt jenem Kind zu helfen. Die Gefühlsansteckung wird von den Befürwortern als eine Vorform der Empathie erklärt. Ihre Bedeutung für das menschliche Leben begründen sie damit, dass ohne das Auftreten dieser Vorform auch keine Empathie entstehen kann.

Andere Forscher rechnen die Gefühlsansteckung wegen des Auftretens einer selbstbezogenen Handlungsweise der sich fühlenden Person nicht zur Empathie. Beispielsweise argumentieren psychoanalytisch orientierte Forscher, dass die sich einfühlende Person selbst in Anspannung und Unruhe gerät, dabei die besorgte Person aus dem Auge verliert und deshalb keine reflektierte Sozialhandlung ausführen kann. Auch Studien aus der Entwicklungspsychologie gehen von der Annahme aus, dass Empathie immer eine

reflektierte Sozialhandlung zur Folge hat. Aus diesem Grund kann nach entwicklungspsychologischer Meinung Empathie erstmals bei Zweijährigen beobachtet werden, da diese dem bekümmerten Kind Trost zu spenden versuchen.

1.2.2 Empathie und Sympathie

Sympathie wird von einigen Forschern mit Empathie in einem engen Verhältnis oder teilweise in synonyme Form beschrieben (vgl. ZIMBARDO, 1992, S. 373). Begründet wird diese Meinung mit dem Auftreten empathischer Merkmale wie Mitgefühl, intensive Einfühlung und erhöhte Intensität der Sorge um eine andere Person. Auf der anderen Seite weisen Studien auf Unterschiede zwischen Sympathie und Empathie hin. Beispielsweise hat KATZ (1963) herausgefunden, dass bei einer sympathisierenden Person Rückerinnerungen an ähnliche, früher selbst erlebte Ereignisse stattfinden. Diese werden dann auf die andere Person übertragen. Hierbei gerät die aktuelle Emotionalität der anderen Person größtenteils aus dem Blick der sich einfühlenden Person. Andere Forschungsarbeiten haben nachweisen können, dass Sympathie vor allem dann bei einer Person auftritt, wenn sie Ähnlichkeiten zwischen sich und der anderen Person erlebt oder auch nur vermutet.

BUCHHEIMER (1963) unterscheidet Sympathie von Empathie in folgender Weise: Sympathie impliziert immer eine Parallelität im Erleben und im Verhalten zweier Menschen und ruft dadurch eine Mitgefühl hervor. Dagegen finden bei Empathie ein Annäherungsversuch und eine Konvergenz zu einer anderen Person durch Einfühlung statt, so dass auch Personen mit einer anderen emotionalen Haltung und Handlungsweise verstanden werden können. Hierzu setzt Empathie eine gewisse Toleranz und Wertschätzung gegenüber anderen voraus. Das emotionale Verstehen einer anderen Person hat somit nicht den Zweck, Gefühle und Handlungen anderer erklärend zu entschuldigen. Vielmehr soll im empathischen Dialog die Eigenverantwortlichkeit des Einzelnen in den Mittelpunkt gestellt werden. Diesen Gesichtspunkt berücksichtigt beispielsweise EMME (1996) für ihre Empathietheorie. So hat sie versucht, in Studien die emotionale Haltung von Nationalsozialisten im Bezug auf deren begangene Unrechtshandlungen in Konzentrationslagern zu erforschen. Im Mittelpunkt stand hierbei der Grad des Be-

wusstseins der Selbst- und Sozialverantwortung eines Nationalsozialisten. Ihr Ziel ist es, Menschen zu motivieren, ihre Eigenverantwortlichkeit wieder zu übernehmen und dadurch Mitmenschlichkeit zu praktizieren.

MERTENS (1993) definiert Sympathie als ein Fühlen mit einer Person und Empathie als ein Gefühlswissen hinsichtlich eines emotionalen Zustandes einer anderen Person. Empathie befähige eine Person, eine Reflexion der Emotionalität von sehr unterschiedlichen Menschen auszuführen und vermeide hierbei eine Gefühlsverschmelzung. Auch soziale Auswirkungen würden dabei in vorsichtiger Weise eingeschätzt werden. Dagegen laufe Sympathie grundsätzlich auf einer Ebene der persönlichen, gefühlsmäßigen Verbundenheit zwischen zwei Menschen ab.

1.2.3 Empathie, Mitgefühl und Mitleid

Mitgefühl wird vielfach als eine spezifische Form der Empathie definiert, da es empathische Elemente wie Anteilnahme, Sorge um das Wohlergehen einer anderen Person und prosoziales Handeln enthält (vgl. EISENBERG & FABES, 1991; FRIEDLMEIER, 1993, S. 34 - 35; Ulich & VOLLAND, 1998). Allerdings wird häufig übersehen, dass das Mitgefühl sich gleichermaßen auf unterschiedliche emotionale Zustände einer anderen Person beziehen kann. Beispielsweise kann ein Mitgefühl ein Mitleiden, ein gemeinsames Teilen einer Freude, aber auch eine nachfühlbare Wut oder Verbitterung mit einer anderen Person zum Inhalt haben. Außerdem wird das Mitgefühl nicht von allen Philosophen und Forschern als eine positive empathische Reaktion gewertet. Beispielsweise sehen Stoiker im Mitgefühl ein „seelisches Laster“ und ein „Gebrechen kleiner Geister, das schon beim bloßen Anblick fremden Leids“ entstehen würde (vgl. BERTHOLD, 1996, S. 129 - 130). Mitgefühl betrachten sie als eine Form der Gefühlsansteckung, die das Geistige einengen und den Blick auf das Erkennen ursächlicher Zusammenhänge eines Leids behindern würde. Als positives Gegenstück zum Mitgefühl setzen sie die Milde, weil diese von Vernunftgründen bestimmt würde und aus Klugheit nicht jedes verdiente Strafmaß umzusetzen versuche. Einige psychologische Forscher weisen ebenfalls darauf hin, dass das Mitgefühl von egoistischen Gefühlsmotiven bestimmt werde. Sie begründen es damit, dass eine mitfühlende Person ihre eigene Situa-

tion immer mit derjenigen der leidenden Person vergleichen würde. Hierbei würde sie mit Zufriedenheit feststellen, dass sie ihre eigene Situation selbst gut meistern konnte und großes Glück gehabt hat (vgl. Ulich & Mayring, 1992, S. 142).

Insgesamt scheint ein Mitgefühl eher eine unspezifische Voraussetzung für unterschiedliche emotionale Reaktionen zu sein. Deshalb besteht die Annahme, dass sie kein ausreichend spezifisches Merkmal der Empathie beinhaltet.

1.2.4 Empathie und Perspektivenübernahme

Viele wissenschaftliche Erörterungen befassen sich mit der Frage, ob Empathie im Wesentlichen als eine kognitive Fähigkeit der Rollen- und Perspektivenübernahme einer Person definiert werden kann. Es besteht die Annahme, dass sich eine Person bei Empathie gedanklich in eine andere hineinversetzt, um den emotionalen Zustand jener Person zu verstehen (vgl. beispielsweise Mead, 1973/1934; Piaget & Inhelder, 1971; Piaget, 1966; Geulen, 1982). Insbesondere einige entwicklungspsychologische Experimente zur Wahrnehmung und Kognition scheinen diese Hypothese zu belegen. Durch diese Experimente wurde herausgefunden, dass Kinder bis zu ihrem siebten Lebensjahr aufgrund des Auftretens einer selbstbezogenen Wahrnehmung noch keine Perspektivenübernahme ausführen können. Erst zwischen dem siebten und zwölften Lebensjahr ändert sich das, da die Kinder von dieser Zeit an eine ausreichende kognitive Leistungsfähigkeit besitzen und sich dadurch von ihrem selbstbezogenen Standpunkt ablösen können. Daraus ist die Schlussfolgerung gezogen worden, dass eine Person frühestens ab dem siebten Lebensjahr eine Perspektivenübernahme durchführen und erst dann empathisch reagieren kann. Dieser Position stehen andere Forschungsarbeiten gegenüber, in denen nachgewiesen worden ist, dass Kinder bereits ab dem zweiten Lebensjahr trotz unzureichend ausgebildeter Denkstrukturen Empathie zeigen. Dieses frühe Auftreten einer Empathie wird damit begründet, dass Empathie aufgrund emotionaler Faktoren wirksam wird, die im Menschen bereits angelegt seien.

Geulen (1982) unterscheidet zwischen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der zur Empathie. Für ihn stellt die Perspektivenübernahme eine wesentliche Bedingung für das Auftreten sozialer Handlungsweisen dar. Mit ihr kann zunächst die individuelle

Lern- und Lebensgeschichte einer Person genauer erfasst und verstanden werden. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse können wiederum für den Aufbau günstiger Sozialstrukturen genutzt werden. Ein weiterer Vorteil einer Perspektivenübernahmefähigkeit besteht seiner Meinung darin, dass latente Konflikt- und Kooperationsfaktoren aufgedeckt und dann in förderliche Handlungen transferiert werden können. Dagegen ist Empathie keine geeignete soziale Handlungsform, weil sie sich nur auf das Verstehen aktueller, einzelner Affekte einer anderen Person bezieht.

Experimentelle Untersuchungen weisen nach, dass die kognitive Fähigkeit einer Perspektivenübernahme noch nicht ausreicht, um prosoziale Handlungen hervorzurufen. Vielmehr scheinen emotionale Faktoren und Prozesse eine wichtige Bedingung für solche Handlungen zu sein.

Eine Analyse über Definitionen der Perspektivenübernahme in verschiedenen Forschungsarbeiten stammt von STEINS und WICKLUND (1993). Sie haben dabei drei unterschiedliche Auffassungen festgestellt:

- ❖ Die erste Auffassung davon, die beispielsweise PIAGET vertritt, definiert eine Perspektivenübernahme als einen visuell-räumlichen Vorstellungsprozess, welcher grundsätzlich eine ausreichende kognitive Leistungsfähigkeit voraussetzt (vgl. S. 227 - 228).
- ❖ Die zweite Auffassung bezeichnen STEINS und WICKLUND als „konzeptionelle“ Perspektivenübernahme (S. 228 - 229). Hier wird die Perspektivenübernahme als eine Informationssammlung definiert, mit der eine Situation einer Person in ihrem gesamten Lebensrahmen erfasst und verstanden werden kann.
- ❖ Die dritte Auffassung definiert Perspektivenübernahme als einen affektiven Prozess (vgl. S. 229 - 230). Als Beispiel nennen STEINS und WICKLUND die Studien BORKEs (1971). Diese haben nachweisen können, dass kleine Kinder trotz fehlender sprachlicher Kompetenz und eines noch nicht vollständig ausgebildeten kognitiven Leistungspotenzials dennoch einen emotionalen Zustand eines anderen Kindes emotional erfassen können. Beispielsweise haben Beobachtungen gezeigt, dass bereits zweieinhalbjährige Kinder einem weinenden Kind ihr eigenes Spielzeug anbieten. BORKE schließt daraus, dass dem Kind die

Traurigkeit und das Gefühl des Unglücklichseins des anderen Kindes aufgrund einer affektiven Perspektivenübernahme bewusst gewesen sein muss. Sie schränkt jedoch dieses Ergebnis mit dem Hinweis ein, dass die Kinder solche tröstende Handlungen nur dann gezeigt hätten, wenn sie selbst dieselben Gefühle aus eigener Erfahrung gekannt haben. Ungeklärt bleibt, weshalb BORKE die affektive Perspektivenübernahme nicht als Empathie bezeichnet hat.

Ein weiteres Ergebnis der Forschungsarbeiten STEINS und WICKLUND ist, dass eine Perspektivenübernahme nicht notwendigerweise Empathie oder Sympathie voraussetzt und grundsätzlich prosoziales Handeln bewirkt. Vielmehr würden einige Studien zeigen, wie gerade verärgerte Kinder eine Perspektivenübernahme strategisch genutzt hätten, um eine andere Person verbal zu verletzen. Sie verweisen auf Forschungsarbeiten DUNNS, 1987; KRAPPMANNs & OSWALDs, 1988; STRAYERS, 1980, S. 821; Y-ARROWs u. a., 1976. Ergänzend hierzu hat eine neuere Forschungsstudie belegt, dass Kinder eine Perspektivenübernahme auch dazu genutzt haben, mit ihren Erkenntnissen Täuschungsmanöver auszuführen (vgl. SCHWEITZER, 2004, S. 85 - 86).

Insgesamt belegen die Forschungsarbeiten, dass eine Perspektivenübernahme von einer Empathie abgegrenzt werden sollte.

1.2.5 Empathie und Projektion

Einige Forschungsarbeiten definieren Empathie als ein Projektionsvorgang. Sie gehen von der Annahme aus, dass eine empathische Person die bei ihr durch eine andere Person ausgelösten Gefühle auf jene wieder überträgt und dadurch zu einem emotionalen Verstehen der anderen Person gelangt (vgl. BRONFENBRENNER, AROONFREED, 1958; HARDING & GALLWAY, 1958; CRONBACH, 1955). Eine Gegenposition hierzu nimmt DYMOND (1950) ein. Nach ihrer Meinung überträgt eine projizierende Person immer ihre eigene Meinung, Wünsche und Erwartungen auf eine andere Person, so dass der emotionale Zustand der anderen Person nicht erfasst und verstanden werden kann.

1.2.6 Empathie und Identifikation

In einigen Forschungsarbeiten wird Empathie als ein kurzzeitiger Identifikationsprozess definiert. Vor allem psychoanalytische Empathietheorien berufen sich auf eine solche Definition FREUDs. Durch eine zeitlich begrenzte Identifikation mit dem emotionalen Zustand einer anderen Person soll eine Gefühlsverschmelzung vermieden werden. Mit dieser Vorgehensweise soll eine empathische Person zu einem emotionalen Verständnis bezüglich der Handlungsweise einer anderen Person gelangen. Auf welche Weise bei diesem Identifikationsprozess eine Gefühlsverschmelzung vermieden werden kann, wird in diesen Theorien eher spekulativ behandelt.

DYMOND (1950, S. 343 - 344) trennt dagegen eindeutig zwischen Identifikation und Empathie. Sie schreibt einer Identifikation einen höheren Grad an Emotionalität zu. Nach ihrer Meinung besteht bei diesem Prozess bei einer Person der starke Wunsch, sich mit einer anderen Person emotional als Einheit zu fühlen. Das kann gleichermaßen auch in Form einer Rollenübernahme geschehen, die DYMOND als einen Sonderfall der Identifikation bezeichnet. Hingegen hält bei Empathie eine Person trotz einer intensiven Sich-Einführung in eine andere Person immer eine gewisse Distanz zu ihr ein und kann deshalb den emotionalen Zustand der anderen Person umfassender reflektieren.

1.2.7 Empathie und Intuition

Ein gemeinsames Merkmal zwischen Empathie und Intuition besteht darin, dass beide beim Erfassen und Analysieren komplexer emotionaler Wirkfaktoren, die bei einer Person auftreten, oftmals plötzlich eine emotionale Erkenntnis hervorrufen und dadurch eine Person in ihrem emotionalen Handeln umfassend verstehen können (vgl. hierzu Definitionen der Intuition bei SCHÖNPFLUG, 1994, S. 69 und bei FAAS, 2000, S. 76). Des Weiteren erzeugt Intuition gleichermaßen wie Empathie einen psychischen Zustand, wo „Gefühl und Verstand sich im Moment des Begreifens kurzfristig überlappen“ (FAAS, S. 50). Dennoch unterscheiden sich beide Phänomene dadurch, dass Intuition mehr oder weniger als ein Teilprozess innerhalb eines empathischen Prozesses auftritt (vgl. FAAS, S. 27, S. 67). Empathie motiviert dagegen eine Person zu einer syste-

matischen Vorgehensweise des Sich-Einfühlens in eine andere Person, um sie in ihrem emotionalen Zustand umfassend, aber auch spezifisch verstehen zu können.

1.2.8 Empathie und Schadenfreude

Häufig besteht die Vermutung, dass eine Schadenfreude in einem engen Verhältnis zur Empathie steht. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass eine empathische Person genau erfassen kann, wie sie zur eigenen Freude einen Schaden einer anderen Person zufügen kann. Es gibt jedoch keine Theorie mit einer Erklärung darüber, welche Bedingungen eine Person veranlassen könnten, Empathie negativ anzuwenden. Vielmehr gibt es Theorien, welche die Schadenfreude als eine empathische Reaktion widerlegen. Beispielsweise definiert LERSCH, 1952 (S. 198 - 199) Schadenfreude als eine „Gefühlsregung mit Vergeltungsdrang“, die durch Konkurrenz- und Rivalitätsgefühle ausgelöst wird. Eine Person würde dabei das Ziel verfolgen, ein Gefühl der Genugtuung und des Triumphes zu erlangen. Solche Absichten würden mit den charakteristischen Merkmalen einer Empathie nicht vereinbar sein.

Schadenshandlungen, die durch Rachegefühle entstehen, können ebenfalls nicht auf einen empathischen Prozess zurückgeführt werden. Hier besteht die Hypothese, dass sie aufgrund eines vorausgegangenen Unrechts entstehen und einer Person das Gefühl geben, zu Recht eine Schadenshandlung ausführen zu dürfen. Hierbei geht die rachesüchtige Person noch irrtümlich häufig von der Annahme aus, dass sie durch eine Schadenzufügung beim Gegner eine Situation der Gerechtigkeit und des Gleichgewichts wiederherstellen könne. Allerdings weisen Studien darauf hin, dass mittels Schadenshandlungen die Gewaltspirale eher zunimmt. Auch erhöhen diese noch die Neigung einer Person zu weiteren dehumanisierenden Handlungsweisen. Dagegen erfassen empathische Prozesse vor allem die Vorteile einer versöhnlichen Handlung im Vergleich zu den zerstörerischen Auswirkungen einer Schadenshandlung und schließen deshalb eine Schadenfreude aus (vgl. UNVERZAGT, 2000; WURMSER, 2000).

1.2.9 Empathie und Partialsentiment

Eine problematische Handhabung der Empathie zeigt sich immer dort, wo mit ihr nur bestimmte Interessen einer Person oder einer Gesellschaft erfasst und in den Mittelpunkt gestellt werden sollen. Durch das Festlegen der Empathie auf eingegrenzte emotionale Bereiche, geht ihr Charakteristikum des systemischen Erfassens und Reflektierens emotionaler Zustände einer Person verloren. Empathische Prozesse berücksichtigen dann nicht mehr den emotionalen Gesamtkontext. Eine durch Interessen festgelegte Form der Empathie wird deshalb in dieser Arbeit als ein Partialsentiment bezeichnet. Das Partialsentiment enthält nur einzelne empathische Elemente und fokussiert hierbei bestimmte emotionale Zustände zugunsten anderer. Beispiele hierfür finden sich in der Arbeitswelt oder bei gesellschaftlichen Regelungen des Zusammenlebens. So werden beispielsweise Mitarbeiter zur Steuerung einer hohen Kundenzufriedenheit einschließlich den damit angestrebten finanziellen Gewinn und zur Abwehr konkurrierender Anbieter zu bestimmten Partialsentiments angehalten (siehe Kapitel 3.6.3 in dieser Arbeit). Ein weiteres Beispiel ist die Todesstrafe als gesellschaftliche Form einer Wiedergutmachung (siehe Kapitel 3.6.2 in dieser Arbeit).

Aus den genannten Gründen wird in dieser Arbeit Empathie von einem Partialsentiment unterschieden.

Zusammenfassung der Definitions- und Abgrenzungsaspekte

Zusammenfassend können folgende Punkte festgehalten werden:

- ❖ Empathie setzt sich aus mehreren Faktoren zusammen, so dass emotionale Zustände einer Person multifaktoriell erfasst werden können. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll zu sein, eine allgemeine Empathiedefinition zu verwenden, in der die einzelnen Faktoren berücksichtigt sind. Das hat den Vorteil, dass die einzelnen Empathiefaktoren differentiell auf verschiedene pädagogische Handlungsfelder angewandt werden können, ohne dabei den Gesamtkontext aus dem Blickpunkt zu verlieren.
- ❖ Aus dem Vergleich zwischen Empathie und ähnlichen emotionalen Prozessen geht hervor, dass sich Empathie von Gefühlsansteckung, Sympathie, Mitgefühl, Perspektivenübernahme, Projektion, Schadenfreude und Partialsentiment deutlich unterscheiden lässt. Dagegen können die kurzzeitige Identifikation und Intuition als ein zu berücksichtigendes Empathiemerkmal einbezogen werden. Allerdings können sie noch nicht die Komplexität der Empathie ausreichend definieren. Des Weiteren besteht die Annahme, dass eine Unterscheidung zwischen Empathie und Partialsentiment in dieser Arbeit sinnvoll ist. Empathie beinhaltet, dass ein Sich-Einfühlen und Reflektieren in einen emotionalen Zustand einer anderen Person immer umfassend und auf dem Mitmenschen orientiert stattfindet.
- ❖ Empathie stellt eine positive eigenständige Handlungskompetenz dar.

1.3 Prozessformen der Empathie

In Forschungsarbeiten stellt sich oft die Frage, ob Empathie in erster Linie von kognitiven oder von emotionalen Faktoren bestimmt wird. Für beide Positionen existieren nachvollziehbare Argumente. Andererseits weist die Komplexität der empathischen Prozesse auch auf wechselseitig bedingte Abläufe hin. Zu allen drei Standpunkten gibt es theoretische Annahmen. Diese sollen in den folgenden Abschnitten erörtert werden.

1.3.1 Empathie als kognitiver Prozess

Kognitive Theorien definieren Empathie als eine Form der sozialen Kognition. Es besteht die Annahme, dass eine Person während einer Interaktion gedanklich eine Rollenübernahme oder einen Perspektivenwechsel durchführt. Mit ihnen wird der beobachtete emotionale Zustand einer Person mit dem sozial erwarteten verglichen und hinsichtlich seines individuellen Sinns für eine Person erfasst und reflektiert. Auf diese Weise soll ein emotionales Verstehen einer fremden Person zustande kommen (vgl. ROTHENBERG, 1970; STRAYER, 1987, S. 219 - 220). Unterstützt wird dieser empathische Prozess nach diesen Theorien noch durch das Sammeln und Reflektieren ausreichender Informationen über wichtige Faktoren für das Auftreten des emotionalen Zustands einer anderen Person. Hierzu gehören beispielsweise Informationen über frühere emotionale Erfahrungen jener Person sowie ihrer subjektiven Bewertungen. Dieser Reflexionsvorgang schließt mit ein, dass eine empathische Person für ihre Einschätzung des emotionalen Zustands einer anderen Person genaue Kenntnisse über soziale Bewertungsmaßstäbe besitzt. Auf dieser Grundlage sind mehrere kognitive Empathietheorien entstanden und haben zu interessanten Forschungsarbeiten angeregt. Es werden hier diejenigen aufgeführt, die wichtige Hinweise über Empathiefaktoren herausgearbeitet haben.

Einige Forschungsarbeiten sind davon ausgegangen, dass physiologische Erregungsformen mit Kognitionen in stimmiger Weise zueinander stattfinden und deshalb auch empathische Prozesse mitbestimmen (vgl. SCHACHTER & SINGER, 1962; SCHACHTER, 1964, 1966). Daraus ist die Hypothese abgeleitet worden, dass Empathie durch Rückmeldung physiologischer Parameter erzieherisch erzeugt werden kann. In mehreren Experimenten hat sich diese Hypothese nicht nachweisen lassen.

Eine andere Forschergruppe vertritt die Meinung, dass Menschen zur Bewertung ihres emotionalen Zustands immer auf eigene Erfahrungen, Wertvorstellungen und Überzeugungen zurückgreifen und hierauf ihr Empathieverständnis aufbauen (vgl. ELLIS, 1978; LAZARUS, KANNER & FOLKMAN, 1980). Sie heben Empathie nicht explizit hervor, beschreiben aber mit ihrer Theorie einige Faktoren der Selbstempathie, durch die ein sozialer Kontakt gefördert oder gehemmt werden kann.

PIAGETs Forschungsarbeiten im Bereich der Entwicklungspsychologie haben belegen können, dass Kinder ab dem siebten Lebensjahr die kognitiven Voraussetzungen für die Durchführung eines Perspektivenwechsels besitzen (1966). Aus diesem Grund besteht die Annahme, dass ein Mensch erst ab diesem Alter eine ausreichende Empathiefähigkeit zeigen kann, mit der er den emotionalen Zustand einer anderen Person erfassen und reflektieren kann.

Einige Forschungsarbeiten kritisieren, dass PIAGET dem aufgetretenen emotionalen Zustand der Kinder beim Erklären ihrer Fehlentscheidungen im Experiment keine Bedeutung gegeben hat. Dadurch sei Empathie nur auf kognitive Faktoren fokussiert worden. Ein weiterer Kritikpunkt wird von KAVSEK (2003, S. 221) in seinem Überblicksartikel genannt. Nach seiner Meinung hat PIAGET die Kompetenzfähigkeit des Kindes und damit auch seiner Empathiefähigkeit unterschätzt.

Eine weitere kognitive Empathietheorie stammt von SELMAN (1974, 1980). Ausgangspunkt ist hier die Annahme, dass jeder Mensch von Geburt an eine Empathiefähigkeit besitzt. Um ihre vollständige Funktionsfähigkeit zu erwerben, muss ein Mensch mehrere kognitive Entwicklungsschritte durchlaufen. Diese ist dann erreicht, wenn eine Person eine differenzierte Perspektivenwahrnehmung erlernt hat und damit sich in andere einfühlen und deren emotionalen Zustand reflektieren kann. SELMAN geht von folgenden Entwicklungsschritten für die Bildung einer Empathie aus:

- ❖ Im frühen Lebensalter überträgt ein Kind seine eigene Vorstellung bezüglich eines emotionalen Zustands auf denjenigen einer anderen.
- ❖ Sobald das Kind erkennt, dass es ein Subjekt ist, das seine eigene Perspektivenvorstellung hat, wird ihm bewusst, dass auch andere Personen ihre subjektive Perspektivenvorstellung haben.
- ❖ Etwa ab dem sechsten Lebensjahr erkennt ein Kind aufgrund der erworbenen Fähigkeit des reziproken Denkens, dass seine eigene Person von anderen als Objekt wahrgenommen wird.
- ❖ Etwa ab dem neunten Lebensjahr kann ein Kind in Distanz zu sich selbst von außen beobachten und dabei wahrnehmen, wie es sich gegenüber anderen sozial

verhält. Ab diesem Zeitpunkt ist es befähigt, verschiedene Perspektiven und mit ihnen komplexe soziale Netzwerke empathisch zu erfassen und zu reflektieren.

FLAVELLS (1975, S. 41 - 45, 1979, S. 161 - 160) und ECKENSBERGERS und SILBEREISENS (1980, S. 181 - 182) kognitive Empathietheorie gehen beide von der Annahme aus, dass eine Person beim Beobachten des emotionalen Zustands einer anderen Person auch den Kontext berücksichtigt und dann eine empathische Schlussfolgerung ausführt. Mit ihr gelangt sie zu einem emotionalen Verstehen des emotionalen Zustands einer anderen Person.

Einige kognitive Empathietheorien definieren Empathie auch als eine besondere Form des Gefühlswissens (vgl. DANN, 1992, 1994; DEUTSCH & MADLE, 1975, S. 270 - 271; SAARNI, 1979). So unterscheidet beispielsweise DANN zwischen einem empathischen Funktionswissen, mit dem das Entstehen eines emotionalen Zustands einer Person erfasst und reflektiert wird, und einem empathischen Herstellungswissen. Jenes benötigt eine Person, um zu wissen, welcher emotionale Zustand in einer sozialen Situation erwartet wird. Beide Wissensformen werden noch ins Verhältnis zu eigenen emotionalen Erfahrungen und zu der eigenen subjektiven Alltagstheorie gesetzt. Das hat zur Folge, dass eine Empathiefähigkeit in Abhängigkeit zu einer ausreichenden Wissensmenge über emotionale Faktoren, zu einer gesunden Selbstreflexion gegenüber subjektiven Denkweisen und zu einer passenden Einschätzung der sozialen Erwartung bezüglich eines emotionalen Zustands einer Person in einem sozialen Kontext steht. Kognitive Fähigkeiten bestimmen deshalb die Empathiefähigkeit wesentlich.

Insgesamt definieren kognitive Empathietheorien empathische Vorgänge als eine optimale Erkennungs-, Analysier- und Bewertungsmethode für emotionale Zustände einer Person in einem sozialen Kontext. Kaum Beachtung wird der Motivationsdynamik emotionaler Bedürfnisse und ihres Verhältnisses zum emotionalen Zustand einer Person gegeben. Dadurch wird nur ein bestimmtes Merkmal der Empathie hervorgehoben.

1.3.2 Empathie als emotionaler Prozess

In wissenschaftlichen Studien werden zur Emotionalität Begriffe wie Affekt, Gefühl, Emotion oder Stimmung gerechnet, wobei diese nicht einheitlich definiert und klassifiziert sind. Obwohl Empathie wichtige emotionale Faktoren beinhaltet, wird sie nicht als ein eigenständiges Gefühl oder eine Emotion definiert. Deshalb wird sie in der Emotionspsychologie in die Begriffsbestimmung der Emotionalität nicht gesondert aufgeführt. Um zumindest eine allgemeine Orientierung über die Begrifflichkeiten der Emotionalität zu erhalten, werden zunächst folgende Unterscheidungen in Anlehnung an die Emotionspsychologie übernommen:

- ❖ Ein Affekt beinhaltet eine momentan ausgelöste, intensiv erlebte Erregung bei einer Person. Dieser kann noch von heftigen, aggressiven und oft unangemessenen Handlungen begleitet sein (vgl. HEHLMANN, 1967; OTTO u. a., 2000, 13). In der Emotionspsychologie wird dem Affekt im Alltagsleben meistens keine besondere Relevanz eingeräumt, während in psychiatrischen Diagnosen, in Begutachtungen und in der Kriminalität dem Affekt einer Person eine wichtige Rolle zuerkannt wird (vgl. OTTO u. a., 2000, S. 13).
- ❖ Beim Gefühl steht die subjektive Erlebensqualität einer Person in einer spezifischen Situation im Mittelpunkt. Diese Qualität wird durch Sozialisationsfaktoren, durch Erinnerungen an bestimmte Erlebnisse, durch Situationsbewertungen oder durch Erwartungen erzeugt (vgl. OTTO u. a., 2000, S. 13; ZIMBARDO, 1992, S. 611).
- ❖ Eine Emotion wird häufig als ein komplexer psychischer Zustand einschließlich eines spezifischen Handlungsmusters definiert, welcher auch immer von physiologischen Erregungsfaktoren begleitet wird. Eine Emotion entsteht aufgrund eines menschlichen Grundbedürfnisses, spezifischer Gefühle einer Person oder einer emotional berührenden Reflexion (vgl. KLEINGINNA & KLEINGINNA, 1981; OTTO u. a., 2000, S. 15; SCHERER, 1993, S. 4).
- ❖ Eine Stimmung wird als Emotion „von geringerer Intensität und Objektbezogenheit“ definiert. Sie dauert zeitlich länger an (OTTO u. a., 2000, S. 13).

Empathie hebt sich von den zuvor genannten Begrifflichkeiten dadurch ab, dass ihr Prozess des Sich- Einfühlens wesentlich komplexer abläuft, eine Reflexion einbezieht und prosoziales Handeln bewirkt.

Folgende emotionale Empathietheorien werden als Beispiel für diese Kategorie aufgeführt:

- ❖ DILTHEYs emotionale Empathietheorie (1970): Er stellt folgende Hypothese auf: „Wir verstehen und bestimmen einen Menschen nur, indem wir mit ihm fühlen und seine Regungen in uns nacherleben.“ (1924, S.74). Er definiert auf diese Weise ein wichtiges Merkmal der Empathie, benennt es jedoch nicht ausdrücklich als Empathie. Aus seiner Perspektive beinhaltet sie eine besondere Form des Nacherlebens, mit der ein psychischer Zustand einer anderen Person mittels einer Assoziation mit selbsterlebten emotionalen Erfahrungen nacherlebt und dadurch verstanden werden kann (vgl. 1970, S. 201, S. 205). Er begründet diese Art des Verstehensprozesses damit, dass Gefühle grundsätzlich an eigene Erfahrungen gebunden sind und sich zu bildhaften Vorstellungen formen. Beim Nacherleben werden diese bildhaften Vorstellungen wieder erinnert und emotional gespürt. Da sie dann in den momentan erlebten emotionalen Kontext einbezogen werden, findet eine Neubildung der bildhaften Vorstellung statt. Mit ihr gewinnt eine Person ein emotionales Verstehen einer anderen Person. Andererseits erlebt eine Person hierbei auch, dass es gemeinsame emotionale Erfahrungen gibt, wie beispielsweise die der Liebe, der Sehnsucht oder des Schicksals. Aus diesem Grund hat ein empathischer Prozess immer mehrere Auswirkungen für eine Person.
- ❖ Die emotionale Empathietheorie ROGERS` stellt ein weiteres Beispiel dar (siehe Kapitel 3.4.3 in dieser Arbeit). Dort wird Empathie als ein teilnehmendes Sich-Hineinfühlen in eine andere Person definiert. Auf diese Weise wird der wechselseitige empathische Dialog als ein wesentliches Merkmal hervorgehoben, bei dem Bewertungen bewusst zurückgehalten werden sollen.
- ❖ Die emotionale Empathietheorie STRAYERS (1987) setzt einige kognitive Fähigkeiten voraus, wie beispielsweise die der Differenzierungsfähigkeit einer Per-

son zwischen sich selbst und anderen oder die der Rollenübernahmefähigkeit. Sie geht davon aus, dass sich die Empathiefähigkeit einer Person in Phasen entwickelt. Zu Beginn eines Menschenlebens trete ein einfacher Empathieprozess aufgrund einer biologisch bedingten Gefühlsansteckung und motorischen Mimi-kry (Nachahmung) auf. Danach lernt eine Person Gefühle zu sich selbst und zu anderen Personen korrekt zuzuordnen. Anschließend lernt sie eigene Gefühle assoziativ und imaginativ auf andere zu übertragen und sammelt hierbei auch emotionale Erfahrungen. In der letzten Phase ist eine Person fähig, während eines empathischen Prozesses ein notwendiges Maß an Distanz zu sich selbst und zu anderen einzuhalten. Dadurch kann sie Gefühle und Emotionen nuanciert erfassen.

Insgesamt heben emotionale Empathietheorien Empathie als einen energetisierenden Faktor hervor, welcher die Denk- und Handlungsweise einer Person bestimmt. Sie betonen den besonderen Wert einer emotionalen Annäherung an die Gefühlswelt einer anderen Person. Dieser Prozess setzt grundsätzlich eine große Toleranz gegenüber der emotionalen Verschiedenheit einer anderen Person voraus, damit emotionales Verstehen stattfinden kann. Eine weitere Besonderheit emotionaler Empathietheorien besteht noch darin, dass sie Empathie als einen motivationalen Faktor definieren, welcher eine Person motiviert, nicht nur sich selbst und andere emotional zu verstehen, sondern auch prosozial zu handeln.

1.3.3 Empathie als emotional – kognitiver Prozess

In diesen Empathietheorien wird ein wechselseitiger Prozess zwischen emotionalen und kognitiven Faktoren während eines empathischen Vorgangs angenommen. Gefühle und Emotionen wirken hierbei als motivationaler Faktor auf die Denk- und Handlungsweise einer Person. Sie werden jedoch ebenso durch den Reflexionsprozess und die Handlung einer Person mitbestimmt und verhindern dadurch einen Kontrollverlust über die Gefühle und Emotionen oder eine Gefühlsverschmelzung. Erst unter dieser Bedingung kann nach diesen Theorien Empathie auftreten (vgl. AGOSTA, 1984). Neuropsychologische Studien scheinen die Wechselwirkung zwischen Gefühlen, Emotionen und Kog-

nitionen zu belegen. Beispielsweise haben sie gezeigt, dass Personen mit einer mangelnden Gefühlsfähigkeit rationale Prozesse nicht mehr passend nutzen können und dadurch erhebliche Störungen in ihrem Sozialkontakt haben (vgl. DAMASIO, 2004, S. 78, S. 87 - 107). Ein weiteres Beispiel stellt die Funktion der Spiegelneurone dar. Mit ihnen werden beobachtete und selbst ausgeführte Handlungen emotional gespeichert und dann für kognitive Entscheidungsprozesse wiederum herangezogen (vgl. BAUER, 2004, 64 – 69; HÜSGEN, 2003, S. 106 - 107).

Folgende emotional- kognitive Empathietheorien gehören beispielsweise hierzu:

- ❖ FESHBACHs Empathietheorie (1975, 1978, 1980): Sie postuliert, dass bei Empathie immer zwei kognitive und ein emotionaler Empathiefaktor wechselseitig wirksam werden. Zu den kognitiven Empathiefaktoren rechnet sie zum einen die Differenzierungsfähigkeit einer Person, zwischen dem eigenen emotionalen Zustand und dem einer anderen Person unterscheiden zu können, und zum anderen die der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Der emotionale Empathiefaktor beinhaltet die gefühlsmäßige Ansprechbarkeit einer Person, welcher eine Person motiviert, sich in die Gefühle einer anderen Person einzufühlen. Alle drei Faktoren werden benötigt, um eine andere Person emotional verstehen zu können. FESHBACH hat ihre Theorie für ein Empathietrainingsprogramm für Schülerinnen und Schüler umgesetzt, das jedoch trotz positiver Ergebnisse keine Weiterentwicklung und Verbreiterung im Schulbereich erfahren hat (1979).
- ❖ IZARDs emotional-kognitive Theorie (1979, S. 68 - 69, S. 165 - 166) geht von der Annahme aus, dass differentielle Gefühls- und Emotionssysteme mit kognitiven Systemen wechselseitig wirken. Jedes dieser Systeme kann auch autonom ablaufen. Dadurch könne es geschehen, dass eine Person beispielsweise ohne einen rationalen Grund emotional reagiert oder sich rational entschließt, ein bestimmtes Gefühl oder Emotion zum Selbstschutz zu unterdrücken (vgl. S. 172). Differentielle Gefühls- und Emotionssysteme sind nach Meinung IZARDs schwer kontrollierbar, so dass eine genaue Vorhersage einer emotionalen Reaktion kaum möglich ist. Sie begründet es mit dem Auftreten unterschiedlicher Triebbedingungen, mit den spezifischen biochemischen und neurologischen Prozessen, den individuell bedingten Erinnerungen an vergangene emotionale

Erfahrungen, den unterschiedlichen verbalen Ausdrucksformen über einen emotionalen Zustand oder den kulturell bedingten emotionalen Tabus (vgl. S. 70 - 71). Nach dieser Theorie würde Empathie gleichermaßen die Kriterien eines Gefühls- und Emotionssystems erfüllen. Allerdings weist IZARD nicht ausdrücklich darauf hin.

- ❖ CIOMPIs Theorie der fraktalen Affektlogik (1997) geht ebenfalls von der Annahme aus, dass Gefühle und Emotionen in einem wechselseitigen Prozess mit Kognitionen stehen und als motivationale Operatoren wirken. Die Besonderheit dieser Theorie besteht darin, dass mit ihr die Modalitäten emotionaler Prozesse im Verhältnis zur Handlungsweise einer Person definiert werden. Diese werden noch in ihrem förderlichen Zusammenwirken zur Sicherung der Überlebensfähigkeit eines Menschen erklärt. Obwohl CIOMPI Empathie nicht als eine besondere Gefühls- und Emotionsweise hervorhebt, kann Empathie aufgrund der beschriebenen Kriterien hier gleichermaßen passend eingeordnet werden. Wegen des Erfassens der differentiellen emotionalen Wirkungsweisen und ihren Synergien sowie ihren Störfaktoren soll diese Theorie als Grundlage für eine grundlegende pädagogische Empathietheorie verwendet und in dieser Arbeit auf das Konstrukt Empathie transferiert werden (Kapitel 4.3).

Insgesamt gehen emotional-kognitive Empathietheorien davon aus, dass emotionale Vorgänge kognitive Prozesse motivational bestimmen. Andererseits können auch unter bestimmten Bedingungen kognitive Prozesse wiederum Gefühle und Emotionen rückwirkend beeinflussen. Das Besondere dieser Theorien besteht darin, dass emotionale Faktoren erst in einem wechselseitigen Prozess mit Kognitionen Synergien herstellen, mit denen ein passendes emotionales Verstehen herbeigeführt werden kann. Eine sehr differenzierte Theorie stammt von CIOMPI. Sie bietet eine Grundlage für die pädagogische Empathietheorie in dieser Arbeit.

1.4 Auswirkungen einer eingeschränkten oder fehlenden Empathiefähigkeit auf das individuelle und soziale Handeln einer Person

Eine weitere Möglichkeit der Analyse für eine begriffliche Bestimmung und des Erfassens der Relevanz der Empathie besteht darin, psychische Phänomene zu untersuchen, bei denen Empathie eingeschränkt auftritt oder auch völlig fehlt. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass es Alltagssituationen gibt, in denen Empathie für eine bestimmte kurze Zeit notwendigerweise unterlassen wird. So gibt es beispielsweise Hinweise dafür, dass Notärzte ihre Empathie kurzzeitig zurückstellen, damit sie lebensrettende Handlungen beim Verletzten konzentriert und ohne Ablenkung durch eine emotionale Betroffenheit und einem Mitleidsgefühl durchführen können. In diesem Kapitel werden jedoch solche psychische Phänomene erörtert, in welchen Personen dauerhaft eine eingeschränkte oder fehlende Empathie zeigen. Dabei soll herausgefunden werden, welche psychosoziale Folgen dadurch auftreten. Folgende Beispiele bieten sich hierfür an:

- Personen mit einer psychopathologischen Störung.
- Personen, die als Forscher bereit sind, Vivisektionsstudien oder extrem belastende oder auch schädigende Experimente an Menschen durchzuführen.
- Personen, die gezielt andere zu Folterpersonen ausbilden.

1.4.1 Mangelnde Empathiefähigkeit aufgrund einer psychopathologischen Störung

Im Bereich der Psychopathologie gibt es mehrere beschriebene Symptombilder mit charakteristischen sozioemotionalen Störungsmerkmalen. Bei einigen Störungsbildern wird lebenslang ein Mangel der Empathiefähigkeit festgestellt, bei anderen tritt dieser bei einer Person erst während ihres Entwicklungsverlaufs oder unter einer akuten Störungsphase auf. Das soll mit einigen Beispielen veranschaulicht werden:

Autistische Personen gebrauchen in ihren Sozialkontakten kaum nonverbale Signale und vermeiden Blickkontakt mit anderen Personen. Aufgrund ihres starren Gesichtsausdrucks fehlen spezifische Signale, über die ein emotionaler Kontakt hergestellt werden

kann. Die verbale Kommunikationsfähigkeit dieses Personenkreises ist sehr begrenzt. Autisten verharren häufig in automatisierten Bewegungen und werden schnell aggressiv, wenn sie durch andere in ihren Bewegungsabläufen unterbrochen werden. Eine weitere Beobachtung ist, dass diese Personen in ihrer frühen Kindheit nicht an sozialen Imitationsspielen teilnehmen, dadurch keine notwendigen sozialen Steuerungsmechanismen kennen lernen und sozioemotionale Faktoren nicht wahrnehmen. Soziale Kontakte sind nur in einem eng umschriebenen und beschützenden Rahmen möglich. Häufig leben sie als Einzelgänger. Die fehlende Empathiefähigkeit wirkt sich bei ihnen nicht nur auf ihre soziale Kompetenz aus, sondern auch auf ihre Persönlichkeitsentwicklung. Als Ursache wird eine Disposition angenommen.

Personen mit einer narzistischen Persönlichkeitsstörung zeigen folgende Symptome: Gefühle der Großartigkeit, ein übertriebenes Selbstwertgefühl und ein großes Bedürfnis nach Bewunderung. Sie reagieren sehr gekränkt, sobald sie nicht im Mittelpunkt stehen oder sich kritisch bewertet fühlen. Im Unterschied zu autistischen Personen benötigen sie notwendigerweise für ihre Selbstdarstellung als eine herausragende Persönlichkeit den Sozialkontakt mit anderen. Um ihre Besonderheit gegenüber anderen dokumentieren zu können, versuchen sie im Sozialkontakt ihren Gesprächspartner emotional zu destabilisieren, zeigen ihm gegenüber keinen Respekt, vermeiden einen fairen Dialog zugunsten eines belehrenden und versuchen den Gesprächspartner mit einer verdeckten und „kühlen Rationalität“ zu beherrschen (vgl. HIRIGOYEN, 2002, S. 11 und S. 13). Mangelnde Empathie gehört zum Kernsymptom dieses Personenkreises (vgl. DÜHRSEN, 1991, S. 115; FIEDLER, 1995, S. 282 – 285; SASS u. a., 1996, S. 744, S. 747). Als Ursache dieses Verhaltens wird ein nicht empathischer, vernachlässigender oder abwertender Erziehungsstil vermutet. Auch die Bestärkung eines Kindes, dass es grundsätzlich besser ist als alle anderen Kinder, kann eine narzistische Haltung erzeugen.

Personen mit einer antisozialen Persönlichkeitsstörung werden mit folgenden Merkmalen diagnostisch erfasst (vgl. SASS u. a., 1996, S. 729 - 734): Eine geringe Verhaltenskontrolle, hohe Impulsivität, große Unbekümmertheit, unverantwortliches Handeln, Unfähigkeit zu sozialen Bindungen, große Defizite bei zwischenmenschlichen Gefühlen, mangelnde Empathie, ein geringes Gewissen und eine geringe Einsichtsfä-

higkeit bezüglich ihrer antisozialen Handlungsweisen. Häufig wird bei diesem Personenkreis eine Neigung zu sadistischen oder kriminellen Handlungen beobachtet.

Als Ursache werden neben hereditären Faktoren vor allem negative Erziehungs- und Familienerlebnisse genannt. So zeigen beispielsweise Studien, dass ein solcher Personenkreis häufig körperliche, psychische oder sexuelle Kindheitstraumen erlebt hat. Haben jene Personen noch über viele Jahre Misshandlungen in der Familie erfahren, verkümmern bei ihnen mitmenschliche Gefühlsregungen (FIEDLER, 1995, S. 189 - 214, S. 352 - 354; GLUECK & GLUECK, 1959, S. 205; SASS u. a., 1996, S. 731 - 732). Dieser Personenkreis lernt erzieherisch ein falsches Bild der Normalität kennen. Beispielsweise werden Machthandlungen als effektiv und nachahmungswert erlebt.

Personen mit einer schizoiden, einer schizotypischen und einer Borderline-Persönlichkeitsstörung: Dieser Personenkreis zeigt massive Sozialstörungen. Wegen den unterschiedlichen Auswirkungen im sozialen Bereich werden diese Störungsbilder einzeln beschrieben.

Personen mit einer *schizoiden Persönlichkeit* weisen folgende Symptome auf: Gleichgültigkeit gegenüber sozialen Beziehungen, Neigung zu sozialer Selbstisolation, mangelndes Erkennen gesellschaftlicher Regeln, geringe Erlebens- und Ausdrucksfähigkeit und geringe Reaktion auf Lob oder Kritik (vgl. DILLING u. a., 1999, S. 228; FIEDLER, 1995, S. 166 - 174; SASS u. a., 1996, S. 721 - 724). Trotz dieser Störungen können diese Personen beachtliche berufliche Leistungen erbringen. Wird hierbei jedoch ein größeres Engagement in zwischenmenschlichen Beziehungen gefordert, versagen sie in ihrem Leistungsverhalten (FIEDLER, 1995, S. 171). Als Ursache dieser Störung sind ungewöhnliche Verwöhnsituationen gefunden worden. Allerdings existieren zu wenig gesicherte Studien hierzu, da diese Störung selten auftritt.

Personen mit einer *schizotypischen Persönlichkeit*: Treten mit etwa 3% in der Gesamtbevölkerung relativ häufig auf. Sie werden mit folgenden Merkmalen beschrieben: ein exzentrisches Verhalten, eigenartige Denk- und Vorstellungsweisen, Mangel an zwischenmenschlichen Beziehungen, geringe Empathiefähigkeit, Auftreten unpassender emotionaler Reaktionen sowie eine extreme Ängstlichkeit. Obwohl diese Störung gehäuft bei Personen auftritt, die in einer Familie mit einem schizophrenen Familienmitglied zusammenleben, werden hierbei die typischen Symptome einer Schizophrenie

nicht übernommen (vgl. DILLING u. a., 1999, S. 113 - 114; SASS u. a., 1996, S. 725 - 729).

Eine Ursache hierfür besteht darin, dass sich die Familienmitglieder mit der Symptomatik des schizophrenen Familienmitglieds zu arrangieren versuchen und hierbei unpassende emotionale und kognitive Handlungsweisen erlernen. Eine weitere ist die Vermeidung von sozialen Außenkontakten durch die Familienmitglieder, um für andere nicht auffällig zu werden und um die eigene Familiensituation stabil halten zu können.

Personen mit einer *Borderline-Persönlichkeit* zeigen folgende typische Merkmale: Eine wechselnde, launenhafte Stimmung, eine mangelnde Impuls- und Selbstkontrolle und eine hohe Instabilität in zwischenmenschlichen Beziehungen. Auf der einen Seite suchen diese Personen den intensiven emotionalen Kontakt und zeigen sich dabei auch sehr einfühlsam. Auf der anderen Seite brechen sie einen solchen Kontakt plötzlich und ohne erkennbaren Grund ab und geraten dann in eine Krise. Häufig versuchen sie dann die dabei auftretende Anspannung durch Ritzen ihrer Haut mit einem scharfen Gegenstand zu reduzieren. Eine suizidale Neigung tritt gehäuft auf.

Ursache für diese Störung sind häufig ein erlebter gewalttätiger Erziehungsstil, eine starke gefühlsmäßige elterliche Zurückweisung oder Missbrauchserlebnisse.

Stalker: Unter dieser Bezeichnung werden Personen diagnostiziert, die in fanatischer Weise prominente oder von ihnen ausgewählte Personen überall verfolgen, sie heimlich beobachten, sie auf verschiedene Arten massiv belästigen und sie zum Teil auch körperlich verletzen (HOFFMANN, 2000). In einer Überblicksstudie stellt FIEDLER (2004) fest, dass auch Kinder und Jugendliche als Stalker auftreten (S. 157).

Für dieses pathologische Verhalten sind mehrere Ursachen gefunden worden (HOFFMANN, 2000): ein Mangel an sozialen Fertigkeiten und Reife, eine schwerwiegend gestörte mütterliche Bindungserfahrung, eine Persönlichkeitsstörung, eine psychotische Erkrankung, eine narzistische Kränkung oder ein Suchtproblem.

Zusammenfassung

Insgesamt zeigt dieses Kapitel, weshalb bei einer Person mit einer mangelnden oder fehlenden Empathiefähigkeit erhebliche Störungen sowohl im persönlichen als auch im sozialen Bereich auftreten, wie beispielsweise eine mangelnde emotionale Ansprechbarkeit, egoistische, unsoziale bis kriminelle Handlungsweisen sowie eine soziale Kontaktfähigkeit.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass das Erlernen der Empathiefähigkeit in einem engen Verhältnis zum Erziehungsstil steht. Wird diese in der Erziehung nicht berücksichtigt, kann eine Person lebenslang in ihrer Kontaktfähigkeit eingeschränkt bleiben (vgl. GEPPERT & HECKHAUSEN, 1988, S. 123; LEWIS & MICHAELSON, 1983, S. 205 - 206; U- LICH & MAYRING, 1992, S. 111). Als sehr ungünstige Erziehungsstile werden in Studien genannt:

- Ein missachtender, abwehrender Erziehungsstil (siehe Studien in den Abschnitten der Persönlichkeitsstörungen in dieser Arbeit).
- Ein gewalttätiger und mitleidsloser Erziehungsstil (vgl. MANTELL, 1978) oder psychischer und physischer Missbrauch in der Erziehung (vgl. CAMRAS, 1985, ERON u. a., 1971; MARTIN & BEEZELY, 1977; PATTERSON, 1982).
- Ein verwöhnender Erziehungsstil (siehe Studien in den Abschnitten der Persönlichkeitsstörungen in dieser Arbeit).
- Ein inkonsistenter, nicht vorhersagbarer Erziehungsstil (vgl. ULICH & MAYRING, 1992, S. 116).

1.4.2 Empathiebegrenzung aufgrund eines spezifischen Forschungsinteresses

Die Befürwortung extremer Experimentiermethoden bei Tieren und Menschen hängt sowohl von bestimmten Forschungs- als auch Gesellschaftsinteressen ab. Es besteht hierbei die Hoffnung, weitreichende Erkenntnisse für bestimmte Zwecke zu erhalten. Mit ihr wird auch die Notwendigkeit des Zurückstellens der Empathie begründet. Allerdings werden hierbei auch emotionale Grenzen in erheblichem Maße überschritten. Folgende Beispiele sollen das veranschaulichen:

Extreme Versuche mit Tieren werden häufig bei Vivisektionsexperimenten beobachtet. Dort werden Tiere stark schädigenden, schmerzhaften Reizen ausgesetzt, um bestimmte medizinische oder psychologische Erkenntnisse unter Extrembedingungen zu erhalten. Häufig sterben die Tiere bei diesen Versuchen. Der Wert dieser Extremexperimente wird bezweifelt (vgl. RUESCH, 1978, S. 16; KRÖNING, 2003b, S. 202 - 206). Beispielsweise haben viele erfolgreiche Tierversuche zu der Freigabe und Anwendung des Medikaments Contergan bei schwangeren Frauen geführt, jedoch danach erhebliche Missbildungen bei Neugeborenen verursacht (vgl. RUESCH, 1978, S. 362; KRÖNING, 2003b, S. 203). Es werden für das Zurückstellen der Empathie bei Forschern folgende Ursachen genannt:

- ❖ Eine gewisse Neigung zu extremen Forschungsmethoden, teilweise auch um erlebte eigene Ohnmachts- oder Nichtigkeitsgefühle zu kompensieren (vgl. RUESCH, 1978, S. 45). SCHMIDBAUER (1977) geht noch davon aus, dass bei Forschern hierbei eine narzistische Kränkung stattgefunden hat, durch die eine ehrgeizige, fast fanatische Forschungstätigkeit entstehen kann.
- ❖ Die Annahme, dass Tiere kein Gefühlsleben haben. KRÖNING (2003b, S. 198) begründet diese Meinung mit der philosophischen Denkweise Descartes.
- ❖ In medizinischen Ausbildungen gehört es häufig zum Standard, Studenten mit extremen Versuchen an Tieren auf eine Forschungs- oder Arbeitsrealität vorzubereiten (vgl. CANDACE, 1999, S. 47; SATOR, 1989, S. 246).
- ❖ Der gedanken- und gefühlslose Umgang mit Tieren zur Lebensmittelversorgung, wie beispielsweise die Massentierhaltung, fördert eine sorglose Haltung gegenüber Tieren (KRÖNING, 2003b, S. 206).
- ❖ Eine erhöhte Karrieresucht im Forschungsbereich.

Extreme Versuche mit Menschen haben gegen Ende des 19. und 20. Jahrhunderts aufgrund der Akzeptanz einer sozialdarwinistischen Forschungsgrundlage in einem größeren Ausmaß stattgefunden. Menschen mit körperlichen und psychischen Handicaps sind deshalb für Experimente ausgewählt worden. Zu ihnen haben Leistungsschwache, unheilbar Kranke, alte Personen, Gefängnisinsassen, KZ-Häftlinge und Menschen mit vermeintlich geringwertigen Rassenmerkmalen gehört (vgl. BAADER, 1988a; ROTH,

1984, S. 57 – S. 65, S. 70, S. 80 - 86). Versuchspersonen mussten extreme Strapazen und Schmerzen ertragen. Die Experimente sind in der Regel tödlich ausgegangen (vgl. BAADER, 1988b). Empathie ist auf ein Partialsentiment eingegrenzt worden. Beispielsweise haben Versuchsleiter und Mitarbeiter zur Zeit des Nationalsozialismus bei diesen Versuchen emotionale Prozesse ausgeblendet und konnten so gedanken- und teilnahmslos handeln. Dadurch haben sie einerseits Menschen ungerührt in den Tod schicken und andererseits in ihrem privaten Umfeld einen „rührenden Familiensinn“ zeigen können (SCHULTZ, 1989, S. 187 - 188). Forschungsergebnisse fehlen insbesondere darüber, ob dieser Personenkreis in ein empathisches Dilemma geraten ist, wenn bei ihnen selbst eine unheilbare Krankheit wie Diabetes, Multiple Sklerose festgestellt worden ist und sie damit auch zur Kategorie der lebensunwerten Menschen gezählt haben. Aus den Studien geht hervor, dass diese unmenschliche Behandlung anderer Menschen nicht hätte auftreten können, wenn jene Personen Empathie und Reflexion zugelassen hätten (vgl. BAADER & SCHULTZ, 1989, S. 245).

Aufgrund eines großen wissenschaftlichen Fortschrittsglaubens finden weiterhin extreme Versuche mit Menschen statt. Wegen der kritischen Haltung vieler Menschen gegenüber solchen Experimenten werden die Forschungsziele brisanter Forschungsvorhaben oftmals nicht vollständig offen gelegt. Eine Berücksichtigung empathischer Faktoren hätte hierbei zur Folge, dass in den Versuchen auch die Interessen der Patienten einbezogen werden müssten. Das würde wiederum ursprüngliche Forschungsziele oftmals in Frage stellen (vgl. BAADER, 1988a; BAADER & SCHULTZ, 1989, S. 184 - 193, S. 196).

Auch die Forschungsmethodik trägt zur Zurückstellung empathischer Faktoren bei. Beispielsweise sollen Doppelblindversuche durchgeführt werden, in denen weder die Versuchsperson noch der Versuchsleiter über die Behandlungseffekte aufrichtig informiert werden. Damit soll eine optimale Kontrolle zur Einschätzung der tatsächlichen Wirkung einer experimentellen Handlung erreicht werden. Oder es werden Kontrollvergleichsgruppen herangezogen, in welchen die beteiligten Personen keine oder eine wenig bedeutsame Behandlung erhalten. Jene Personen der Kontrollgruppe werden teilweise im Glauben gelassen, dass sie eine hilfreiche Behandlung erhalten. Ein weiteres Experi-

mentierprinzip besteht darin, dass Forscher und Versuchsleiter eine emotionale Distanz zur Versuchsperson einhalten sollen, damit sie nicht selbst das Forschungsergebnis aufgrund des ihnen bekannten Forschungsziels zu ihren Gunsten beeinflussen können. Solche hohe methodische Anforderungen bei Versuchsaufbauten stellen wissenschaftliche Kriterien besonders in den Mittelpunkt. Sie begünstigen andererseits, dass ethische und mitmenschliche Faktoren zu wenig beachtet oder sogar übersehen werden.

Die Problematik der Humanversuche soll an einigen Beispielen veranschaulicht werden. Ein Experiment stammt von WATSON und RAYNER (1920; zitiert bei SÜLLWOLD, 1984, S. 91 - 92). Beide Forscher haben zum Erzeugen einer generalisierten Angst ein elf Monate altes Kind systematisch mit starken Lärmgeräuschen erschreckt, sobald ihm eine Stofftierratte gezeigt worden ist. Die Nützlichkeit und Übertragbarkeit dieses Experiments auf die Entstehung pathologischen Verhaltens ist fragwürdig geblieben, da weder ein natürlicher Alltagskontext noch ethische Gesichtspunkte berücksichtigt worden sind. Spätere Wiederholungsexperimente, in denen gewöhnliches Kinderspielzeug statt einer Stofftierratte als konditionierter Stimulus eingesetzt worden ist, haben nicht das Ergebnis replizieren können (vgl. KRAIKER, 1974, S. 104).

SCHULTZ (1989, S. 184) berichtet über eine fragwürdige Studie zum Erforschen des Krankheitsverlaufs der Syphilis. Dort sind beispielsweise erkrankte Neger absichtlich nicht behandelt worden, um den Krankheitsverlauf realistisch studieren zu können (vgl. SCHULTZ, 1989, S. 184). Ein anderes Beispiel ist ein Bericht über ein fragwürdiges Experiment, das in einem Vortrag auf einem österreichischen Medizinerkongress vorgelesen worden ist. Dort ist die Überprüfung einer systematischen Dosissteigerung mit Antidepressiva bei einer Frau dargestellt worden. Jene Frau hat diese zunehmende Medikamentenbelastung nicht überlebt (vgl. BAADER & SCHULTZ, 1989, S. 241 - 242).

In der Medizinforschung stellen sowohl die künstliche Befruchtung als auch die Gentechnologie ein unerschöpfliches Forschungsfeld für Versuche am Menschen dar. Beispielsweise müssen für eine erfolgreiche künstliche Befruchtung mehrere Eizellen befruchtet werden. Dadurch bleiben viele befruchtete Eizellen ungenutzt übrig. Forscher haben deshalb ein großes Interesse daran, diese verbleibenden befruchteten Eizellen zu

Forschungszwecken zu verwenden. Da es sich um keimendes Leben handelt, werden Begründungen aller Art vorgetragen, um die ethischen Hürden für Forschungszwecke überspringen zu können. Wie wenig einfühlsam mit dieser Thematik umgegangen wird, zeigt der Versuch Edwards, dem Begründer der Retortenbabys. Er hat 1982 vorgeschlagen, künstlich erzeugte Embryos zu teilen und einzufrieren, um sie bei später auftretenden Krankheiten wieder als entwicklungsfähiges Ersatzgewebe verwenden zu können. Keimendes Leben würde damit zum Verbrauchsmaterial umfunktioniert werden. Auch die Gentechnologie sieht Chancen, fremde Gene in Menschen zum Zweck der Resistenzverbesserung und zur Nachbesserung erwünschter Eigenschaften bei einem Menschen einsetzen zu können (vgl. HOHLFRIED & KOLLEK, 1988). Um ethische und empathische Bedenken zu zerstreuen werden beispielsweise folgende Argumente gebracht: Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit und der Konkurrenzfähigkeit, Ziel einer erwarteten erfolgreichen Behandlung und Heilung spezifischer Krankheiten, lukrative Förderung erwünschter stabiler physischer oder psychischer Eigenschaften eines Menschen, ökonomische Vorteile aufgrund der Verringerung der Anzahl kostspieliger Krankheiten (vgl. SCHULTZ, 1989, S. 207).

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass Empathie in Forschungsarbeiten teilweise als hinderlich für ein Forschungsvorhaben sein kann. Im Umkehrschluss weist das darauf hin, dass Empathie einen hohen Schutz gegen Eingriffe in das Leben einer Person gewährt.

1.4.3 Empathie bei Folterern und gefolterten Personen

Folterer: In einigen Ländern existieren spezielle Einrichtungen, in welchen Personen zu Folterern ausgebildet werden. Die Erziehungsmethode scheint insgesamt einheitlich zu sein (vgl. HECKL, 1999; SÉCHÉ, 2002). Es werden meistens Jugendliche und Heranwachsende mit einem schwachen Selbstwertgefühl für eine solche Ausbildung angeworben, da sie als besonders lernwillig gelten. Ihre Ausbildung beginnt damit, dass bei ihnen systematisch eine Entindividualisierung mit folgenden Methoden vorbereitet wird: Wegnahme mitgebrachter Andenken der Familie und befreundeter Personen, neue Namensgebung zur Etablierung einer neuen Identität, ritualisierte Gesänge und Handlungen zur Förderung bestimmter Denk- und Sprechweisen und eines neuen Gruppen-

zusammengehörigkeitsgefühls. Des Weiteren werden diese Personen ständig erniedrigt, gedemütigt, zu absolutem Gehorsam gezwungen und zur Ausführung völlig unsinniger Befehle gedrillt. Der Ausbilder wird ihnen als absolut gute Idealperson einer Gesellschaft vorgestellt, den jeder zu verteidigen hat, wenn seine Ehre, seine Werte oder sein Familienkodex von anderen verletzt werden. Das Training in Foltermethoden beinhaltet auch starke Misshandlungen der Jugendlichen und Heranwachsenden selbst. Deshalb sind Folterer Profis, die immer wissen, was sie tun. Sie verlieren während ihrer Ausbildung ihre Empathiefähigkeit und ihr Mitgefühl völlig.

Studien zur Reintegration zeigen, dass Folterer selten in der Lage sind, wieder Gefühle wahrzunehmen, sich auf nichts mehr freuen können und in ihrer Liebesfähigkeit fast vollständig eingeschränkt sind. Psychotherapeutische Versuche, sie wieder zu sozialfähigen Menschen hinzuführen, sind fast immer erfolglos verlaufen.

Gefolterte Personen verlieren ebenfalls ihre Empathiefähigkeit, wie Studien zeigen. Sie ziehen sich von den Menschen zurück, da sie aufgrund der traumatischen Erlebnisse und eines Unrechtserlebens das Vertrauen zu den Menschen verlieren. Ihre Erlebensfähigkeit ist blockiert. Beobachtet werden bei ihnen Gefühle der Sinnlosigkeit und des Ausgeschlossenenseins aus einer sozialen Gruppe. Unpolitische Opfer, die gefoltert worden sind, erleiden einen besonders starken Schock, da sie meistens völlig überraschend in solch eine Situation geraten sind und keinen Zusammenhang zu einem Unrechtserleben herstellen können (vgl. DREES, 1997; REGNER, 1999; TEEGEN & VOGT, 2002). Gerichtsverfahren gegen Folterer gewinnen für Gefolterte eine wichtige Bedeutung, weil das Unrecht an die Öffentlichkeit gebracht wird und somit die Aussagen der Opfer nicht mehr als Lügen hingestellt beziehungsweise verschwiegen werden können.

Mehrjährige psychotherapeutische Behandlungen gefolterter Menschen haben die posttraumatischen Symptome kaum lindern können (vgl. TEEGEN & VOGT, 2002, S. 102). Auch die Empathiefähigkeit dieser Personen konnte psychotherapeutisch nur bedingt wiedererlangt werden (vgl. DREES, 1997; REGNER, 1999).

Zusammenfassung

Eine eingeschränkte oder fehlende Empathiefähigkeit bei einer Person bewirkt erhebliche Störungen sowohl in der persönlichen Entwicklung und Handlungsweise als auch in

der Sozialkompetenz und Sozialfähigkeit. Beispielsweise entstehen dadurch Gleichgültigkeit, mangelnde Selbstreflexion, egozentrische und aggressive Handlungen, eine eingeschränkte Kommunikations- und Sozialfähigkeit oder eine fehlende Sensibilität für emotionale Faktoren, welche die existenzielle Grundlage einer Person erheblich verschlechtern. Außerdem können Personen ohne eine ausreichende Empathiefähigkeit zu einer Gefahr für andere Menschen werden, wie das beispielsweise mit Personen mit einer antisozialen Persönlichkeit oder mit der Erziehung folternder Personen belegt werden kann.

Die Ursachen für eine eingeschränkte oder fehlende Empathie können vielfältig sein, wie beispielsweise Persönlichkeitsstörungen, ein Forschungs- und Karriereehreiz, eine erlittene Folter oder eine Ausbildung zum Folterer.

Viele Studien belegen, dass ein Erziehungsstil, der eine Empathieerziehung ausschließt, häufig für das Entstehen der beschriebenen gestörten Handlungsweisen verantwortlich ist.

1.5 Gesamtzusammenfassung des Kapitels zum Stand der Forschung

In diesem Kapitel zeigt sich, dass Empathie mit mehreren emotionalen Faktoren definiert wird, die sich insgesamt nicht ausschließen, sondern differentiell ergänzen. Aus diesem Grund soll die Hypothese gestellt werden, dass mit den verschiedenen Definitionen mehrere emotionale Faktoren der Empathie erfasst werden. Auch die Abgrenzung zu ähnlichen emotionalen Faktoren kann als ein Beleg hierfür herangezogen werden. Sie zeigt außerdem, dass Empathiefaktoren in ihrer Besonderheit gegenüber anderen psychischen Phänomenen abgegrenzt werden kann und grundsätzlich eine förderliche Wirkung haben. Der Empathieprozess weist ebenfalls auf eine Komplexität hin, da er besondere emotionale, kognitive und handlungsorientierte Vorgänge berücksichtigt.

Forschungsergebnisse über die Auswirkungen einer eingeschränkten oder fehlenden Empathie weisen gleichermaßen darauf hin, dass bei einer Person mit einem Mangel an Empathie erhebliche vielfältige Störungen im persönlichen und im sozialen Bereich auftreten.

Insgesamt zeigt die Analyse in dieser Arbeit, dass Empathie als ein multifaktorielles Konstrukt definiert werden kann, in welchem differentielle und synergetische Prozesse auftreten. Dieses bietet sich als Grundlage für eine pädagogische Empathietheorie an.

1.6 Finale und orientierende Empathietheorien als neue Klassifikation

Empathietheorien können nach unterschiedlichen Gesichtspunkten geordnet werden. Da in dieser Arbeit Empathietheorien bezüglich ihrer pädagogischen Kriterien für pädagogische Handlungsfelder untersucht werden sollen, werden sie in finale und in orientierende Empathietheorien unterteilt. Mit dieser Klassifikation sollen für die Analyse des empathischen Prozesses in der Erziehung zwei wesentliche erzieherische Handlungsperspektiven in den Fokus gebracht werden. So stehen bei finalen Empathietheorien immer konkret beschriebene empathische Handlungsweisen in der Erziehung im Mittelpunkt. Beispiele hierfür sind ein solidarisches Handeln, ein friedfertiges Konfliktlösungsverhalten oder eine koexistenzielle Lebensweise. Mit ihnen soll insbesondere der Erwerb prosozialer Handlungen gefördert werden, da sie eine wichtige existenzielle Grundlage für eine Person bilden. Prosoziale Handlungsweisen sollen zugleich eine Ausdrucksform der Mitmenschlichkeit widerspiegeln und Menschen zu dieser Handlungsweise motivieren. Hierbei sollen individuelle und soziale Bedürfnisse immer so aufeinander abgestimmt werden, dass zwischen ihnen positive Synergieeffekte zur Etablierung eines friedlichen gesellschaftlichen Zusammenlebens entstehen können. Dahinter steht die Hypothese, dass alle Menschen gleichermaßen eine Existenzberechtigung haben, sich gegenseitig für ihre Existenz und Entwicklung benötigen und somit sich in aktiver Fürsorge unterstützen sollen. Damit wird ein soziales Verantwortungsgefühl im Denken und Handeln bei jedem Menschen als ein wichtiges Erziehungsziel angestrebt.

Bei orientierenden Empathietheorien stehen empathische Handlungsprozessformen im Mittelpunkt, mit denen eine Person befähigt werden soll, ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen ihrer Selbstfindung und ihrer sozialen Verantwortung aus einer empathischen Sicht selbst zu entwickeln. Hierbei geht es für die erziehende Person insbesondere um förderliche empathische Erziehungsschritte, die das individuelle Temperament, die Emotionalität und Denkweise, die Lernbereitschaft und die Lebensbiographie der zu er-

ziehenden Person berücksichtigen. Mit ihnen soll jene eine Handlungsorientierung für ihr Bedürfnis nach Selbstaktualisierung erhalten, so dass sie lernt, selbst ihre individuellen Fähigkeiten zu entdecken, zu entwickeln und diese in einem sozialintegrativen Rahmen einzubringen. Dieser Erziehungsprozess beinhaltet auch, dass die zu erziehende Person selbst erkennen lernt, wann und wo sie selbst schädigende Gefühls-, Denk- und Handlungsweisen ausführt. Das soll sie befähigen, eine empathisch orientierte Selbstkontrolle anzuwenden. Für einen solchen Erziehungserfolg wird noch vorausgesetzt, dass die erziehende Person fähig ist, sich schrittweise aus dem Erziehungsprozess empathisch zurückzuziehen. Sie soll damit die zu erziehende Person unterstützen, ihre gewonnene innere Freiheit und Selbstfindung immer mehr eigenverantwortlich zu übernehmen.

Mit einer orientierenden Empathie sollen in der Erziehung zwei Ziele erreicht werden. Erstens soll eine zu erziehende Person eine Orientierung dafür erhalten, wie sie zu einer eigenständigen Selbstfindung über eine förderliche Form der Selbstreflexion und emotionalen Selbstkontrolle kommen kann und sich hierbei nicht zum eigenen Schaden gegenüber anderen Menschen isoliert. Zweitens soll eine zu erziehende Person eine Orientierung dafür bekommen, wie sie durch eine empathische Form der Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Menschen, durch eine empathische Kommunikation und Handlungsweise eine umfassende Grundlage für ein emotionales Verstehen bekommen kann. Dieses befähigt sie zugleich zur Achtsamkeit auf existenziell destruktive Fühl-, Denk- und Handlungsweisen bei sich selbst und bei anderen. Das motiviert sie wiederum, bei sich selbst und bei anderen die beobachtete Form der Selbstverantwortung und Sozialverantwortung im Fühlen Denken und Handeln zu reflektieren und zu kommunizieren.

2 Finale Empathietheorien und ihre Relevanz für die Erziehung

In finalen Empathietheorien gibt es aufgrund unterschiedlicher theoretischer Ansätze mehrere Empathiedefinitionen. Dadurch werden bestimmte finale Empathiefaktoren in ihrer Besonderheit in den Mittelpunkt gestellt. In den evolutionären, psychologischen, psychosozialen und psychologischen Empathietheorien wird vorrangig der Prozess dieser Empathiefaktoren erklärt, während die dazu passenden erzieherischen Handlungsschritte entweder aus der Theorie nur hergeleitet oder in vereinzelt Förderkonzepten konkret umgesetzt worden sind. In finalen pädagogischen Empathietheorien werden dagegen weniger besondere empathische Prozesse herausgestellt, sondern vielmehr ihre Besonderheit für vielfältige und komplexe erzieherische Aufgaben.

2.1 Evolutionäre Empathietheorien

In Evolutionstheorien wird Empathie einheitlich als ein evolutionär bedingter Einfühlungs- und Handlungsprozess definiert, welcher Lebewesen zu überlebensrelevanten synchronisierten sozialen Handlungsweisen bewegt. Diese bewirken einen Schutz gegen drohende akute Gefahren, indem sie beispielsweise eine gemeinsame Flucht oder Gegenwehr auslösen. Die Theorie BISCHOF-KÖHLERS nimmt hier eine Sonderstellung ein. Dort wird die Kognitionsfähigkeit einer Person als eine evolutionäre Weiterentwicklung definiert, mit der eine Person sich selbst als ein eigenständiges Ich erkennen und dadurch ihre Instinkte und Bedürfnisse zugunsten sozialer und kooperativer Handlungsweisen selbst steuern kann. Dagegen unterscheiden sich die Hypothesen bezüglich der Art und Weise des empathischen Prozesses in den einzelnen Theorien. Sie werden in diesem Kapitel bezüglich der Relevanz einer Empathieerziehung und der Bildung einer pädagogischen Empathietheorie erörtert. Anzumerken ist noch, dass in den meisten Evolutionstheorien über Lebewesen gesprochen wird. Damit soll die Kontinuität zwischen Mensch und Tier in der evolutionären Entwicklungsgeschichte hervorgehoben werden.

2.1.1 DARWINs Empathietheorie

DARWIN (1859/1872) hat mit Hilfe anthropologischer Forschungsberichte und systematischer Beobachtungen über Gefühlsausdrucksformen bei Menschen und Tieren angeborene emotionale Reaktionsmuster entdeckt. Das hat ihn zu der Annahme geführt, dass alle Lebewesen angeborene universale Gefühlsausdrucksformen besitzen. Der empathische Prozess wird hier als evolutionär bedingtes Sich-Einfühlen in ein anderes Lebewesen aufgrund der Existenz universaler Gefühle erklärt. Er bewirkt, dass sich Lebewesen schnell untereinander verständigen und ihr Handeln gemeinsam koordinieren können. Das soll die Überlebenschance jedes Einzelnen erheblich verbessern.

DARWINs Position wird durch Studien EKMANs (1981, 2001, 2004) bestätigt. EKMAN hat sorgfältige Vergleichsstudien zu Gefühlsausdrücken verschiedener Völker durchgeführt und dabei die Existenz „überkultureller Elemente in emotionalen Gesichtsausdrücken“ festgestellt (1981, S. 181, 2004, S. 35 - 36). Allerdings relativiert er sein Ergebnis dahingehend, dass bei einer Einschätzung noch weitere Merkmale hinzugezogen werden müssen. Zum einen könnten Gefühle immer nur in ihrem Kontext verstanden werden, zum anderen würden nur wenige Reize angeborene universelle Gefühlsausdrucksformen auslösen. Außerdem hat er beobachtet, dass viele emotionale Reiz-Reaktionsmuster erlernt und zur Kontrolle von Gefühlseindrücken eingesetzt werden (vgl. 1981, S. 1979). Beispielsweise werden häufig drei Kontrollformen gefunden werden: Das Herunterspielen der Gefühle, das Intensivieren der Gefühle oder das Zeigen einer Gefühlsneutralität (1981, S. 179). In weiteren Studien hat EKMAN (2004, S. 50 - 53) entdeckt, dass die Gefühle in der Gesichtsmimik über hirnpysiologische Prozesse automatisch gesteuert werden und somit bis zu einem gewissen Grad über die Gesichtsmuskulatur ablesbar sind. Werden beispielsweise Gefühle vorgetäuscht, findet im Gehirn eine Blockierung der automatisch gesteuerten Gesichtsmimik statt. Dadurch treten asymmetrische Muskelbewegungen auf. Allerdings hätten nur sehr wenige Personen die Fähigkeit, diese Gesichtsmimik wahrzunehmen.

Nach DARWINs Theorie werden Erziehungsmaßnahmen nicht benötigt, da Empathie evolutionär bei jedem Lebewesen auftritt. Diese Annahme wird von EKMANs Studien

eingeschränkt, weil seine Forschungsergebnisse zeigen, dass nur wenige universale Gefühle auftreten und viele Gefühle in der Erziehung kulturell festgelegt werden.

2.1.2 PLUTCHIKs Empathietheorie

PLUTCHIK (1987) geht von einer biologischen Kontinuität in der stammesgeschichtlichen Entwicklung zwischen Tier und Mensch aus. Er erklärt damit das Auftreten bestimmter gleicher emotionaler Ausdrucksformen bei allen Lebewesen. Als Beispiele nennt er folgende: Die gleichartigen Verhaltensweisen in der kommunikativen Verständigung, in der Sympathiebekundung und in der Gruppenbildung. Mit Hilfe solcher angeborener emotionaler Reaktionsmuster werden nach seiner Meinung wichtige Informationen schnell und zielsicher übermittelt.

PLUTCHIK geht davon aus, dass Empathie genetisch bedingt ist, bei allen Lebewesen schon sehr früh nach der Geburt auftritt und überlebensrelevante Sozialhandlungen hervorruft (vgl. 1980, 1985). Lernprozesse spielen hier eine untergeordnete Rolle und haben höchstens die Funktion, empathische Handlungsweisen noch etwas zu differenzieren. Empathie definiert PLUTCHIK als eine Fähigkeit des Teilhabens an den Gefühlen, Gedanken und körperlichen Ausdrucksformen eines anderen Lebewesens. Sie ist eine Voraussetzung dafür, dass eine Schlussfolgerung über die Emotionalität anderer gezogen werden kann. Eine Hauptfunktion der Empathie ist die erhöhte Wachsamkeit gegenüber Alarmsignalen, um sofort Verteidigungsstrategien in bedrohlichen Situationen nutzen zu können. Eine weitere Funktion der Empathie besteht in der Förderung des Bindungsverhaltens zwischen einer Mutter und ihrem Kind. Empathische Prozesse sollen hierbei einem Kind helfen, sich lebenserhaltende Handlungsweisen auf einer synchronen Grundlage mit der Mutter anzueignen. Zu wichtigen synchronen Handlungen zählt PLUTCHIK beispielsweise folgende: Die Begrüßungsform, das Werbeverhalten, die Paarung, eine ritualisierte Form der Unterwerfung, bestimmte Lösungswege bei Konflikten, den Umgang mit Kammersituationen und die gemeinsame Verteidigung.

Da alle wesentlichen Überlebensvorgänge auf angeborene Handlungsweisen beruhen, stehen erzieherische Maßnahmen nicht im Mittelpunkt.

2.1.3 WUKETITS' Empathietheorie

WUKETITS (1993) nimmt in seiner Theorie an, dass alle Lebewesen erfolgreich ausgeführte Überlebensstrategien biologisch an die nachfolgenden Generationen weitergeben. Hierbei erfolgt zugleich noch eine Neuordnung des Erbgutes bei der nachfolgenden Generation durch eine „genetische Rekombination“ oder durch Mutation (S. 64). Eine weitere Annahme besteht darin, dass eine Gruppenbildung die effektivste Überlebensstrategie für Lebewesen bewirkt. Sie beinhaltet Kooperation, Moral und das Erstellen wichtiger Normen, die das soziale Leben zweckmäßig regeln. Diese einzelnen sozialen Handlungsweisen werden bei jedem Lebewesen aufgrund einer „angeborenen Disposition für das Wohlergehen der Sozietät“ hervorgerufen (S. 14, S. 80).

WUKETITS trennt zwischen Moralverhalten und Altruismus. Er geht davon aus, dass das Moralverhalten nur unter Angehörigen auftritt, während Altruismus grundsätzlich unter verschiedenen Mitgliedern einer Gemeinschaft beobachtet werden kann (vgl. S. 14). Altruistische Handlungen haben die Funktion, schwächere Mitglieder zu schützen, alle Gruppenmitglieder bei der Nahrungssuche zu unterstützen und bedrohliche Situationen gemeinsam abzuwehren. Allerdings wertet WUKETITS diese Handlung als eine egoistische und zweckorientierte, weil die helfende Person die gleichen Hilfen in einer eigenen Notsituation für sich selbst erwartet. Die Existenz einer „naturalisierten Ethik“ ist ein weiterer Faktor für die Bildung einer sozialen Gruppe (S. 208). Sie „fördert die Veranlagung“ für das Vorhandensein der Sympathie, des Mitgefühls und des Mitleids (S. 220). Wie eine Veranlagung gefördert werden kann, wird nicht erklärt. Mit dieser Ethik begründet WUKETITS eine zweite Moralform. Diese existiert bei allen Lebewesen und erzeugt das Gefühl, allen helfen zu wollen (vgl. S. 220). Sie beinhaltet auch einzelne Bestandteile der Empathie. Darauf nimmt seine Theorie jedoch keinen Bezug.

WUKETITS' Theorie kann einige Phänomene nicht erklären. Beispielsweise bevorzugen einige Personen eine solitäre Lebensweise als ihre Form des Überlebens. Ein anderes Phänomen stellt WUKETITS selbst dar. Beobachtungen hätten gezeigt, dass destruktive Handlungen und auch das Auflösen sozialer Gruppen wesentlich häufiger als erwartet bei allen Lebewesen auftreten können. Er vermutet dahinter evolutionär be-

dingte egoistische Motive. Diese stellen nach seiner Meinung „absolut nichts Böses im ethischen Sinne“ dar (S. 168). Auch die „destruktiven Neigungen unserer Spezies“ rechnet WUKETITS zum „tiefgreifenden stammesgeschichtlichen Erbe“, das immer eingeplant werden muss (S. 201). Aus diesem Grund nimmt er an, dass die Natur keine Moral kennt und Moralbegriffe wie „gut“ und „böse“ keinen Sinn ergeben (S. 194). Deshalb würden Empathie, Sympathie, Mitgefühl und Mitleid nichts gegen diese destruktiven Neigungen ausrichten können. Aus dieser Perspektive existieren konstruktive und destruktive Handlungsweisen als natürliche menschliche Handlungen nebeneinander und müssen in der Erziehung empathisch gleichermaßen toleriert werden. Damit könnte eine Person für sich auch das Durchsetzungsrecht des Stärkeren gegen den Schwächeren relativ unproblematisch begründen.

Diese Theorie bietet keinen Ansatz für eine pädagogische Empathietheorie.

2.1.4 DE WAALs Empathietheorie

De WAAL (1997) kritisiert an DARWINs Theorie die Behauptung, dass die evolutionäre Weiterentwicklung der Lebewesen ausschließlich aufgrund eines Wettbewerbsverhaltens um die gleichen Überlebensressourcen innerhalb ein und derselben Spezies stattfindet. Gemäß seinen Studien hat er in der Tierwelt häufiger Fürsorgeverhalten, gegenseitige Hilfsangebote und Mitgefühlreaktionen beobachtet. In vielen Hilfsaktionen würden Tiere „auf eigene Kosten und eigenes Risiko“ reagieren (S. 22). Beispielsweise würden Tiere ihre Mitglieder mit angeborenen Missbildungen nicht automatisch von ihrer Gemeinschaft ausschließen. Oder beim Sterben eines Gruppenmitglieds zeigen sie ein starkes Mitgefühl und Trauer und lassen das leidende Mitglied beim Sterbevorgang nicht allein. Die Ursache für diese Handlungsweisen besteht nach Meinung de WAALs im evolutionär bedingten Gemeinschaftsgefühl. Es bringt für alle Gruppenmitglieder einen Überlebensvorteil und begünstigt das Bindungs- und Moralverhalten. Mitglieder, die sich sozial verhalten, werden in vielfältiger Weise belohnt. Beispielsweise erhalten sie einen hohen Sozialstatus, eine hohe Belohnung oder einen besonderen Schutz. Dennoch würden in einem Gruppenleben zwangsläufig Konflikte auftreten und dadurch die Vorteile einer Gruppe wieder einschränken. Um das zu verhindern, werden soziale Re-

geln eingeführt. Gruppenmitglieder, die in Konfliktsituationen als Friedensvermittler auftreten, werden für ihre Handlungsweise besonders geachtet und belohnt.

De WAAL geht von der Annahme aus, dass im Menschen ein verbindliches Moralverhalten biologisch angelegt ist und deshalb nicht einfach verändert werden kann. Es wird durch mehrere moralische Faktoren aufrechterhalten. Zu ihnen rechnet er folgende (vgl. S. 52):

- ❖ Die Neigung eines Lebewesens, soziale Normen zu entwickeln und durchzusetzen.
- ❖ Die Befähigung zur Empathie und Sympathie.
- ❖ Die Neigung zur gegenseitigen Hilfe.
- ❖ Das Vorhandensein eines Gerechtigkeitsempfindens.
- ❖ Das Bedürfnis des Umsorgens kleiner Lebewesen.
- ❖ Der Wunsch nach Ansehen.
- ❖ Das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit.

Empathie spielt in der Theorie de WAALs für das Gruppenleben eine besondere Rolle. Sie steht mit zwei weiteren biologischen Faktoren in einem engen Verhältnis. Einer dieser Faktoren ist das Bindungsverhalten, das bei der Brutpflege und beim Aufziehen eines Lebewesens besonders deutlich beobachtet werden kann. Dieses wirkt mit Empathie bezüglich des Erlernens wichtiger sozialer Handlungen synergetisch und schützt ein Lebewesen vor vielen Gefahren. Der andere Faktor betrifft die emotionale Ansteckung bei einem Lebewesen. Sie bewirkt, dass jedes Lebewesen ohne einen langen komplizierten Lernvorgang wichtige soziale Handlungsweisen zum Schutz vor drohenden Gefahren mit allen anderen Lebewesen gleichzeitig ausführt (vgl. S. 103). Unterstützt wird dieser Prozess besonders durch Empathie, da sie zusammen mit der emotionalen Ansteckung eine förderliche Gruppenidentifikation bei den Gruppenmitgliedern bewirkt (vgl. S. 32). Empathie wird von Schadenfreude abgegrenzt und bei Tieren und Menschen gleichermaßen als ein förderlicher Faktor definiert. Sie beinhaltet nach Meinung de WAALs folgende Merkmale:

- ❖ Die Fähigkeit, die Gefühle und die Situation eines anderen Lebewesens nachzuempfinden (vgl. 57).
- ❖ Die Fähigkeit, „sich selbst in die Lage eines anderen hineinversetzen zu können“; sie wird als „kognitive Empathie“ bezeichnet (S. 65).
- ❖ Die Fähigkeit, ein anderes Lebewesen in seinem Kummer zu verstehen, hierbei Mitgefühl zu zeigen und Hilfen anzubieten (vgl. S. 57).

Unter Angehörigen einer Gruppe hat de WAAL eine besonders hohe Empathie beobachtet. Er nimmt an, dass eine Verwandtschaftsselektion dafür verantwortlich ist, welche bewirkt, dass sich Angehörige untereinander besser einfühlen, verstehen und gegenseitig helfen. Das Auftreten der Empathie gegenüber fremden Personen erklärt de WAAL mit der Theorie TRIVERS des reziproken Altruismus. TRIVER postuliert, dass das Helfen für einen Helfer immer große Vorteile bringt, allerdings oftmals nur dann, wenn ein häufiger Kontakt besteht (vgl. im Original TRIVER, 1971, S. 37). Empathie geschieht nach dieser Theorie nicht uneigennützig.

Zusammenfassung: De WAAL erklärt das Entstehen der Gruppenkohäsion mit einer evolutionär auftretenden Empathie bei jedem Lebewesen. Diese hat die Funktion, die existenzielle Sicherheit aufrechtzuerhalten. Des Weiteren wird in dieser Theorie Empathie grundsätzlich als ein positiver Faktor herausgestellt. Dieser kann jedoch ungünstige Phänomene, wie beispielsweise Egoismus, Machtstreben und Korruption, nicht unterbinden und bekämpfen, da jene als biologisch gleichwertig und neutral definiert werden. Unter dieser Perspektive wird der Stellenwert der biologisch verankerten Moral und Empathie erheblich relativiert. Ein anderer Kritikpunkt besteht darin, dass empathisches Verhalten nur als Bewältigungsform für Kummer- und Versorgungssituationen definiert wird. So wird nicht bedacht, dass beispielsweise das gemeinsame Erlebnis der Freude ebenfalls eine empathische Grundlage für eine Gruppenkohäsion sein kann.

In dieser Theorie fehlt auch eine Erklärung darüber, wie Tiere eine kognitive Empathie durchführen können.

Insgesamt erhalten Lernprozesse und pädagogische Aufgaben in dieser Theorie keine Relevanz.

2.1.5 BISCHOF-KÖHLERs Empathietheorie

BISCHOF-KÖHLER (1989) erklärt das empathische Verhalten auf der Grundlage phylogenetischer Entwicklungsprozesse und setzt jene ins Verhältnis zu Sozialisationsfaktoren. Sie geht davon aus, dass der Mensch in seiner Entwicklung im Vergleich zu anderen Lebewesen wesentlich unabhängiger von instinktiven Steuerungsprozessen handeln kann. An Stelle des Instinkts bezieht nach ihrer Meinung der Mensch evolutionär bedingte kognitive und soziale Faktoren in seinem Handeln ein. Das hat zur Folge, dass der Mensch Handlungsweisen reflektiert und dann zielorientiert ausführt.

Als wichtige Kompetenzfaktoren eines Menschen nennt BISCHOF-KÖHLER die Fähigkeit der Perspektivenübernahme, das Mitgefühl, die Empathie und die Bildung prosozialer Motive. Sie befähigen einen Menschen, eigene egoistische Bedürfnisse zugunsten sozialer und kooperativer Aspekte selbstkontrollierend zurückzuhalten. Empathie fördert nach ihrer Meinung vor allem kooperative und schützende Handlungsweisen. Der empathische Prozess wird von emotionalen Faktoren bestimmt, welche eine Person schon in einem sehr frühen Lebensalter zu adaptiven sozialen Handlungen befähigen (vgl. S. 16). BISCHOF-KÖHLER begründet das mit Studien, in denen bereits zweijährige Kinder empathisches Handeln gezeigt haben (vgl. S. 16). Zu diesem Zeitpunkt ist die kognitive Entwicklung eines Kindes noch nicht vollständig ausgebildet. Als eine weitere Begründung nennt BISCHOF-KÖHLER Verhaltensbeobachtungen bei Schimpansen. Bei ihnen haben Forscher eine innere Vorstellungsfähigkeit gefunden, welche ihren Handlungsspielraum erheblich vergrößert (vgl. S. 19 – 21). Dadurch können Schimpansen beispielsweise neue intelligente Handlungsweisen entdecken oder Handlungen zum eigenen Vorteil einplanen und hierbei ihre Absicht noch bewusst verborgen halten. BISCHOF-KÖHLER geht davon aus, dass eine solche innere Vorstellungsfähigkeit in gleicher Weise dafür verantwortlich ist, dass Kooperation und Helfen ohne eigennützige Erwartungen auftreten kann. Wegen ihrer positiven Wirkung gehört sie zum Bestandteil der Empathie (vgl. S. 13).

Empathie definiert BISCHOF-KÖHLER auf der phänomenologischen Ebene als „Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage eines Anderen teilhaftig zu werden und sie da-

durch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleibt das Gefühl aber anschaulich dem Anderen zugehörig“ (S. 26). Eine Gefühlsansteckung erfüllt diese Kriterien noch nicht, wird aber in dieser Theorie als eine vorbereitende Verhaltensform in der Empathieentwicklung eines Menschen gewertet.

Funktional definiert BISCHOF-KÖHLER Empathie aus zwei Perspektiven. Eine davon bezeichnet sie als eine ausdrucksvermittelnde Empathie, bei der die Wahrnehmung des emotionalen Ausdrucksverhaltens einer Person im Mittelpunkt steht. Die andere nennt sie situationsvermittelnde Empathie, bei der die Wahrnehmung auf emotionale Faktoren einer Situation im Fokus steht.

Beide genannten Empathieformen unterscheiden sich wesentlich und werden nachfolgend dargestellt.

Ausdrucksvermittelnde Empathie (S. 47 – 57)

Eine Voraussetzung für das Entstehen dieser Empathieform ist die Gefühlsansteckung, durch die ein differentieller Signalcharakter eines Gefühls erfasst und eine emotionale Synchronisation zwischen zwei Personen hervorgerufen wird (S. 29 - 30 u. S. 39). Auf dieser Grundlage können eine klassische Konditionierung, ein Assoziationslernen, eine Mimikry oder angeborene Auslösemechanismen wirksam werden und die Entstehung einer ausdrucksvermittelnden Empathie hervorrufen. Eine weitere Grundlage ist noch die Annahme, dass bestimmte Gefühle ab dem ersten Lebensjahr bezüglich ihrer Qualität auf diskrete Weise zu verschiedenen Zeitpunkten reifen und dann erst in ihrer emotionalen Ausdrucksform wahrgenommen werden. BISCHOF-KÖHLER begründet das mit Tierstudien, die gezeigt haben, dass das Verstehen emotionaler Ausdrucksformen auch ohne vorherige Lernerfahrungen auftritt. Auch bei Säuglingen sei dieses Phänomen beobachtet worden. Aus diesem Grund geht BISCHOF-KÖHLER davon aus, dass Säuglinge sehr früh „auf einer Ebene ratiomorphen Verständnisses Emotionen qualitativ adäquat“ erfassen können (S. 42). Als weitere Belege zitiert BISCHOF-KÖHLER zum einen die Forschungsarbeiten EKMANs. Diese haben die Existenz universaler, kulturübergreifender emotionaler Ausdrucksformen nachweisen können. Zum anderen weist sie auf Forschungsarbeiten hin, in denen das frühe Auftreten einer sozialen Bezugnahme (social referencing) beim Kind beobachtet worden ist, mit der ein Kind seinen Sozialkontakt auf einer sozioemotionalen Ebene herstellt.

BISCHOF-KÖHLER belegt ihre Annahme noch weiter mit einer Reihe eigener interessant aufgebauter Spiegelbild-Experimente mit Kindern. Mit ihnen zeigt sie, wie ein Kind aufgrund der Wahrnehmung und des Erkennens des eigenen Spiegelbildes sich selbst als Ich erst dann entdecken kann, wenn es hierbei noch soziale Erfahrungen berücksichtigt. Diese benötigt es, um zwischen universalen und individuellen emotionalen Ausdrucksformen unterscheiden zu können. Ein weiteres Ergebnis dieser Studien ist, dass ein Kind mit der Fähigkeit, sich selbst im Spiegelbild zu erkennen, auch zur Selbstobjektivierung und Selbstempfindung befähigt wird und dadurch eine neue Reflektionskompetenz erhält. Beispielsweise kann es nun erkennen, dass andere Personen ähnliche emotionale Erfahrungen haben wie es selbst. Das befähigt das Kind, die Gefühle mit anderen zu reflektieren und in konstruktive soziale Handlungen zu transferieren (vgl. S. 54).

Situationsvermittelte Empathie (S. 58 – 71)

Im Mittelpunkt dieser Empathieform steht die Wahrnehmung der emotionalen Faktoren einer Situation, in der sich eine andere Person befindet. Mit ihr erkennt eine Person, ob sie mit einer anderen eine situativ bedingte synchrone Identitätserfahrung hat. Bemerkt sie Identitätsunterschiede, wird sie dennoch immer feststellen können, dass es auch gemeinsame situative emotionale Erfahrungen gibt. Auf diese Weise wird einer Person bewusst, dass Menschen in einer „tiefgreifenden Wesensverwandtschaft“ als „Schicksalsgemeinschaft“ miteinander verbunden sind (S. 60). Dieses Erkenntnis befähigt eine Person zum Erleben eines Sich-in-die-Lage-des-Anderen-versetzt-Fühlens, wodurch sie die Situation einer anderen Person emotional erfassen kann. Diese Form der Einfühlung bezeichnet BISCHOF-KÖHLER als Perspektiveninduktion und grenzt sie von der Perspektivenübernahme dadurch ab, dass jene mehr eine Form des Hineindeutens eines emotionalen Zustands einer anderen Person beinhalten würde (vgl. S. 61).

Der Vorteil dieser Empathieform besteht für BISCHOF-KÖHLER darin, dass eine Person dadurch auch Erkenntnisse für ihr eigenes Handlungsrepertoire erhält. Allerdings müsse die wahrgenommene Situation auch eine „potentielle Relevanz“ für eine Person besitzen (S. 69 - 70). Ein weiterer Vorteil besteht nach Meinung BISCHOF-KÖHLERS noch darin, dass diese Empathieform für die Bildung sozialer Gruppen verantwortlich

ist und hierbei die Notwendigkeit der Existenz einer eigenen Identität für jede Person berücksichtigt.

Anwendung der Empathietheorie BISCHOF-KÖHLERS auf pädagogische Handlungsfelder

BISCHOF-KÖHLER geht davon aus, dass Empathie im Kind bereits angelegt ist und diese für die „Erziehung zu prosozialer Gesinnung und sozialer Verantwortlichkeit“ genutzt werden sollte (S. 169). Die Mutter eines Kindes sollte hierfür einen induktiv, einfühlsamen Erziehungsstil anwenden. Über ihn können beim Kind passende Schuldgefühle erzeugt und für die Erziehung einer moralischen Handlungsweise genutzt werden. Allerdings muss die Empathiefähigkeit wegen ihrer evolutionären Anlage nicht erzogen, sondern nur angeregt werden (vgl. 1989, S. 168 - 169). Wie das geschehen soll, wird nicht konkret beschrieben.

BISCHOF-KÖHLER nimmt noch an, dass Empathie von einer Person auch zum Durchsetzen egoistischer oder antisozialer Handlungen eingesetzt werden kann (vgl. S. 80 - 81). Als Beispiele nennt sie die Schadenfreude, die bewusste Schädigungsaggression oder die Sensationslust.

Zusammenfassung

BISCHOF-KÖHLER geht in ihrer Theorie davon aus, dass Empathie beim Menschen anlagebedingt vorhanden ist. Sie wird jedoch erst dann wirksam, wenn eine Person eine physische und psychische Abgrenzung ihrer eigenen Person zu einer anderen vornehmen kann. Deshalb steht Empathie immer in einem engen Verhältnis zum sozialen Kontext, zur Ich-Bildung, zur Selbstobjektivierung und Selbstempfindung. Aus dieser Perspektive unterscheidet BISCHOF-KÖHLER zwei Empathieformen. Die ausdrucksvermittelnde Empathie erfasst den differentiellen Signalcharakter eines beobachteten Emotionsausdrucks einer Person. Mit ihr wird das Auftreten einer Gefühlssynchronisation erklärt. Die situationsvermittelnde Empathie erfasst situative emotionale Faktoren. Mit ihr fühlt sich eine Person in die Situation einer anderen ein, nimmt dabei individuelle und gemeinsame Identitätserfahrungen wahr und wird sich ihrer gemeinsamen Wesensverwandtschaft mit den anderen bewusst. Des Weiteren befähigt diese Empathieform eine Person, ihr Handlungsrepertoire förderlich zu erweitern.

BISCHOF-KÖHLER geht noch davon aus, dass Empathie auch negativ von einer Person genutzt werden kann. Sie nimmt jedoch keine Stellung dazu, ob Reifungsprozesse auch eine negative Anwendung der Empathie verhindern können.

Eine Empathieerziehung besteht nach Meinung BISCHOF-KÖHLERs nur darin, dass die Mutter ihr Kind zur bereits vorhandenen Empathiefähigkeit anregt.

Insgesamt werden in dieser evolutionären Theorie alle menschlichen Fühl- Denk- und Handlungsweisen als anlagebedingt erklärt. Reifungsprozesse können erzieherisch nur angeregt werden können. Sie werden für die Funktionsfähigkeit einer Person verantwortlich gemacht. Lernprozesse haben einen geringen Stellenwert. Aus diesem Grund wird eine Empathieerziehung nicht für nötig gehalten.

2.1.6 Zusammenfassung der Empathiefaktoren in Evolutionstheorien

Das Beeindruckende an den Evolutionstheorien sind immer ihre plausiblen Verhaltens- erklärungen aufgrund genetischer Mechanismen. Diese stehen jedoch häufig im Gegen- satz zu vielen wissenschaftlichen Beobachtungen und Erkenntnissen. Einige wichtige Kritikpunkte werden hierzu zusammengefasst:

- ❖ Oft wird kritisiert, dass jede neu auftretende Handlungsweise als ein evolutionär bedingter Entwicklungsfortschritt zur Anpassung an neue Umweltbedingungen gedeutet wird. Beispielsweise argumentiert MITSCHERLICH (1971, S. 16), dass bei weiter auftretenden Umweltveränderungen eine notwendig werdende Entspezialisierung einer spezifischen Handlung wegen ihrer anlagebedingten Abhängigkeit einen sehr langen Zeitraum benötigen würde. DIETRICH und SANIDES-KOHLRAUSCH (1994) stellen das Gesetz der evolutionären Höher- entwicklung grundsätzlich in Frage. Dieses postuliert, dass sich die Menschheit durch ein „Fortschreiten vom Einfachen zum Komplexen“ in Richtung einer „kulturellen Evolution“ entwickelt (S. 404). Nach ihren Beobachtungen verlau- fen Entwicklungen eher vom Komplexen zum Einfachen.
- ❖ Oft wird kritisiert, dass in den Evolutionstheorien die Lernfähigkeit eines Men- schen keinen hohen Stellenwert bezüglich der flexiblen Ausformung bestimmter

Handlungsweisen erhält. Beispielsweise folgert BAUMANN (1982, S. 36 - 37), dass evolutionär gebildete Handlungsweisen nur mühsam über extrem lange Zeiträume (bis zu Millionen Jahre) verändert werden könnten. Das würde jedoch die Lebensfähigkeit einer Person erheblich einschränken. Des Weiteren kritisiert er, dass auch Erfahrung als genetisch verankert definiert wird, obwohl hier Lernprozesse entscheidend wirken (S. 36).

- ❖ Eine weitere Kritik besteht darin, dass die Konsequenzen evolutionärer Faktoren nicht ausreichend in den Evolutionstheorien erörtert werden. Beispielsweise müssten nach dieser Theorie vor allem durchsetzungsfähige Menschen eine besondere Gruppe bilden und viele gesellschaftliche Vorteile bekommen, damit sie gewillt sind, auch die schwächeren Personen zu schützen. Das würde jedoch missbräuchliche Gesellschaftsformen begünstigen (vgl. BAUMANN, 1982, S. 44).
- ❖ Wissenschaftliche Tierstudien belegen, dass nicht das stärkere oder hochspezialisierte Tier, sondern das durchschnittlich entwickelte aufgrund seiner höheren Anpassungsfähigkeit eine höhere Überlebensfähigkeit besitzt (vgl. RIPOTA, 1998, 2002). Auch widersprechen wissenschaftliche Beobachtungen der Annahme, dass eine Selektion der Tiere aufgrund besonders günstiger körperlicher Formen stattfindet, durch welche ihre Überlebensfähigkeit erhöht wird. Beispielsweise müsste ein Tier mit besonders prachtvoller Verzierung, wie die des Pfau oder des Hirsches, wegen seiner Auffälligkeit für feindliche Tiere leicht angreifbar und dadurch vom Aussterben bedroht sein. KRÖNING (2003a S. 103 u. S. 116) weist noch darauf hin, dass alle Mutationen für die Tiere eher schädigend gewesen sind. Einen weiteren Einwand stammt von WEBER (2000, S.22, S. 28, S. 34). Nach seiner Meinung kann einerseits anhand von Fossilien nicht auf evolutionär bedingte Neuschöpfung überlebensfähiger Lebewesen geschlossen werden und andererseits geben diese keine Entscheidungsgrundlage darüber, ob eine bestimmte Struktur eine Funktion herausbildet oder ob dieser Prozess umgekehrt stattfindet. Auch DIETRICH und SANIDES-KOHLRAUSCH (1994, S. 399 - 401) haben auf diesen Punkt ausführlich hingewiesen.
- ❖ Kritisiert wird, dass viele angeborene universale Gefühle das Leben der Menschen bestimmen würden. Beispielsweise belegt ULICH (1995, S. 156, S. 163)

anhand von Studien, dass nur sehr wenige universale Gefühle auftreten. Stattdessen werden Gefühlsausdrucksformen meistens in Assoziation mit kulturellen Weltbildern erworben. Werden diese von einer Person nicht gelernt, verringert sich ihre Überlebensfähigkeit erheblich.

Insgesamt wird in den Evolutionstheorien den Lernprozessen wegen der Annahme der Reifung genetisch bedingter Fühl-, Denk- und Handlungsprozesse eine geringe Beachtung geschenkt. Prosoziale sowie egoistische und zerstörerische Handlungsweisen werden gleichermaßen als evolutionär bedingt und deshalb als wertneutral erklärt. Aus dieser Perspektive bieten Evolutionstheorien keine Grundlage für eine pädagogische Empathietheorie.

2.2 Psychologische Empathietheorien

Seit dem 17. Jahrhundert haben philosophische Arbeiten das subjektive Erleben eines Menschen immer mehr in den Mittelpunkt gerückt (vgl. ALLESCH, 1987, S. 118 - 128). Beispielsweise hat DESCARTES angenommen, dass Wahrnehmungsprozesse von erinnerten emotionalen Erfahrungen einer Person bestimmt werden. Auch HOBBS hat vermutet, dass Menschen mittels Gedankenassoziationen ihre Erwartungen und Bewertungen subjektiv herausbilden und diese in ihre Wahrnehmung übernehmen.

In England und Schottland hat sich zu jener Zeit die Empirie als neue Erkenntnismethode durchgesetzt. Beispielsweise hat LOCKE aufgrund seiner Beobachtungen über andere Kulturen die Schlussfolgerung gezogen, dass keine angeborenen sittlichen, noch göttlichen Vorstellungskräfte im Menschen existieren. Stattdessen würden Wahrnehmungen immer von der jeweiligen Erfahrungswelt eines Menschen abhängen und somit zu unterschiedlichen Erkenntnissen führen.

In Italien und Frankreich sind unterschiedliche kulturgeschichtliche Imaginationenprozesse als Ursache für die Art der Wahrnehmung einer Person benannt worden. Begründet worden ist das mit der Beobachtung, dass beispielsweise Mythen grundsätzlich imaginative Erlebensformen der Menschen widerspiegeln und somit Rückschlüsse auf herrschende philosophische Erkenntnisse gezogen werden können.

Ab dem 19. Jahrhundert haben erstmals Theorien der Psychologischen Ästhetik die Aufmerksamkeit auf das Verhältnis zwischen Empathie und subjektiv erzeugter Wahrnehmung gelenkt (vgl. ALLESCH, 1987, S. 288 - 302). Diese sind von der Annahme ausgegangen, dass Menschen fähig sind, sich die Welt nach eigenen Vorstellungen und emotionalen Erfahrungen zu strukturieren. Im Vergleich zur Deutung der Ästhetik in der Antike wird jetzt das Schöne nicht mehr als deduktiv Ableitbares eines inhärent göttlichen Wesensanteils eines Objekts dargestellt, sondern als eine individuelle Reaktion eines Menschen. Beispielsweise nimmt FECHNER (zitiert aus ALLESCH, 1987, S.308 - 309) an, dass mittels Einfühlungsprozessen nur personenspezifische Erlebensprinzipien und keine allgemeinen Gesetze des Wesens des Schönen entdeckt werden können.

Insgesamt tragen die größere Beachtung subjektiver Einflüsse auf die Wahrnehmungsvorgänge eines Menschen und die Diskussionen über das Entstehen eines psychologischen Ästhetikerlebens dazu bei, dass die Erforschung der Einfühlungsprozesse immer mehr zum Gegenstand vieler Forschungsarbeiten wird. Dadurch werden wichtige Anstöße zu ersten Theoriebildungen über Einfühlungsprozesse gegeben. Da sie auf finale Merkmale der Einfühlung fokussieren, werden sie in die Klassifikation finaler Empathietheorien eingeordnet. Psychologische Empathietheorien erklären die Subjektivität des Sich-Einfühlens einer Person als Grundlage für das Verstehen emotionaler Prozesse. Erzieherische Handlungsweisen werden nicht erörtert, sondern müssen erschlossen werden.

2.2.1 LIPPS' Einfühlungstheorie

LIPPS verwendet 1891 in seiner Festschrift zum 70. Geburtstag von HELMHOLTZ erstmals den Begriff „Einfühlung“, um das Auftreten eines ästhetischen Erlebens beim Betrachten eines Kunstobjekts zu erklären (vgl. ALLESCH, 1987, S. 331 - 335). Einfühlung definiert er als eine besondere Form der emotionalen Anteilnahme. Diese wird durch den Anreiz des wahrgenommenen Objekts und der Apperzeptionsbereitschaft der Person ausgelöst. Einfühlungsprozesse laufen nach seinem Theorieverständnis immer aktiv und ganzheitlich ab. Sie erzeugen ein individuelles Symbolempfinden, das als eine

Art „Illusion“ gedeutet werden kann. Diese Illusion kann keine mit dem Verstand erfasste Wirklichkeit widerspiegeln, sondern nur eine personenspezifische Erlebensform. LIPPS nimmt weiter an, dass parallel zum psychischen Erleben einer Person auch beobachtbare körperliche Affektbewegungen auftreten. Obwohl Wahrnehmungsprozesse und Affektbewegungen nach Meinung LIPPS' angeboren sind, müssen sie über Lernvorgänge erst einmal eine konnotative Bedeutung erhalten. LIPPS hat sich erhofft, mit Hilfe vieler Beobachtungen hinsichtlich des Auftretens einführender Angleichungen zwischen Affektbewegungen und individuellem Erleben einer Person vitale personenspezifische Gesetzmäßigkeiten entdecken zu können. In späteren Studien hat sich LIPPS immer weniger mit Einfühlungsprozessen bei Kunstobjekten, sondern mit denen einer Person beschäftigt. Das hat dazu geführt, dass er nun Prozesse der Nachahmung und Projektion beim Einfühlungsprozess einbezogen hat.

Die Bedeutung LIPPS' liegt zum einen in seiner Begründung der Existenz einer psychologischen Ästhetik und zum anderen in der Formulierung der Einfühlungstheorie.

2.2.2 TITCHENERs Empathietheorie

Die Grundlage der LIPPSchen Arbeiten haben den Briten TITCHENER angeregt, eine eigene Einfühlungstheorie zu erstellen, die er dann mehrmals umformuliert und empirisch zu belegen versucht hat. Einfühlung hat er mit „**empathy**“ übersetzt (zitiert bei ALLESCH, 1987, S. 339). In den folgenden Jahren regt der Begriff Empathie immer mehr Forschungsarbeiten für interpersonale Vorgänge an.

Um 1910 hat TITCHENER gelehrt, dass empathische Empfindungen bei einer Objektwahrnehmung durch einen schnellen Verschmelzungsprozess zwischen visuellen und muskulär-kinästhetischen Reizen ausgelöst werden. Emotionale Zustände einer anderen Person können nach dieser Theorie grundsätzlich muskulär empföhlt werden. Als Ursache nimmt TITCHENER innere Wahrnehmungsprozesse an. Identifikationsprozesse oder eine stellvertretend erlebte Emotion schließt er aus.

Später ändert TITCHENER seine Definition der Empathie mehrmals, so dass seine Empathietheorie an Klarheit verliert. Das eine Mal versteht er unter Empathie eine Neigung einer Person, sich in eine andere einzuföhlen, und das andere Mal einen Prozess des Humanisierens von Objekten. In allen seinen Theoriedarstellungen behält er jedoch die

Annahme bei, dass der empathische Prozess aufgrund einer inneren Nachahmung mit parallel auftretenden muskulär-kinästhetischen Begleiterscheinungen stattfindet.

Die hauptsächliche Bedeutung TITCHENERS liegt in der Prägung des Begriffs Empathie, welcher großes wissenschaftliches Interesse geweckt hat.

2.2.3 SCHELERs Einfühlungs- und Mitgefühlstheorie

SCHELER (1973/1922) erstellt eine Einfühlungstheorie, die sich von vielen anderen Theorien unterscheidet. Er lehnt die LIPPSsche Einfühlungstheorie ab, weil er in seinen Beobachtungen keine projektiven Einfühlungs- oder Nachahmungsprozesse hat entdecken können. Nach seiner Ansicht verursacht eine Gefühlsansteckung das Entstehen differenzierter emotionaler Prozesse. Sie würde eine Voraussetzung dafür sein, dass eine Person lernt, ihr Ich von dem einer anderen Person als ein eigenständiges wahrzunehmen. Dadurch wird sie befähigt, sich in andere Person einzufühlen. Erst wenn sich eine Person selbst im Verhältnis zu einer anderen verstehen kann und hierbei auch körperliche Ausdrucksweisen in ihrer Stimmigkeit erfasst, kann sie zu emotionalen Erkenntnissen kommen. Allerdings geht SCHELER davon aus, dass eine Person niemals vollständig eine andere Person in ihrem Erleben, sondern höchstens in Analogie zu ihrem eigenen Erleben erfassen kann (vgl. S. 268 - 269).

SCHELER unterscheidet zwischen **Einsfühlung** und **Mitgefühl**. Beide Erlebensweisen gehören zusammen, da sie das individuelle und soziale Bedürfnis nach emotionaler Anteilnahme vereinen. Eine Einsfühlung geschieht über Identifikations- und Verschmelzungsprozesse automatisch, unbewusst und aktiviert das Vitalbewusstsein einer Person (vgl. S. 15). Sie wird in ihrer ursprünglichen Form nach Meinung SCHELERs nur noch bei Naturvölkern beobachtet, wo Menschen über religiös-mythische Ekstasehandlungen ein Identischsein mit Gott erleben würden. Dieses Identischsein würde immer die Familie, das Volk und die Menschheit gleichermaßen einbeziehen. SCHELER bezeichnet deshalb diese ursprüngliche Einsfühlung als „kosmovitale Einsfühlung“ (S. 113). Sie würde für alle Menschen immer eine verstehbare und verbindende „universale Grammatik des Ausdrucks“ herstellen (S. 84). SCHELER ist der Meinung, dass in unserer Kul-

tur diese besondere Fähigkeit verlorengegangen sei und nur noch vereinzelt bei Kindern, Träumenden, Kranken, Neurotikern, hypnotisierten Personen oder beim Mutterinstinkt auftritt. Er geht jedoch davon aus, dass eine kosmovitale Einfühlung neu erlernt werden kann und notwendigerweise zum Erziehungskonzept gehört (vgl. S. 115).

Unter „**Mitgefühl**“ versteht SCHELER die Fähigkeit eines Menschen, sich in emotionale Zustände einer anderen Person einfühlen zu können. Mitgefühl definiert er als „ein wahres *Hinübergreifen* und Eingehen in den Anderen und seinen individuellen Zustand...“, das durch ein „*Transzendieren* seiner Selbst“ hervorgerufen wird (S. 49). Charakteristisch für das Mitgefühl sind folgende Merkmale (vgl. S. 49 u. S. 107):

- ❖ Es wird das fremde Ich in gleicher Realität erlebt.
- ❖ Es findet keine einfache Nachföhlung statt.
- ❖ Es findet kein Verschmelzungsprozess statt.
- ❖ Es bewirkt grundsätzlich immer hilfreiche Handlungen für den anderen.

Das Mitgefühl beinhaltet immer Sympathie, Einföhlung und die Berücksichtigung ethischer Werte und muss erzieherisch erworben werden (vgl. 152). SCHELER grenzt krankhafte Formen des Geföhlts, wie beispielsweise Perversion oder Sadismus, von einem Mitgefühl aus (vgl. S. 150).

Insgesamt hebt SCHELERs Theorie zwei Empathiefaktoren hervor. Die Einföhlung erfasst das emotionale Verstehen des Menschen im Kontext seines menschlichen Daseins. Sie bewirkt, dass sich der Mensch emotional in einem ganzheitlichen Verstehensprozess definiert. Der andere Empathiefaktor Mitgefühl erfasst das emotionale Verstehen einer Person in einem sozialen Kontext und bewirkt prosoziales Handeln. Beide Empathieformen können erlernt werden. Da sie Synergien zwischen individuellen und sozialen Bedürfnissen herstellen und eine Grundlage für das menschliche Dasein bieten, gibt SCHELERs Theorie Anregungen für eine ganzheitlich orientierte Empathiebestimmung. Sie geben einen Denkanstoß für einen Aufbau einer pädagogischen Theorie.

2.2.4 LERSCHs Einfühlungstheorie

LERSCH (1952) geht in seiner Theorie davon aus, dass der Einfühlungsvorgang ein komplexes Zusammenspiel zwischen selbst- und fremdbeobachteten Gefühlserlebnissen ist. So treten bei einer Person beim Wahrnehmen eines emotionalen Zustands einer anderen Person bildhafte Eindrücke auf, welche wiederum die Aufmerksamkeit auf die eigenen Gefühle lenken. Diese Gefühle sind noch mit bestimmten Wertvorstellungen assoziiert. Sie werden in einer „gewissen Tiefenschicht“, dem „Lebensgrund“, aufbewahrt und bei aktuellen Ereignissen erinnert (S. 15 - 16). Werden diese Gefühle noch mit denen anderer Personen verglichen, nimmt eine Person wahr, dass jede Person nicht gern alleine lebt. LERSCH geht hierbei von der Annahme aus, dass ein Urgefühl des Füreinanderseins auftritt, welches sich vor allem im Mitgefühl widerspiegeln würde. Dieses Urgefühl ist seiner Meinung nach auch eng mit einer „Wertergriffenheit“ assoziiert und bewegt Menschen zu hilfreichen Handlungen (S. 206). Allerdings kann es aufgrund von Sympathie- oder Antipathiegefühlen zu einer Person mehr oder weniger eingeschränkt auftreten.

LERSCH unterscheidet Mitgefühl von einem Gefühlsnacherleben, bei welchem nur eine „Vergegenwärtigung“ der seelischen Lage einer anderen Person ohne einen persönlichen Bezug stattfinden würde (S. 205 - 206). Mit dieser Bestimmung trennt er Mitgefühl von Empathie. Empathie wird dadurch als ein einfacher Gefühlsprozess erklärt, während das Mitgefühl komplexere Vorgänge beinhaltet, bei dem auch Wertvorstellungen berücksichtigt werden.

2.2.5 GRUHLEs Einfühlungstheorie

GRUHLE definiert Einfühlung als ein emotionales Sich-Hineinversetzen in die Gefühls- und Gedankenwelt anderer, so dass Motivzusammenhänge verstanden werden können (vgl. 1953, S. 283; 1956, S. 60, S. 70). Im Vergleich zum rationalen Verstehen findet beim emotionalen Verstehen ein „freiwilliges Einswerden“ mit den Gefühlen und Gedanken einer anderen Person statt, durch die das genaue Handlungsmotiv der anderen Person erfasst werden kann (vgl. 1956, S. 68). Da hierbei grundsätzlich auch eigene

Gefühlserlebnisse und Gedanken im Erkenntnisprozess mit einfließen, kann kein totales Fremderleben stattfinden. Diese Bedingung wirkt sich nach Meinung GRUHLEs dann ungünstig aus, wenn eine Person nicht auf viele eigene Gefühlserlebnisse zurückgreifen kann.

Auch Gefühle, wie die der Rache, können nach GRUHLE nur eingefühlt werden, wenn eine Person diese wenigstens einmal selbst erlebt hat (vgl. 1953, S. 90). Diese Bedingung gewinnt allerdings eine fragwürdige Dimension, wenn sie auf Gefühle des Sadismus, des Totschlags oder der Menschenvernichtung als emotionale Verstehensgrundlage angewandt gedacht werden müsste.

Eine weitere Annahme GRUHLEs besteht darin, dass bei der Einfühlung neben imaginativen auch eigene real erlebte Gefühle ausgelöst werden. Werden diese zusammen mit dem Wissen über Motivationszusammenhänge reflektiert, tritt eine intensive emotionale Anteilnahme auf (vgl. 1956, S. 59, S. 63). Aus diesem Grund könne beispielsweise ein Säugling keine Einfühlung, sondern höchstens eine Gefühlsansteckung haben.

Ein besonderes Merkmal der Einfühlung ist nach GRUHLEs Ansicht die Fähigkeit, sich vorausschauend auf eine andere Person einstellen zu können. Sie bildet die Grundlage für ein „Taktgefühl“, das ein „geschicktes Erraten der Regungen der Mitmenschen und eine feine voraussehende Einstellung auf die Innenvorgänge der anderen“ beinhaltet und deshalb immer individuell passende Interaktionsweisen hervorruft (1956, S. 60).

Nach dieser Theorie muss eine Einfühlungsfähigkeit erlernt werden, auch wenn sie anlagemäßig in einer Person vorhanden ist. Eine besondere pädagogische Aufgabe besteht nach Meinung GRUHLEs darin, Kindern in systematischer Weise viele emotionale Erfahrungen zur Förderung einer hohen Menschenkenntnis anzubieten (vgl. 1956, S. 68).

In der Einfühlungstheorie GRUHLEs werden mehrere Einfühlungsmerkmale als eine Form der Empathie zusammengeführt. Zu ihnen gehören:

- ❖ Ein emotionales Sich-Hineinversetzen in die Gefühls- und Gedankenwelt einer anderen Person.
- ❖ Im Einfühlungsvorgang auch die eigenen Gefühle und Gedanken reflektieren.
- ❖ Die Notwendigkeit vieler eigener emotionaler Erlebnisse als Voraussetzung einer hohen Einfühlungsfähigkeit.
- ❖ Einfühlung als vorausschauender Einfühlungsvorgang, mit der eine Erkenntnis für eine taktvolle Handlungsorientierung gewonnen wird.
- ❖ Notwendigkeit einer Empathieerziehung trotz einer allgemeinen Empathieveranlagung.

GRUHLEs Theorie definiert Empathie mehrfaktoriell und bezieht selbst- und sozialem-pathische Empathieprozesse gleichermaßen mit ein. Auf ihre Anwendung in der Erziehung weist GRUHLE nur hin, so dass erzieherische Handlungsweisen hergeleitet werden müssen. Beispielsweise gehört zu ihnen eine einfühlsame und taktvolle Handlungsweise der erziehenden Person, mit der ein Kind vorausschauend in seinen Fähigkeiten gefördert werden kann. Für eine Empathieerziehung des Kindes wird die notwendige Vermittlung vieler emotionaler Erfahrungen hervorgehoben.

Insgesamt bietet diese Theorie mehrere bedenkenswerte Punkte für eine pädagogische Empathietheorie an.

2.2.6 Zusammenfassung der psychologischen Empathietheorien

In den psychologischen Theorien besteht der finale Charakter der Empathie darin, dass eine empathische Person mittels des Sich-Einfühlens in eine andere Person oder in Daseinsbedingungen und den hierbei wahrgenommenen Körperprozessen ein sozioemotionales Verstehen erlangt. Dieses motiviert wiederum eine Person zu prosozialen Handlungsweisen.

In diesen Theorien besteht die Annahme, dass ein sozioemotionales Verstehen wegen der biographischen Gebundenheit einer Person nur annähernd erreicht werden kann. Trotz dieser Begrenztheit wird davon ausgegangen, dass empathische Prozesse förderlich sind und insbesondere zum prosozialen Handeln motivieren.

2.3 Psychosoziale Empathietheorien

Psychosoziale Empathietheorien gehen von der Annahme aus, dass alle Menschen aus existenziellen Gründen auf einen förderlichen Sozialkontakt mit anderen Personen angewiesen sind. Für einen solchen Kontakt benötigt jeder Mensch eine Empathiefähigkeit. Diese befähigt ihn, wichtige soziale Strukturen, soziale Rollen und Rollenerwartungen aus einer emotionalen Perspektive zu erfassen, sie ebenso ins Verhältnis zu einer sozialintegrativen persönlichen Identitätsentwicklung zu setzen und in eine ausbalancierte Lebensform zu transferieren. Eine weitere Begründung für eine Empathiefähigkeit besteht darin, dass eine Person mit ihrer sozialen Veränderungen, die im Verlauf eines Lebens einer Person grundsätzlich auftreten und dadurch eine neu ausbalancierte Personenidentität erfordern, besser bewältigen kann. Beispielsweise ändern sich für eine Person in ihrer Lebensspanne die sozialen Bezugspersonen aufgrund der Schul- und Ausbildungszeit, einer Familiengründung oder einer beruflichen Situation und erfordern hierfür eine passendere Personenidentität.

In diesem Kapitel werden psychosoziale Theorien hinsichtlich ihrer Empathiefaktoren und Empathieformen analysiert. Zu ihnen werden die Theorien MEADs, KRAPPMANNs, ERIKSONs und FUCHS' gerechnet. Die Theorie ERIKSONs unterscheidet sich von den anderen dadurch, dass sie mehr auf den individuellen Entwicklungsprozess einer Person fokussiert und diesen ins Verhältnis zu gesellschaftlichen Erfordernissen stellt.

2.3.1 Empathie in MEADs Theorie

MEAD (1973) geht in seiner Theorie von der Annahme aus, dass eine Person eine Ich-Identität benötigt, damit sie sich selbst als Person in einer sozialen Gruppe wahrnehmen und sich mit ihrer persönlichen Identität zu anderen abgrenzen kann. Für die Bildung einer Identität wird eine differenzierte Sprachfähigkeit vorausgesetzt, damit eine genaue emotionale Verständigung mit anderen Personen und eine Reflexion der Identitätsmerkmale stattfinden kann. Sprache ist nach Meinung MEADs ein sozialer Faktor. Sie ist dafür verantwortlich, dass Geist und Identität entstehen können (vgl. S. 105). Auf

dieser Grundlage definiert MEAD Geist als „die Hereinnahme des gesellschaftlichen Prozesses der Kommunikation in den Einzelnen“, über welche eine Person die Rollenstruktur anderer kennen und reflektieren lernt (vgl. S. 25). Geist befähigt eine Person, sich in die Rolle einer anderen Person hineinzusetzen, die Rolle einer anderen Person zu übernehmen und damit auch aus ihrer begrenzten Welt herauszutreten (vgl. S. 25 u. S. 29). Aus diesem Grund wird eine Rolle immer in ihrem Zusammenwirken mit sprachlichen Symbolen, Verhaltensgesten und sozialen Erwartungen definiert. Die Wahrnehmung einer Rolle bei einer Person wird somit zugleich mit einem gesellschaftsimmanenten Handlungsmuster assoziiert. Sie stellt damit eine Grundlage für eine gleiche Verständigungs-, Einfühlungs-, Verstehens- und Handlungsorientierungsebene unter den Menschen her.

MEAD unterscheidet zwischen einer Rollenübernahme und einer Nachahmung. So geschieht eine Nachahmung immer dort, wo Menschen die Neigung haben, „jede Eigenart, die ein Individuum hat“, unreflektiert zu imitieren (S. 99). Da bei einer Nachahmung kein Reflexionsprozess stattfindet, kann nach Ansicht MEADs auch kein substantielles emotionales Verstehen stattfinden.

MEAD nennt einige Erziehungsschritte für den Erwerb einer Empathiefähigkeit. Hierzu gehören das Erlernen einer differenzierten Sprache und einer hohen Reflexionsfähigkeit, die Förderung einer flexibel gehandhabten sozialintegrativen Personenidentität und die Förderung der Rollenübernahmefähigkeit als Einfühlungs- und Reflexionskompetenz. Eine Erziehung zum moralischen Handeln hält MEAD dagegen für unnötig. Nach seiner Meinung ist das „Gute“ „weder eine subjektive Laune noch eine zeitlose Substanz“, sondern eine „gesellschaftliche Universalität“ und manifestiert sich aufgrund häufiger Rollenübernahmeerfahrungen bei einer Person als „moralische Identität“ in Form eines „demokratischen Ideals“ (S. 35 - 36). Allerdings äußert sich MEAD nicht, wie dieser Prozess stattfinden kann, wenn eine Person das Dasein eines Einzelgängers bevorzugt oder ein großes Machtinteresse hat und hierbei selbst seine Rollenübernahmefähigkeit einschränkt. Es kann nur vermutet werden, dass MEAD davon ausgeht, dass hier eine natürliche Form der emotionalen Selbstregulation einen Ausgleich bewirkt.

Insgesamt sind MEADs Hinweise für die Erziehung zur Rollenübernahmefähigkeit einer Person weniger konkret. Eine Konkretisierung hat in Anlehnung an MEADs Theorie GARZ (1994, S. 66) unternommen. Nach seiner Meinung versetzen sich Eltern in die Lage ihres Kindes und zeigen zunächst ihr Mitgefühl sprachlich und mimisch. Aus den Reaktionen des Kindes entnehmen sie dann die Bedürfnisse, die Versorgungserwartungen und Identitätsvorstellungen ihres Kindes. Diese verbalisieren sie dann aus der Perspektive des Kindes und setzen jene noch ins Verhältnis zu den gesellschaftlichen Erwartungen. Auf diese Weise kann das Kind selbst erleben, wie eine Rollenübernahme die gegenseitige Verständigung und Handlungsfähigkeit fördert. Dadurch bekommt die Rollenübernahme für das Kind einen motivational positiven Reiz.

Weitere Differenzierungen der Theorie MEADs haben beispielsweise BRUMLIK (1973, S. 26), DEUTSCH & MADLE (1975, S. 269 - 270), GLADSTEIN (1984) und MOLLENHAUER (1978, S. 284 u. 289) vorgenommen. Nach ihrer Meinung setzt eine Rollenübernahmefähigkeit noch folgende Fähigkeiten voraus: Die Bereitschaft zu einer aktiven Teilnahme an Interaktionen, die Fähigkeit zur Rollendistanz, die Fähigkeit, die Erwartungen anderer korrekt einschätzen zu können, sowie die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich mit widersprüchlichen Erwartungen zu befassen und diese bis zu einem gewissen Grad zu tolerieren. Eine weitere, in der Erziehung erfolgreich angewandte Modifikation stammt von KRAPPMANN und wird im Kapitel 2.3.3 dargestellt.

Insgesamt weist MEADs Theorie auf einen wichtigen Empathiefaktor, der Rollenübernahmefähigkeit einer Person, hin. Die Besonderheit seiner Theorie besteht darin, dass sie erklärt, weshalb eine Rollenübernahmefähigkeit in einem engen Verhältnis zur Sprache und emotionalen Reflexionsfähigkeit einer Person steht. Diese werden nicht nur zur Verständigung, zum Reflektieren und Handeln im Sozialkontakt benötigt, sondern auch zur Identitätsfindung einer Person in einem sozialen Kontext. Empathie wird deshalb als ein komplexes Faktorensystem erörtert. Erzieherische Handlungsschritte sind in dieser Theorie nur allgemein erwähnt. Das Erlernen moralischer Werte wird mehr aus der Sicht einer emotionalen Selbstregulation erörtert, welche über die Erfahrung vieler Rollenübernahmeprozesse stattfinden soll.

2.3.2 Empathie in der Theorie ERIKSONs

ERIKSON (1977/1966) geht in seiner Theorie von der Annahme aus, dass sich die Ich-Identitätsfindung einer Person über Lebenszyklen herausbildet, sich dabei fortschreitend differenziert und sich innerhalb einer sozialen Realität definiert (vgl. S. 17 u. S. 59). Gelingt eine Identitätsfindung innerhalb eines bestimmten Lebenszyklus nicht, entsteht eine Gefühlstörung, welche sich ungünstig auf den Identitätsprozess, auf die Einstellung und auf die Lebensweise einer Person auswirkt.

Positive Lernprozesse und Erfahrungen in den einzelnen Lebenszyklen sind mit empathischen Faktoren assoziiert. ERIKSON hebt das nicht gesondert hervor, da er mehr die psychische Komplexität in den Mittelpunkt stellt. Nach der Theorie ERIKSONs gibt es acht Lebenszyklen, in denen folgende psychische Prozesse im Mittelpunkt stehen und für eine Empathiefähigkeit eine Voraussetzung sind (vgl. S. 62 – S. 150):

(1) Lebenszyklus Säuglingszeit: Gefühl des Urvertrauens / des Urmisstrauens:

In dieser Zeit erfährt ein Kind am Verhalten und an der Haltung seiner Mutter, ob es sich auf die Mutter verlassen kann, ob es wertgeschätzt wird und ob es Angebote aus der Umwelt vertrauensvoll annehmen darf. Findet ein positiver Prozess statt, gewinnt das Kind ein starkes Urtrauen zu sich selbst und zu den anderen Menschen. Dieses Urvertrauen bewirkt eine Bereitschaft des Kindes, sich auf Beziehungen empathisch einzulassen. Das Urvertrauen ist eine Voraussetzung für eine Empathiefähigkeit.

(2) Lebenszyklus Kleinkindalter: Gefühl des autonomen Willens / Scham und Zweifel:

In dieser Zeit lernt ein Kind, seinen Willen durchzusetzen, eine Entscheidung zu treffen und seine Selbstbeherrschung aufzubauen. Fühlt sich das Kind jedoch ständig beobachtet, gemaßregelt oder belächelt, beginnt es an seiner Willensstärke zu zweifeln. Eine Folge davon ist, dass es sich nicht nur in allen seinen Handlungsweisen übermäßig kritisch bewertet, sondern sich auch seiner Bedürfnisse schämt.

Die Fähigkeit zur Selbstbeherrschung, zur passenden Durchsetzung wichtiger Bedürfnisse sowie zur Entscheidungsfindung gehört gleichermaßen zur Voraussetzung für das Auftreten der Empathiefähigkeit einer Person.

(3) *Lebenszyklus Spielalter: Gefühl der Initiative / Schuldgefühle:*

In dieser Zeit steigert sich das Neugierverhalten des Kindes aufgrund seiner zunehmenden körperlichen Funktionstüchtigkeit und Sprachbeherrschung. Dadurch kann es auch soziale Rollen nachahmen, übernehmen oder sie experimentell erforschen. Hierbei kann das Kind die Gefühlswelt anderer Personen genauer erfassen lernen. Findet eine positive Erziehung hierzu statt, wird ein Kind lernen, wie es seine Initiative, seine Neugier und seinen Wissensdrang nicht zum Schaden, sondern zum Gewinn wichtiger emotionaler Erkenntnisse nutzen kann. Eine solche Vorgehensweise wird gleichermaßen für einen empathischen Prozess benötigt.

(4) *Lebenszyklus Schulalter: Werksinngefühl / Minderwertigkeitsgefühl:*

Im Schulalter tritt beim Kind ein starker Tätigkeitsdrang auf. Dieser bewirkt, dass das Kind einerseits Anerkennung durch andere Menschen sucht und andererseits auch sein eigenes Wertgefühl bezüglich seines Leistungspotenzials herauszufinden versucht. Eine positive erzieherische Unterstützung durch Eltern und Lehrerinnen/Lehrer bewirkt, dass das Kind sein Leistungsvermögen in einem sozialen Kontext realistisch einschätzen lernt. Das Gefühl, in einer realistischen und sozial anerkannten Weise leistungsfähig zu sein, bildet gleichermaßen auch eine Grundlage für die Sicherheit einer Person in ihrer empathischen Vorgehensweise.

(5) *Lebenszyklus Zeit der Adoleszenz: Identitätsgefühl / Identitätsdiffusion:*

In dieser Zeit achtet ein Jugendlicher bei seinen Außenbeziehungen besonders auf den Erwerb eines stabilen sozialen Rollenstatus, auf Ideale und Leitbilder. Mit ihnen baut er sein Selbstbild weiter auf. Gelingt dieser Vorgang nicht, bleibt das Identitätsgefühl diffus. Ein sozialintegratives Identitätsgefühl ist eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb der Empathiefähigkeit.

(6) *Lebenszyklus frühes Erwachsenenalter: Intimitätsgefühl / Gefühl der Isolierung:*

In dieser Zeit wendet sich der junge Mensch dem anderen Geschlecht sowie dem Aufbau neuer sozialer Beziehungen zu. Dadurch gewinnt er neue Identitätsmerkmale hinzu. Misslingt dieser Prozess, so engt sich diese Person in ihrer Ich-Identität in der Weise ein, dass sie viele Handlungsweisen auf der Grundlage von Vorurteilen entwickelt.

In diesem Zyklus lernt eine Person weitere empathische Beziehungen kennen. Dadurch wird ihr Spektrum emotionaler Erfahrungen erheblich erweitert. Es bewirkt, dass differentielle empathische Faktoren berücksichtigt werden.

(7) Lebenszyklus Erwachsenenalter: Generativitätsgefühl / Gefühl der Selbstabsorption:

Der Wunsch nach einer eigenen Familie gewinnt in dieser Zeit einen zentralen Stellenwert. Charakteristisch dafür ist das „Interesse an der Erzeugung und Erziehung der nächsten Generation“ (S. 117). Personen ohne dieses Gefühl erwerben eine Anspruchshaltung der Verwöhnung und der Selbstbezogenheit. Ihnen würde dann eine wichtige Grundlage für den Aufbau der Empathiefähigkeit fehlen.

(8) Lebenszyklus reifes Erwachsenenalter: Integritätsgefühl / Gefühle der Verzweiflung und des Ekels:

In dieser Zeit gelingt es einer Person immer mehr viele positive und negative emotionale Erfahrungen in ihrem persönlichen Lebenszyklus bezüglich ihres Sinns passend zu reflektieren und auf eine ausbalancierte Lebensweise auszurichten. Diese Fähigkeit wirkt sich auch auf die Kompetenz einer empathischen Vorgehensweise einer Person aus.

Die Theorie ERIKSONs formuliert nicht explizit empathische Prozesse, sondern Entwicklungsschritte einer Person, in denen wichtige Voraussetzungen für eine Empathiefähigkeit aufgebaut und erzieherisch durch empathische Personen gefördert werden können. Eine hohe Empathiefähigkeit wird erst im reifen Erwachsenenalter erreicht. Das Besondere dieser Theorie besteht darin, dass sie mittels der Lebenszyklen erklären kann, wann und wie eine Empathiefähigkeit gefördert oder blockiert werden kann. Des Weiteren zeigt diese Theorie, mit welchen komplexen Bedingungen und Vorgängen der Aufbau der Empathiefähigkeit zusammenhängt. Diese Theorie weist noch darauf hin, dass Empathie auch mit zunehmenden emotionalen Erfahrungen während eines Lebensverlaufs einer Person zunimmt, ein Punkt, der für eine pädagogische Empathietheorie berücksichtigt werden sollte.

2.3.3 Empathie in der Theorie KRAPPMANNs

KRAPPMANNs (1993/1969) Theorie, die sich an der MEADschen Theorie orientiert, geht von der Annahme aus, dass eine Person bei ihrer Suche nach ihrer Identität immer eine Balance zu gesellschaftlichen Erwartungen berücksichtigt. Die Suche nach einer sozialintegrativen Identität begründet KRAPPMANN damit, dass eine gesellschaftlich gering geschätzte Personenidentität zu einer Ausgrenzung jener Person führt. Personen mit einer sozial nicht akzeptierten Identität lösen bei anderen negative oder ambivalente Gefühle und Reaktionen aus. Sie werden in der Erziehung eines Kindes gern als mahnendes Beispiel dafür vorgezeigt, welchen Stellenwert sie in der Gesellschaft haben. Als Beispiele für eine sozial nicht akzeptierte Identität nennt KRAPPMANN Strafgefangene und Prostituierte, aber auch Personen mit einer körperlichen Missbildung (vgl. 1993, S. 54, S. 74).

Eine weitere Annahme besteht darin, dass eine Person bei ihrer Identitätssuche oftmals Widersprüche auch innerhalb ihrer eigenen Bedürfnisse entdeckt. Diese sind zum einen durch gesellschaftliche Erwartungen, zum anderen durch unterschiedliche individuelle Bedürfnisse anderer Personen bedingt. Da sich diese Widersprüche nicht immer vollständig auflösen lassen, muss eine Person lernen, ein bestimmtes Maß an Toleranz zuzulassen und diese in ihrer Identitätsbildung einbeziehen.

Die Fähigkeit zur Identitätsfindung ist nach Meinung KRAPPMANNs nicht genetisch angelegt, sondern immer das Ergebnis einer Sozialisation (vgl. 1993, S. 68). Einer Identitätserziehung wird deshalb eine hohe Relevanz zugeschrieben. Sie soll immer folgende Erziehungsschritte berücksichtigen:

- ❖ Erlernen der *Fähigkeit zur Rollendistanz*: Sie soll eine Person befähigen, sich sowohl von ihrer eigenen Rolle als auch von der eingefühlten Rolle einer fremden Person zu lösen. Dadurch kann sie verschiedene emotionale Faktoren erfassen, reflektieren sowie neue kennen lernen. Voraussetzung für diese Vorgehensweise ist, dass eine Person lernt, vorschnelle normorientierte Bewertungen zurückzustellen, um die individuellen Bedürfnisse des Interaktionspartners er-

fassen zu können (vgl. 1974, S. 188). Die Fähigkeit zur Rollendistanz ist eine Grundbedingung für den Erwerb der Fähigkeit zur Rollenübernahme und zur Ambiguitätstoleranz.

- ❖ Erlernen der *Fähigkeit zur Rollenübernahme*: Diese wird durch ein emotionales Hineinversetzen in eine andere Person erreicht, so dass Emotionen, Denkweisen, Probleme und Konflikte der eingefühlten Person erfasst werden können (vgl. 1993, S. 147). In diesem Prozess erkennt eine Person in empathischer Weise, welche personen- und sozialbezogene Rollenerwartungen genutzt werden, welche relevant sind und wie diese passend ausbalanciert werden können. Das Besondere an einer empathischen Handlungsweise ist, dass mit ihr die Erwartungen einer Person oder einer sozialen Gruppe vorhergesagt werden können. Werden hierbei Differenzen zwischen den Interaktionspartnern bemerkt, können diese im Dialog bis zu einem akzeptierten Maß geklärt und bereinigt werden. Erlernt eine Person keine Rollenübernahmefähigkeit, so agiert sie mit starren Rollen. Sie verringert damit ihren eigenen Interaktionsradius und ihren Erlebenshorizont. Dadurch entwickelt sie auch eine rigide Form der Ich-Identität. KRAPPMANN belegt das mit Forschungsarbeiten.
- ❖ Erlernen der *Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz*: KRAPPMANN übernimmt hier das Konzept FRENKEL-BRUNSWIKs in seine Theorie. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, einen Interaktionspartner trotz Abweichung von bestimmten persönlichen oder sozialen Erwartungen so zu tolerieren, damit eine Interaktion in befriedigender Weise aufrechterhalten werden kann. Das soll die Chance bieten, Eskalationen aufgrund unterschiedlicher Rollenerwartungen zu vermeiden und die Dialogbereitschaft zu erhalten. Die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz bewirkt nach Ansicht KRAPPMANNs, dass eine Person auf widersprüchliche Erwartungen mit weniger Angst reagiert und trägt somit zu einer starken Ich-Identität bei (vgl. 1993, S. 155).
- ❖ Erlernen einer „*kommunikativen Kompetenz*“ (1974, S. 189): Darunter versteht KRAPPMANN die Fähigkeit, „sich die jeweilige Sicht auf das Interaktionsprob-

lem gegenseitig zu >übersetzen<“ zu können. Das würde das gegenseitige Verständnis und die Dialogbereitschaft erhöhen.

Empathie wird in dieser Theorie als Rollenübernahmefähigkeit erklärt, die jedoch nur dann sinnvoll funktioniert, wenn eine Person eine Rollendistanz, eine Ambiguitätstoleranz und eine kommunikative Kompetenz besitzt. Empathie wird dadurch als ein komplexes Fühl-, Denk- und Handlungssystem erklärt. Des Weiteren muss sie nach Meinung KRAPPMANNs (1974, S. 196 - 197) über einen längeren Zeitraum, also auch während der Schulzeit, erzieherisch erworben werden. Seine Begründung dazu ist, dass das Kind nach seiner Ablösung vom Elternhaus lernen muss, sich mit weniger vertrauten Personen zu arrangieren. Das hat zur Folge, dass es seine Identität wieder den neuen Bedingungen anpassen muss. Des Weiteren lernt ein Kind aufgrund der schulischen Förderung seiner kognitiven Leistungsfähigkeit, seinen Egozentrismus zurückzustellen und dadurch offen für unterschiedliche emotionale Faktoren bei anderen Personen zu werden.

KRAPPMANN setzt für eine Identitätserziehung in der Schule ein gutes Schul- und Lernklima voraus. Dieses achtet auf emotionale Faktoren, welche die Bereitschaft zu sozialen Kontakten und zum Informationsaustausch begünstigen. Über soziometrische Verfahren sollte deshalb nach seiner Meinung die emotionale Gruppenstruktur einer Schulklasse erfasst und bei Störungen verändert werden. KRAPPMANN nimmt weiter an, dass kleine homogene Schulklassen eine günstige Lernatmosphäre herstellen. Er begründet allerdings nicht, warum gerade in diesen Gruppen die Rollenübernahme und die Ambiguitätstoleranz förderlicher stattfinden kann als in heterogenen Schulklassen.

Emotionalen Faktoren misst KRAPPMANN im Schulbereich einen hohen Stellenwert bei. Deshalb sollen auftretende Konflikte im Unterricht immer empathisch erfasst und emotional wieder ausbalanciert werden. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich hierbei empathisch vorbildlich verhalten und damit zeigen, dass emotionale Konflikte und Lösungen ernst genommen werden. Dagegen würde eine Lehrkraft, die enge „ritualisierte Handlungsschemata“, einen autoritären Lehrstil, eine Vorurteilshaltung gegenüber

Schülern, eine ablehnende Haltung gegenüber einer individuellen Meinung und eine strikte Befolgung von Regeln praktiziert, die Schüler in ihrem Handlungsspielraum sowie in ihrer Identitätsentwicklung erheblich behindern (vgl. 1974, S. 192). Konsequenterweise fordert KRAPPMANN ein Schulungsprogramm für das Lehrpersonal. Dieses soll das Lehrpersonal befähigen, seine eigene Haltung und Ich-Identität zu reflektieren und empathisch auf die Schülerinnen und Schüler zu reagieren.

KRAPPMANNs Theorie ist bei Erziehungsaufgaben im Schulsport angewandt worden, da die Schüler hier oft mit Aggressionen anderer, mit der Suche nach Wohlbefinden innerhalb einer Gruppe und mit Individualitäts- und Hedonismusbestrebungen gleichermaßen konfrontiert werden. Beispielsweise haben UNGERER-RÖHRICH u. a. (1990, S. 109 - 116) ein Selbst- und Gruppenlernprogramm für Sportlehrer erstellt. Dieses besteht aus Wahrnehmungs- und Verbalisierungsübungen, um die emotionale Befindlichkeit des Schülers zu erfassen, die gegenseitigen Erwartungen offen zu legen und in ihren emotionalen Anteilen reflektieren zu lernen. Dazu gehört gleichermaßen die Schulung einer passenden verbalen Wiedergabe der emotionalen Aussagen der Schüler, um eine gemeinsame Verständigungsebene zu fördern. Ein weiterer Schulungsteil ist die Verbesserung der Beratungs- und Moderationsfähigkeit des Lehrpersonals, um die Schüler in Mannschaftssportarten zu einem selbständigen Handeln und Regelverhalten hinführen zu können. Die Schüler sollen so motiviert werden, dass sie immer eine gleichmäßige Beteiligung aller Mitschüler anstreben lernen (1990, S. 51 - 56). Damit dieses Erziehungsziel erreicht werden kann, sollen die Schüler beispielsweise die Rolle eines Trainers oder Gruppenführers übernehmen und lernen, jeden Schüler in die Gruppe passend zu integrieren. Anschließend sollen die Erfahrungen miteinander reflektiert werden. Die Anwendung der Rollenübernahme durch die Schüler soll vom Lehrpersonal erzieherisch so vermittelt werden, dass die Schüler spezifische Sporterlebnisse wie Sieg und Niederlage, das Dominanzverhalten einiger Schüler, missglückte Sportversuche trotz eines hohen persönlichen Engagements oder die Ablehnung eines Schülers empathisch erfassen lernen. Das Ziel ist, die Schüler zu einer sportlichen Haltung zu erziehen, mit der sie individuelle Leistungspotenziale eines Schülers zugleich ins Verhältnis zu faires, hilfsbereiten, kooperativen und sozialintegrativen Verhaltensweisen setzen lernen (vgl. UNGERER-RÖHRICH u. a., 1990, S. 103 - 142).

In anderen schulischen Erziehungskonzepten ist darauf geachtet worden, dass Schülerinnen und Schüler schrittweise emotionale Faktoren wahrnehmen, verbalisieren und für ihre Handlungsweise und Identität förderlich anwenden lernen (vgl. z. B. MARX, NARROG & ULLMANN, 1996). Des Weiteren sind das eigenverantwortliche Handeln, der Respekt, Fairness, das Vermeiden unsozialer Handlungen aufgrund einer Trotzhaltung oder eines egoistischen Bedürfnisses als Identitätsfaktoren in Schulklassen mittels empathischer Handlungsweisen geübt worden (vgl. z. B. FUNKE-WIENEKE, 1997, S. 30 - 31; CACHAY & KLEINDIENST-CACHAY, 1994, S. 116 - 117; KLEINDIENST-CACHAY, 1996; UNGERER-RÖHRICH & SINGER, 1985, S. 18 -19).

KRAPPMANNs Theorie hat zu vielen Förderkonzepten angeregt, insbesondere für den Schulsport und Sportunterricht. Eine Umsetzung in einem größeren Rahmen ist jedoch oftmals an mehreren Faktoren gescheitert. CACHAY & KLEINDIENST-CACHAY, (1994, S. 105 – 111) weisen auf einige Faktoren hin, die in Forschungsarbeiten gefunden worden sind:

- Das Schulsystem bietet hierfür nicht geeignete Voraussetzungen an.
- Hohe Leistungen als hohes Statusmerkmal und ihre besondere gesellschaftliche Wertschätzung hemmen empathische Prozesse.
- Hohe Leistungen werden als wichtige Voraussetzung für den Zugang zu weiterführenden Schulen benötigt.
- Erziehungskonzepte zur Förderung sozioemotionaler Fähigkeiten haben wegen ihres geringen gesellschaftlichen Stellenwerts teilweise Irritationen oder auch Resignation bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrerinnen und Lehrern erzeugt.

Insgesamt hat KRAPPMANN eine differenzierte Theorie aufgebaut, in der Empathie als ein wichtiger komplexer Prozess erklärt wird. Hierbei wird noch darauf hingewiesen, dass eine Empathiefähigkeit eine Person befähigt, emotionale Reaktionen einer anderen Person vorausschauend zu erfassen. Des Weiteren ist sie in der Lage, auch mit emotionalen Widersprüchlichkeiten passend umzugehen.

Studien und Erziehungskonzepte zu dieser Theorie belegen, dass Sozialisierungsprozesse für das Entstehen einer Empathiefähigkeit verantwortlich sind und gefördert werden können. Allerdings wird hierzu auch ein förderlicher gesellschaftlicher Rahmen benötigt, welcher der Empathie als gesellschaftliche Handlungsgrundlage einen hohen Stellenwert einräumt. Gesellschaften, die konkurrierende Handlungsweisen und hohe Leistungsanforderungen als Ideal in den Mittelpunkt stellen, scheinen mehr Schwierigkeiten zu haben, Empathie als soziale Grundlage zu berücksichtigen. KRAPPMANNs Theorie bietet dennoch einige Punkte, die für eine pädagogische Empathietheorie berücksichtigt werden können.

2.3.4 FUCHS' Empathietheorie auf der Grundlage einer Biographieforschung

FUCHS (1999) nimmt an, dass durch eine Biographieforschung Identitätskonzepte einzelner Personen empathisch erfasst und für pädagogische Aufgaben genutzt werden können. Da nach Meinung FUCHS' eine Identität einer Person immer nur in synergetischer Weise mit anderen Menschen entstehen kann, definiert er Identität als einen Balanceakt zwischen einem ausgewogenen Verhältnis eigener und fremder Erwartungen (vgl. S. 47). Er geht davon aus, dass anhand der Lebensgeschichte einer Person folgende Erkenntnisse gewonnen werden können:

- ❖ Die Wirksamkeit synergetischer Einflüsse auf die Entwicklung einer Ich-Identität einer Person.
- ❖ Die Wirksamkeit spezifischer Erziehungseinflüsse auf die Identitätsentwicklung und das Sozialverhalten einer Person.
- ❖ Das Entstehen der Sinngebung für die eigene Identität und für soziales Handeln.
- ❖ Der Entscheidungsprozess einer Person hinsichtlich einer spezifischen Identitätsentwicklung.

Durch ein Sich-Einfühlen in die Identität einer Person, bei dem zugleich biographische Faktoren einschließlich der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und des Erziehungsstils immer einbezogen werden müssen, kann eine sich einfühlende Person einen Einblick in die Identitätsstruktur einer anderen Person erhalten. Allerdings dürfen die

Erkenntnisse nach Meinung FUCHS' nicht verallgemeinert werden, da Studien gezeigt haben, dass die Identitätsentwicklung einer Person trotz gleicher sozialer Rahmenbedingungen dennoch unterschiedlich sein kann. Auch „sozialweltliche Orientierungsmuster“ würden nicht als Erklärung einer bestimmten Identitätsentwicklung ausreichen (S. 26 - 27).

Insgesamt stellt die Theorie FUCHS' eine weitere Methode zur Erforschung der Identitätsentwicklung dar. Allerdings werden keine neuen spezifische Empathiefaktoren benannt, die für eine pädagogische Empathietheorie relevant sein könnten.

2.3.5 Zusammenfassung der psychosozialen Empathietheorien

Psychosoziale Theorien der Ich-Identität definieren Empathie als eine besondere Form der Rollenübernahme innerhalb eines komplexen emotionalen Erfahrungssystems. Empathie benötigt zu ihrer Funktionalität die Fähigkeit der Rollendistanz, der Ambiguitätstoleranz und der empathischen Kommunikation. Das hat zur Folge, dass eine Empathiefähigkeit erst mit einem höheren Entwicklungsstand einer Person erlangt wird. Eine weitere Konsequenz ist, dass dadurch auch Lehrerinnen/Lehrer wesentlich zur Förderung der Empathiefähigkeit einer Person beitragen.

Psychosoziale Theorien setzen einen förderlichen gesellschaftlichen Rahmen für das Entstehen einer positiven Identität einer Person voraus. Dieser Rahmen besteht darin, dass er den emotionalen Faktoren grundsätzlich einen hohen Stellenwert gibt.

Erziehungskonzepte und Forschungsarbeiten haben positive Ergebnisse nachweisen können. Allerdings haben sie auch die Abhängigkeit von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen veranschaulicht und gezeigt, dass daran eine Empathieerziehung scheitern kann.

Aus den psychosozialen Theorien können folgende Punkte für eine pädagogische Empathietheorie hergeleitet werden:

- Empathie beinhaltet eine komplexe Fühl-, Denk- und Handlungsweise.
- Je mehr eine Person an emotionalen Erfahrungen besitzt, desto genauer und differenzierter ist ihre Empathie.

- Die Relevanz einer Empathieerziehung steht in Abhängigkeit zu ihrem Stellenwert in einer Gesellschaft.

2.4 Psychoanalytische Empathietheorien

Psychoanalytische Theorien erklären einheitlich Empathie als einen Identifikationsprozess, den eine Person gedanklich auf einer emotionalen Ebene mit einer anderen Person durchführt. Psychotherapeuten sollen sich diese Fähigkeit aneignen, damit sie ein genaues emotionales Verstehen des Patienten hinsichtlich seiner Gefühls-, Denk- und Handlungsweise erhalten. Das soll sie in die Lage versetzen, emotionale Vorgänge ihrer Patienten hinsichtlich ihrer unbewussten Bedürfnisse und deren subjektiven Bedeutung korrekt zu erkennen. Ihre Erkenntnis sollen sie wiederum ihrem Patienten mitteilen, damit dieser jene Erkenntnisse selbst ins Verhältnis zu seinen Gefühlskonflikten setzen lernt. Hierbei besteht die Annahme, dass der Patient dadurch befähigt wird, die passende Konfliktlösung selbst zu erkennen und sie auch in die Realität umzusetzen.

2.4.1 FREUDs Einfühlungstheorie

FREUD (1921) wird aufgrund seiner Beschreibung kollektiver Verhaltensweisen, die er mit einem Identifizierungsprozess als eine Form der Einfühlung in seinem Werk „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ erklärt, häufig als Urheber eines psychoanalytischen Empathiekonzepts genannt. Es geht jedoch aus dem Originaltext nicht eindeutig hervor, ob FREUD beide Begriffe tatsächlich synonym verwenden möchte. Der hier zitierte Originaltext soll das noch einmal veranschaulichen:

„Wir ahnen bereits, dass die gegenseitige Bindung der Massenindividuen von der Natur einer solchen Identifizierung durch eine wichtige affektive Gemeinsamkeit ist, und können vermuten, diese Gemeinsamkeit liege in der Art der Bindung an den Führer. Eine andere Ahnung kann uns sagen, dass wir weit davon entfernt sind, das Problem der Identifizierung erschöpft zu haben, dass wir vor dem Vorgang stehen, den die Psychologie 'Einfühlung' heißt und der den größten Teil an unserem Verständnis für das Ich-Fremde anderer Personen hat. Aber wir wollen uns hier auf die nächsten affektiven

Wirkungen der Identifizierungen beschränken und auch ihre Bedeutung für unser intellektuelles Leben beiseite lassen“ (FREUD, 1921, S. 118 - 119).

Auf diese Ungenauigkeit und auf eine fehlende Abgrenzung zur Affektansteckung und Imitation in FREUDs Theorie weist der Psychoanalytiker KRAUSE hin (vgl. 1998, S. 54).

In einer Abhandlung über den Witz geht FREUD (1969, S. 222 - 224) von der Annahme aus, dass eine Person mit einer Einfühlungsfähigkeit das Zustandekommen einer Gefühlskomik erfassen kann. Dabei vergleicht sie die gewohnten Handlungsweisen einer anderen Person mit den aktuell gezeigten, nimmt hierbei Unstimmigkeiten wahr, setzt diese ins Verhältnis zum emotionalen Zustand der anderen Person und erkennt die Komik. Diese Fähigkeit einer sich einfühlenden Person kann nach Meinung FREUDs jene Person veranlassen, das Verhalten der anderen Person mit Übertreibungen oder Nachahmung bewusst zu entlarven (vgl. S. 258). Bei einer fehlenden Distanz der sich einfühlenden Person zu sich selbst kann das aber auch eine Erinnerung an eigene emotionale Erfahrungen mit unstimmigen Handlungen hervorrufen und somit bei ihr Peinlichkeitsgefühle auslösen. Aus dieser Perspektive nimmt FREUD an, dass es einseitige und zweiseitige Einfühlungsprozesse gibt, ohne sie weiter definitorisch zu bestimmen.

In einem Artikel über erzieherische Maßnahmen aus psychoanalytischer Sicht hebt FREUD erneut die Wichtigkeit der Einfühlungsfähigkeit einer Person hervor (vgl. 1964, S. 419 - 420). Er geht davon aus, dass Erzieher grundsätzlich eine Empathiefähigkeit besitzen sollten, weil sie das Seelenleben eines Kindes verstehen sollten. Allerdings weist FREUD auf die Schwierigkeit bei Erwachsenen hin, sich in ein Kind einzufühlen. Diese besteht darin, dass Erwachsene sich meistens aufgrund einer Kindheitsamnesie nicht mehr an ihre eigenen emotionalen Erfahrungen aus der Kindheit erinnern können, die sie dann für ihre Einfühlung in ein Kind heranziehen könnten.

Zusammenfassung: FREUD hat keine eigene Empathietheorie entwickelt. Vielmehr erklärt er, wie eine sich einfühlende Person mittels eines Identifizierungsprozesses ein emotionales Verstehen einer anderen Person findet. Des Weiteren geht FREUD davon aus, dass dieser Prozess von der einfühlenden Person positiv oder negativ genutzt wer-

den kann. Andererseits kann auch die einfühlende Person sich selbst in eine emotional labile Situation bringen, wenn sie nicht genügend Abstand zu sich selbst hat und dadurch emotional selbst involviert wird. Eine schwerwiegende Störung der Einfühlungsfähigkeit hat FREUD bei infantilen Neurosen beobachtet. Sie kann psychotherapeutisch behandelt werden.

FREUD geht davon aus, dass Empathie im Sinne einer Identifizierung des emotionalen Zustands von Psychoanalytikern beherrscht werden soll, damit sie Patienten psychotherapeutisch behandeln können. Auch Erzieherinnen und Erzieher sollen empathisch gegenüber einem Kind reagieren, jedoch nicht wie Psychotherapeuten handeln.

Der finale Charakter des Sich-Einfühlens in eine andere Person besteht darin, unbewusste Bedürfnisse zu erkennen, sie offen zu legen und dadurch eine Person zu sinnvollen Fühl-, Denk- und Handlungsweisen zu motivieren. Dieselbe Vorgehensweise soll auch in der Erziehung angewandt werden.

2.4.2 ADLERs Einfühlungstheorie

ADLER (1995) geht in seiner Theorie von der Beobachtung aus, dass jeder Mensch als ein unvollständig ausgestattetes Lebewesen auf die Welt kommt und für seine Lebensfähigkeit immer auf die Hilfe anderer angewiesen ist. Die Unvollkommenheit löst bei jedem Menschen ein Minderwertigkeitsgefühl aus. Dieses Gefühl bewirkt, dass Menschen eine Kompensation im Sozialkontakt suchen. Trotz der Annahme der Existenz eines angeborenen Gemeinschaftsgefühls geht ADLER davon aus, dass jeder Mensch bei seiner Geburt noch kein vollkommenes Sozialverhalten besitzt. Dieses muss er erst über eine Erziehung erwerben. Ein Erziehungsziel ist die Förderung der Einfühlungsfähigkeit des Kindes, damit das Kind den emotionalen Zustand einer anderen Person identifizieren und verstehen kann. Hierbei erkennt das Kind, dass jede Person das gleiche Gefühl der Minderwertigkeit hat. Dadurch fühlt es sich mit den anderen verbunden. Je stärker sich ein Kind mit einer anderen Person identifizieren kann, umso größer ist sein Zugehörigkeitsgefühl. Diese Annahme ADLERs hat zur Folge, dass sich eine Person nicht in fremde oder kulturell andersartige Personen einfühlen und sie verstehen kann.

Insgesamt geht ADLER davon aus, dass empathische Prozesse bewirken, dass Menschen ein Zugehörigkeitsgefühl erfahren und sich dadurch zu prosozialen Handlungsweisen motiviert fühlen. Allerdings wird in dieser Theorie ein emotionales Verstehen nur zwischen Personen mit gleichen emotionalen Erfahrungen für möglich gehalten. Mit dieser Annahme wird Empathie auf einen eng begrenzten Personenkreis definiert.

2.4.3 WYSS' Empathietheorie

WYSS (1970, S. 71 - 77) definiert in seiner Theorie Empathie als „*Einsfühlung*“, die „triebhaft“ in eine bestimmte Richtung auf etwas hinwirkt (S. 75) und dabei eine „*Entkörperung*“ (im Sinne einer Hingabe an eine andere Person und körperlichen Distanz zu sich selbst) mit einschließt (S. 76). Eine Einsfühlung geschieht über mehrere zusammenhängende Identifikationsprozesse (vgl. S. 74 - 75). Die sich einfühlende Person identifiziert sich hierbei vollständig mit einer anderen Person und verliert für kurze Zeit ihre eigene Identität aus dem Auge. Selektive Wahrnehmungs- und Kognitionsprozesse unterstützen zugleich diesen emotionalen Erlebensvorgang. Nach einer gewissen Zeit beendet die einfühlende Person ihre Identifikation, kehrt zu sich selbst zurück und reflektiert nun das Erlebte. Auf diese Weise gelangt sie zu einem emotionalen Verstehen über den psychischen Zustand einer anderen Person. Die Intensität der Einsfühlung erhöht sich, sobald Sympathiegefühle hinzukommen und ein starkes Mitgefühl auslösen. Das kann auch dazu führen, dass eine sich einfühlende Person bereit ist, sich für eine andere Person zu opfern.

WYSS nimmt an, dass es auch eine *negative Form der Einsfühlung* gibt. Diese kann beispielsweise dort beobachtet werden, wo eine Mutter exzessiv ihr Kind liebt, es mit Zuwendungen überschüttet und dadurch dem Kind Schwierigkeiten bereitet, seine eigene Identität zu finden (vgl. S. 77).

Für die Erziehung zu einer positiven Form der Einsfühlung müssen nach der Theorie WYSS' mehrere Voraussetzungen erfüllt werden. Zu ihnen gehören: die Förderung einer positiven Identität, eines starken Selbstwertgefühls und einer hohen Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit. Erst mit diesen Fähigkeiten können Übungen zur Einsfüh-

lung sinnvoll durchgeführt werden. WYSS selbst gibt jedoch keine konkreten Erziehungshilfen an.

Die Theorie WYSS' weist sowohl auf notwendige Voraussetzungen für die Bildung einer Empathiefähigkeit als auch auf den synergetischen Prozess kognitiver und emotionaler Faktoren bei Empathie hin.

2.4.4 KOHUTs Empathietheorie und Modifikationen durch CIARAMICOLI und PREKOP

KOHUT modifiziert seine Empathietheorie mehrmals. Dabei ändert er ebenfalls seine Definition der Empathie. In seiner ursprünglichen Theorie definiert KOHUT (1977) Empathie als eine angeborene Fähigkeit des Teilhabens an einem emotionalen Zustand einer Person, die durch Introspektion geschieht. Die Erkenntnisse hieraus werden zur Deutung des emotionalen Zustandes der anderen Person verwendet und jener mitgeteilt. Im gemeinsamen Dialog werden die Deutungen überprüft und auf eine gemeinsame Verstehensebene gebracht.

1980 ändert KOHUT seine Annahme dahingehend, dass er Empathie als eine wertneutrale Beobachtungsform definiert, mit der vielfältige Informationen in wissenschaftlicher Weise erfasst werden können. Das soll durch Introspektion und durch eine stellvertretende Introversion erreicht werden. Mit dieser Vorgehensweise soll ein emotionales Verstehen und Handeln bewirkt werden.

Empathie wird als eine wichtige psychoanalytische Beobachtungsmethode dargestellt. Dabei schränkt KOHUT den Wert dieser Beobachtungsform dadurch ein, dass er eine geringere Empathie dort erwartet, wo sich die Interaktionspartner unähnlich hinsichtlich ihrer Personenmerkmale und ihrer Lebensweise sind. Dem zufolge könnten fremdartige Völker, alte Kulturen oder Menschen mit eigenartigen Verhaltensweisen grundsätzlich nicht empathisch verstanden werden.

WISPÉ kritisiert an KOHUTs Empathietheorie besonders die mangelnde Stimmigkeit aufgrund der häufigen Veränderung der Definition und Prozessbeschreibung der Empathie. KOHUT selbst schränkt seine Empathietheorie dadurch ein, dass er Empathie ausschließlich als eine spezifische psychoanalytische Beobachtungs- und diagnostische Erkenntnismethode des Analytikers darstellt. Nur analytisch geschulte Personen könnten dann eine hohe Empathiefähigkeit erlangen.

Eine weitere Einschränkung der Empathie entsteht mit KOHUTs Annahme, dass sich nur Personen aus demselben kulturellen Bereich gegenseitig empathisch verstehen können.

Ein Erziehungskonzept auf der Grundlage von KOHUTs Theorie stammt von WAGNER-WINTERHAGER (1982, S. 425 - 426). Sie wendet Empathie bei Autobiographien an, um herauszufinden, wie einzelne „Identitäts-Entwürfe“ einer Person in ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Einflüssen entstanden sind. Die Erkenntnisse soll eine Person als Anregung für ihre eigene „subjektive Verarbeitung von gesellschaftlichen und individuellen Erfahrungen“ verwenden (S. 424).

CIARAMICOLI's Empathietheorie (2001): CIARAMICOLI bezieht sich auf KOHUTs Empathietheorie, jedoch ohne Angabe über welche Version KOHUTs (vgl. S. 18). Er grenzt Empathie vom Mitgefühl ab, welches mehr eine Handlung des Tröstens bewirken würde (vgl. S. 55). CIARAMICOLI nimmt an, dass Empathie positiv und negativ genutzt werden kann. Empathie definiert er in folgender Weise:

- ❖ Empathie ist eine „angeborene Kraft“ und ein „Teil unseres biologischen Erbes“. „Sie gibt uns Energie, Richtung und Zweck im Leben. Einfühlung ist kein Gefühl und keine Wahrnehmung, die uns plötzlich überspült und verschlingt, sondern eine intelligente, zutiefst respektvolle Erforschung dessen, was sich unter der Oberfläche unserer Welt befindet“ (S. 14).
- ❖ Empathie ist die „Fähigkeit, die einzigartigen Erfahrungen der anderen zu verstehen und darauf zu reagieren“ (S. 14).
- ❖ Empathie ist die „Fähigkeit, die Gedanken und Gefühle eines anderen Menschen genau zu verstehen“ (S. 206).

CIARAMICOLI unterscheidet zwischen einer „authentischen Einfühlung“, mit der „echtes Interesse am anderen“ ausgedrückt wird, und einer „funktionalen Einfühlung“, die zur Ausnutzung anderer Menschen dient. Die Ausnutzung kann in einem extremen Fall die Zerstörung anderer Menschen zum Ziel haben, wie das Hitler getan hätte. Sie kann sich aber auch in „harmlosen“ Formen ausdrücken, wie sie bei Verkäufern zu finden sind (S. 163).

Eine authentische Einfühlung charakterisiert CIARAMICOLI in folgender Weise:

- ❖ Es findet ein unvoreingenommenes Zuhören statt (vgl. S. 87 - 89).
- ❖ Es findet eine parallel laufende Selbstprüfung statt (vgl. S. 89).
- ❖ Sie bringt „immer die Wahrheit ans Licht“ (S. 165, S. 172).
- ❖ Sie bewirkt konstruktive Verhaltensweisen (vgl. S. 176), das Erkennen „individueller Antworten“ unter Beachtung der Einzigartigkeit einer Person (S. 185) und erzeugt eine Balance (vgl. S. 165).
- ❖ Sie „lehrt, wie wir uns selbst und andere schützen, indem wir danach streben, uns in allem, was wir sagen und tun, vor Betrug und Täuschung zu hüten“ (S. 191).

CIARAMICOLI belegt die Relevanz der Empathie mit Beispielen sowohl mit ihren positiven Auswirkungen als Motivationsfaktor als auch mit Beispielen negativer Auswirkungen beim Fehlen empathischer Faktoren (vgl. S. 147 – 161; S. 195 - 213). Er zieht aus den Beispielen vor allem den Schluss, dass sich eine geringe Empathie grundsätzlich negativ auf Interaktionen auswirkt, während eine positive Empathie Menschen immer vor unfairen und ungerechten Handlungen schützt und sie selbst zur Ehrlichkeit motiviert (vgl. S. 154 - 155, S. 188, S. 195).

Insgesamt sind in dieser Theorie einige wichtige Empathiefaktoren aufgeführt. Dennoch ist diese Theorie eher verwirrend, da sie wie eine Heilslehre wirkt und kein klares Handlungskonzept vorstellt. Entschuldigend dazu merkt CIARAMICOLI an: „Ich bin kein forschender Wissenschaftler, wenn Sie also eine gelehrte Abhandlung erwarten, ist dies für Sie nicht das richtige Buch“ (S. 21).

PREKOP (2002) baut auf den Grundlagen KOHUTs und CIARAMICOLIs eine eigene Empathietheorie auf. Sie ordnet Empathie in kosmologische Vorgänge ein. Hierbei wird Empathie mit Einfühlung synonym verwendet. Empathie wird als eine angeborene Fähigkeit definiert, die „sowohl in hilfsbereiter als auch in verletzender Absicht eingesetzt werden kann“ (S. 99). Als Beispiele einer absichtlich negativ verwendeten Empathie nennt PREKOP Werbeaktionen bestimmter Sekten, gezielte Beeinflussungsstrategien der Geheimdienste, gezielte mitleidserregende Strategien der Bettelei einiger Zigeuner-kinder, gewinnorientiertes und rücksichtsloses Verkäuferverhalten, sowie den seelischen und sexuellen Kindesmissbrauch (vgl. S. 101 - 102, S. 105 - 106). PREKOP geht davon aus, dass kognitive Prozesse darüber entscheiden, wie die biologische Fähigkeit Empathie genutzt werden soll.

Die Entstehung einer Empathiefähigkeit beginnt für PREKOP mit dem Urknall, durch den Polaritäten wirksam geworden sein sollen (vgl. S. 135). Diese Polaritäten würden eine Grundlage für Erkenntnisse sein. Aus diesem Grund müssten sie ständig neu erlebt werden, um sie emotional zu begreifen. PREKOP nennt hierfür folgendes Handlungsbeispiel aus dem Alltagsleben: Die Liebe lässt sich immer durch den Gegenpol Hass klar abgrenzen. Damit dieser Gegenpol für eine Person im Erleben bewusst bleibt, soll eine Person immer wieder neue empathische Liebesbekundungen bewusst zeigen. Die Einfühlung ist nach ihrer Meinung „für die Liebe so unverzichtbar“, „wie es das Gefälle eines Berghanges für den Fluss des Wassers ist. Was der Atem für das Herz ist, ist die Einfühlung für die Liebe“ (S. 12). Durch Einfühlung können die Liebenden auch unterschiedliche Gefühle erfassen und diese mittels Versöhnungshandlungen in einen „erneuten Fluss der Liebe“ transferieren (S. 136)

Aufgrund der Annahme eines angeborenen, kosmologisch verankerten Einfühlungsvermögens geht PREKOP davon aus, dass ein Kind bereits nach seiner fötalen Erzeugung und somit während der Zeit der Schwangerschaft Einfühlungserlebnisse mit seiner Mutter hat (vgl. S. 128 - 129). Eine Festigung und eine parallel verlaufende Differenzierung des Einfühlungsvermögens erfolgt nach der Geburt durch ein positives Bindungsverhalten der Mutter mit ihrem Kind. Treten in diesem gesamten Entwicklungsgeschehen Störungen auf, wird das Einfühlungsvermögen erheblich beeinträchtigt. Auch die

moderne Technik, vor allem die Computer- und Medienwelt, und ein übermäßiges Steigern materieller Bedürfnisse würden menschliche Fähigkeiten scheinbar überflüssig machen. Tatsächlich verursachen sie nach ihrer Meinung erhebliche psychische Störungen. Vor allem würde das Einfühlungsvermögen verkümmern (vgl. S. 145 - 146). Als Beispiel dafür nennt PREKOP psychische Störungen, wie beispielsweise das hyperkinetische Syndrom, Borderline Störungen, Autismus oder das Auftreten eines rücksichtslosen Egoismus (vgl. S. 147). Sie will damit ihrer Forderung Nachdruck verleihen, dass die Menschen die Fähigkeit der Einfühlung wieder mehr in ihr Lebenskonzept einbeziehen sollen. Als konkrete Schritte für das Erlernen einer Einfühlungsfähigkeit schlägt sie vor:

- ❖ Menschen sollen „Gefühle wirklich wahrnehmen“ lernen und hierzu bewusst Einfühlungssituationen aufsuchen (S. 150).
- ❖ Menschen sollen aktives Zuhören lernen, um mehrere psychische Aspekte innerhalb einer Handlung zu erkennen. Danach sollen sie erst eine passende Bewertung vornehmen (vgl. S. 151).
- ❖ Menschen sollen Einfühlungsvorgänge über „psychophysische Handlungen“ üben lernen. Diese Übungen bestehen aus einem Rollentausch mit einer erinnerten Person, um sich in deren nonverbale Verhaltensmerkmale wie Körperhaltung, Gestik oder Bewegungen einzufühlen (vgl. S. 151). Diese Übungen hält PREKOP für die wichtigsten, da der Einfühlungsprozess grundsätzlich nonverbal ablaufen würde (vgl. S. 128).
- ❖ Menschen sollen lernen, die „dunkle Seite“ der Empathie zu erkennen (S. 151).
- ❖ Menschen sollen über einen Tanz Einfühlungsprozesse erfahren lernen, diese sich mitteilen und darüber miteinander sprechen (vgl. S. 152).
- ❖ Die Mutter soll auf ein positives Bindungsverhalten zu ihrem Kind achten. Beispielsweise rät PREKOP, dass eine Mutter ihr Neugeborenes mindestens ein Jahr lang in einem Tragetuch mit sich führen soll, damit das Kind das „emotionale Mitfühlen“ erlebt und dieses in sich lernend aufnehmen kann (S. 153).
- ❖ Menschen sollen körperliche Strafen oder Auszeiten im Sinne einer verhaltenstherapeutischen Strategie vermeiden lernen (vgl. S. 152). Als Alternative schlägt PREKOP die „Festhalte-Methode“ vor.

- ❖ In der Erziehung sollte auf das Einhalten bestimmter Anstandsregeln geachtet und mittels eines mentalen Sich-Einfühlens in die Notwendigkeit solcher Regeln begründet werden. Das soll ein rücksichtsvolles Verhalten fördern (vgl. S. 153).
- ❖ In der Kindererziehung sollte der Fernsehkonsum minimiert werden. Alternativ dazu sollten Geschichten vorgelesen werden. Außerdem sollten mehr Rollenspiellübungen angeboten werden (vgl. S. 153).

Zusammenfassung: PREKOP nennt in ihrer Theorie viele Voraussetzungen für Empathie. Empathiefaktoren erklärt sie mit spekulativen Ursachen. Allerdings erklärt sie damit beispielsweise nicht, wie physische Prozesse des Urknalls den psychischen Prozess einer Einfühlung erzeugt oder wie solche Prozesse die Erkenntnisform des Polaritätsprinzips herausgebildet haben.

PREKOPs Erziehungskonzept hat oftmals den Charakter einer Heilslehre.

Insgesamt bietet diese Theorie keine wissenschaftlichen Hinweise für eine pädagogische Empathietheorie.

2.4.5 JÜRGENSMEIERS Empathietheorie

JÜRGENSMEIER (1986, S. 107 - 119) stellt Empathie in Anlehnung an KOHUTs Theorie als ein grundlegendes Arbeits- und Erkenntnismittel des Analytikers dar, mit dem der emotionale Zustand eines Patienten stimmig gedeutet werden kann. Neu an seiner Theorie ist, dass der Analytiker bereits während eines Gesprächsverlaufs den Patienten in empathischer Weise dazu anregen soll, seine blockierten psychischen Anteile selbst zu erkennen. Das soll den Patienten motivieren, neue förderliche Verhaltensweisen in sein Handlungsrepertoire aufzunehmen. Um dieses zu erreichen, erforscht der Analytiker gemeinsam mit dem Patienten das Empathieverhalten der Mutter. Beispielsweise erörtern sie, in welcher Weise die Mutter die Bedürfnisse wahrgenommen und darauf reagiert hat. Entscheidend für die Verhaltensbewertung der Mutter sind der Grad ihrer Nachgiebigkeit und ihre Angebote günstiger Handlungsalternativen, sobald bestimmte Bedürfnisbefriedigungen auch notwendigerweise eingeschränkt werden mussten. Dahinter steht die Annahme, dass nur ein ausgewogener Umgang zwischen zugebilligten und abgelehnten Bedürfnissen eine positive psychische Struktur bei einer

Person herstellen kann. Akzeptiert der Patient die Notwendigkeit einer ausgeglichenen Bedürfnissteuerung, erhöht das seine Motivation, auch seine eigenen Bedürfnisse selbst empathisch einzuschätzen und sie in ein ausgeglichenes Sozialverhältnis zu bringen.

JÜRGENSMEIER stellt in seiner Theorie Vorteile einer empathischen Arbeitsweise nur für Analytiker dar, obwohl diese gleichermaßen für Erziehungsaufgaben genutzt werden könnten. Empathie hat hier den finalen Charakter, eine Person zu einer ausgeglichenen Form der eigenen Bedürfnissteuerung zu motivieren und dadurch auch Handlungsgrenzen zu akzeptieren.

2.4.6 ERAZO's Empathietheorie

Die Entstehung empathischen Verhaltens erklärt ERAZO (1997, S. 61 - 70) anhand verschiedener Entwicklungsschritte eines Kindes.

Ausgangspunkt ist ihre Beobachtung, dass sich ein Kind zu Beginn seines Lebens mit seiner Mutter noch als eine unzertrennliche Einheit erlebt. Dadurch bemerkt das Kind nicht, dass seine Mutter auch eigene Wahrnehmungen hat, die sich teilweise von den seinigen unterscheiden. In den nachfolgenden Lebensjahren wird dem Kind mehr und mehr bewusst, dass seine Bedürfnisse nicht immer mit denen der Mutter übereinstimmen und dadurch Spannungen zur Mutter entstehen. Das Kind beginnt zu ahnen, dass zwei verschiedene Personen mit einer eigenen Identität existieren. Dennoch bemüht sich das Kind in diesem Stadium weiter, mittels einer Affektabstimmung mit der Mutter das Gefühl der Einheit aufrechtzuerhalten. Diese Handlungsweise legt ERAZO als eine Vorläuferform der Empathie aus.

Im nächsten Lebensabschnitt erlebt ein Kind immer häufiger die Existenz seines eigenen Selbst und beginnt sich selbst als ein Objekt zu sehen. Dadurch erlangt das Kind eine Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit, mit der es eine „Selbst- Selbstobjektbeziehung“ erkennen kann (S. 69 – 70). Dieser Neuerwerb bewirkt, dass das Kind ein erstes Empathieerleben hat, mit dem es emotionale Vorgänge bei einer anderen Person

verstehen kann. Aus diesem Grund kann beim Kind frühestens ab dem zweiten Lebensjahr Empathie auftreten.

ERAZO bezieht für ihre Empathiedefinition konzeptionelle Arbeiten BASCHs (1983), KUTTERS (1989) und MERTENS' (1993) ein. Sie definiert Empathie als eine kurzzeitige Identifikation mit einer anderen Person und einer anschließenden Rückkehr zur eigenen Personenidentifikation, um dann „aus Distanz über das Erfühlte zu reflektieren“ (1997, S. 62). Das Kind erwirbt dadurch ein Gefühlswissen. Ein weiteres Empathiemerkmal besteht darin, dass das sich einfühlende Kind im empathischen Prozess „seine Identität und das Bewusstsein für getrenntes Funktionieren“ bewahrt und deshalb die Erkenntnisse gezielt für seine Interaktion nutzen kann (S. 63).

Die Empathietheorie ERAZO's stellt in erster Linie kognitive Prozesse in den Mittelpunkt. Dazu gehört nicht nur das Reflektieren der emotionalen Erlebnisse, sondern auch das Einbeziehen eines großen Wissens über emotionale Prozesse. Folglich müsste auch ein erhöhtes Gefühlswissen die empathische Qualität verbessern.

Pädagogische Handlungsschritte erstellt ERAZO nicht. Dennoch könnten aus ihrer Empathietheorie folgende pädagogische Handlungsschritte abgeleitet werden: Eine erzieherische Hilfe bei der Entwicklung der Selbst-Selbstobjektbeziehung des Kindes, das Erlernen eines Ausbalancierens individueller und sozialer Bedürfnisse, und Erhöhung des Gefühlswissens durch Rollenspiele und Kinderliteratur.

Die Theorie ERAZO's bietet einige zu beachtende Faktoren für eine pädagogische Empathietheorie an.

2.4.7 KRAUSEs Empathietheorie

KRAUSEs (1998) Theorie, die teilweise auf Grundlagen der Emotionstheorie SCHE-RERs zurückgreift, erklärt, wie Empathie als eine spezifische psychische Fühl-, Denk- und Handlungsweise innerhalb eines größeren Affektsystems wirkt (vgl. S. 27 - 28). In diesem Affektsystem bilden sich „psychische Repräsentanzen von hierarchisch organisierten, aus dem Körperinnern und durch externe Reize aktivierbaren zielorientierten Motivsystemen“ (S. 49) aus. Solche Motivsysteme sind „die Nachfolger der Instinkte“

und „steuern die Objektbeziehungen, aber auch andere nicht soziale Handlungen“ (S. 49). Die Dynamik des gesamten Affektsystems wird dabei von interagierenden Modulen beeinflusst.

Auf der untersten Affektebene wirken hauptsächlich das Modul 1 (expressive Komponente), Modul 2 (physiologische Komponente) und Modul 3 (Motivationale Komponente) und bilden zusammen den Affekt. Sobald noch das Modul 4 (Wahrnehmung/ Bewusstes Erleben des Affekts) synergetisch dazu auftritt, entsteht ein Gefühl (vgl. S.28). Wird dieses mit dem Modul 5 (sprachliche Benennung des Erlebens) und dem Modul 6 (bewusste Wahrnehmung des Affekts als inneres Bild unter Einbindung der spezifisch situativen Bedeutung der Welt und Objekte) weiter synergetisch verbunden, tritt Empathie auf (vgl. S 28). Empathie kann sowohl das Verstehen der Emotionalität einer anderen Person (Fremdverstehen) als auch das der eigenen Emotionen (Sich-selbstverstehen, Einsicht, Selbstmitleid) zum Inhalt haben (vgl. S. 28). Erst mit dieser Modulkonstellation kann eine Person ein Wissen über Emotionen herstellen. Empathie ist grundsätzlich mit symbolischen Repräsentanzsystemen assoziiert und wird zugleich von der Sprach- und Denkfähigkeit einer Person beeinflusst.

Auf der Grundlage dieses Modulsystems definiert KRAUSE (2000, S. 547) Empathie in folgender Weise: „ Unter Empathie soll das bewusste Erleben der körperlichen Anteile bei gleichzeitiger >richtiger< Zuordnung zu einem Objekt (Empathie bzw. Fremdverständnis) bzw. zum Selbst (Selbstepathie, Einsicht, Selbstmitleid) verstanden werden (Modul 1 bis 6)“.

Universale Verhaltensweisen, wie sie EKMAN annimmt, stehen nach Meinung KRAUSEs in keinem Verhältnis zur Empathie, sondern sind auf die „motorisch-expressiven Signalanteilen des Affektsystems“ beschränkt (S. 29). Diese hätten nur die Funktion einer allgemeinen Regulierung der Beziehungen zwischen den Menschen. Dagegen sind Emotionen immer eng mit dem Identitätserleben einer Person sowie mit kulturellen Erwartungen verbunden, so dass sich aus ihnen keine universellen Emotionsmuster herleiten lassen. KRAUSE belegt diese Annahme mit Forschungsarbeiten, aus denen hervor-

geht, wie gesellschaftliche Geschlechtervorstellungen, berufliche Anforderungen und andere Einflussgrößen unsere Emotionen bestimmen.

Die Affektentwicklung findet nach Meinung KRAUSEs lebenslang statt. Aus diesem Grund nimmt er an, dass alterstypische Merkmale der Empathie existieren. Diese entstehen zusätzlich durch die zunehmende Modulkomplexität mit höherem Lebensalter und durch die zunehmende Differenzierung des emotionalen Verstehensprozesses. KRAUSE geht weiter davon aus, dass sich die Funktionalität des Modulsystems unter bestimmten Lebensereignissen auch wieder verringern kann. Das kann beispielsweise dadurch geschehen, dass körperliche Erkrankungen den kognitiven und psychischen Zustand einer Person negativ beeinflussen. Als ein weiteres Beispiel nennt er die soziale Vereinsamung aufgrund einer Scheidung oder aufgrund einer Rigidität in hohem Lebensalter. Aus dieser Perspektive besteht die Annahme, dass auch die Empathiefähigkeit aufgrund bestimmter Ereignisse geringer werden kann.

Zusammenfassung: KRAUSE bietet eine Theorie, die Empathie als komplexen Prozess erklärt, der lebenslang stattfindet. Eine weitere Besonderheit dieser Theorie besteht darin, dass sie Prozesse der Selbstempathie und der Empathieeinschränkung erklärt. Diese Theorie enthält viele zu berücksichtigende Hinweise für eine allgemeine pädagogische Empathietheorie.

Obgleich KRAUSE kein eigenes Erziehungskonzept aufstellt, bietet seine Theorie dennoch viele Ideen hierfür an. So hebt sie die große Bedeutung des Erlernens einer differenzierten Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit, einer hohen Sprachfähigkeit zum genauen Erfassen und Kommunizieren psychischer Prozesse sowie die Fähigkeit der Selbstreflexion und Kommunikation hervor. Des Weiteren müssten altersbezogene Empathieformen in der Erziehung beachtet werden.

2.4.8 Zusammenfassung der psychoanalytischen Empathietheorien

Empathie wird in psychoanalytischen Empathietheorien als eine kurzzeitige Identifikation mit dem emotionalen Zustand einer Person erklärt, mit der ein emotionales Verstehen einer anderen Person erreicht wird. KRAUSEs Theorie stellt eine Besonderheit dar, da sie Empathie als einen komplexen lebenslangen Lernprozess erklärt. Hierbei soll auch die Selbstempathie einbezogen werden. Des Weiteren stellt sie Voraussetzungen für die Bildung einer Empathie gleichermaßen in den Mittelpunkt, wie beispielsweise eine Förderung der Denkfähigkeit, der Sprache, des Gefühlswissens oder der Berücksichtigung alterstypischer Empathieformen. Der finale Empathiecharakter der psychoanalytischen Empathietheorien besteht darin, dass eine empathische Person mit Hilfe des Identifizierungsprozesses die subjektive Bedeutung emotionaler Erfahrungen einer anderen Person erfasst und diese im Dialog kommuniziert. Dadurch bietet sie der anderen Person die Möglichkeit, ungünstige Handlungsweisen förderlich zu verändern.

Einige psychoanalytische Empathietheorien gehen davon aus, dass Empathie auch in negativer Weise oder interressensorientiert genutzt werden kann.

KRAUSE weist mit seiner Theorie noch darauf hin, dass eine bestehende Empathiefähigkeit bei einer Person unter bestimmten Bedingungen wieder zurückgehen kann.

Insgesamt liefern psychoanalytische Empathietheorien einige Erkenntnisse über den Empathiefaktor „Identifikation“, die für eine pädagogische Empathietheorie berücksichtigt werden sollten.

2.5 Finale Empathietheorien der Pädagogik

Im Mittelpunkt finaler Empathietheorien der Pädagogik steht die Erziehung prosozialer Handlungsweisen auf der Grundlage des moralischen Verantwortungsgefühls eines Menschen. Begründet wird diese Erziehung damit, dass Menschen für ihre Existenz und persönliche Entwicklung immer aufeinander angewiesen sind. Koexistenzielles Handeln soll eine soziale Grundlage dafür sein, dass individuelle und soziale Bedürfnisse in ausbalancierter Weise befriedigt werden können. Ebenso soll es egoistische Bedürfnisse dort einschränken helfen, wo sie einen Schaden an einer Person oder einer Gruppe anrichten können. Als Leitlinien für dieses Handeln gelten die moralische Verantwortung und die Mitmenschlichkeit. Diese sollen über eine Empathieerziehung aufgebaut werden. Empathie wird in den finalen Empathietheorien der Pädagogik jedoch unterschiedlich definiert. Sie wird häufig mit einem Mitleid, einem Mitgefühl oder mit moralischen Gefühlen für eine andere Person in Verbindung gebracht. Auf diese Weise können bestimmte Erziehungsakzente gesetzt werden. Allerdings entsteht dadurch bisweilen auch eine Unübersichtlichkeit über die anzuwendenden, erziehungsrelevanten Empathiefaktoren. Um die Vielfalt finaler Empathietheorien in der Pädagogik analysieren zu können, werden diese in zwei Kategorien aufgeteilt:

- ❖ Grundlegende finale Empathietheorien in der Pädagogik und Förderkonzepte. Sie erklären, welche Empathiefaktoren grundlegende prosoziale Handlungsweisen in der Erziehung bewirken. Diese Theorien werden unterteilt in: Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen in Theorien der Mitleidserziehung, in Theorien der Erziehung zum Mitgefühl und in Theorien der Moralerziehung.
- ❖ Spezifische finale Empathietheorien in der Pädagogik und Förderkonzepte. Sie erklären, welche Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen vor allem die Erziehung zu prosozialem Handeln zur Sicherung der friedlichen Koexistenz bewirken. Diese Theorien werden unterteilt in: Empathiefaktoren in der Friedenspädagogik und Empathiefaktoren in der Gedenkstättenpädagogik.

2.5.1 Grundlegende finale Empathietheorien und Förderkonzepte der Pädagogik

In diesem Kapitel werden die Theorien in die Kategorien Mitleidserziehung, Erziehung zum Mitgefühl und Moralerziehung unterteilt. Diese Kategorien heben bestimmte Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen für die Erziehung hervor. Sie bieten dadurch die Möglichkeit einer Einschätzung der Relevanz dieser einzelnen Empathiefaktoren. Allerdings wird die Analyse dadurch erschwert, dass in jeder einzelnen Kategorie noch eine Vielfalt verschiedener theoretischer Ansätze bezüglich der Auslegung des einzelnen Empathiefaktors gefunden wird. Diese Vielfalt setzt Grenzen für eine Vergleichbarkeit und Bewertung der finalen Empathietheorien. Deshalb wird in dieser Arbeit mehr darauf geachtet, welche Empathiefaktoren für eine finale Empathieerziehung notwendigerweise berücksichtigt werden sollten. Mit dieser Vorgehensweise soll die differentielle und synergetische Wirksamkeit der einzelnen Empathiefaktoren untersucht werden.

2.5.1.1 Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen in Theorien der Mitleidserziehung

In diesem Kapitel wird die Theorie ROUSSEAU's und SCHOPENHAUER's analysiert. Beide Theorien gehen davon aus, dass das Mitleid ein universell auftretendes psychisches Phänomen beim Menschen ist. Empathiefaktoren bilden eine Grundlage für das Mitleid, da sie ein emotionales Verstehen bewirken, welches wiederum für die Einschätzung der Notwendigkeit prosozialer Handlungsweisen benötigt wird. Hierfür werden in den Theorien unterschiedliche Empathiefaktoren definiert.

ROUSSEAU (Originaltext zitiert aus HANSMANN, 1993, S. 80) definiert Mitleid als „ein natürliches Gefühl, das in jedem Individuum die Aktivität der Selbstliebe mäßigt und zur wechselseitigen Erhaltung der ganzen Art beiträgt. Gerade das Mitleid bringt uns dazu, ohne Reflexion denen zur Hilfe zu kommen, die wir leiden sehen“. Für ROUSSEAU gehört die Fähigkeit des Mitleids als Ausdruck der Mitmenschlichkeit zur Tugend eines Menschen (vgl. HANSMANN, 1993, S. 77 - 78). Das Mitleid entsteht nach Meinung ROUSSEAU's durch eine Identifikation mit der leidenden Person, indem

sich eine Person in das Leid der anderen Person hineinversetzt. Auch eigene emotionale Erlebnisse werden gleichermaßen zum Verstehen der emotionalen Prozesse herangezogen. Die Bereitschaft zum Mitleiden wird einerseits durch die Erkenntnis hervorgerufen, dass alle Menschen ein gleiches moralisches Empfinden besitzen, und andererseits durch das Erleben, dass die vermeintlich persönlichen Erlebnisse in gleicher Weise auch bei anderen Menschen auftreten. Diese Faktoren erzeugen bei einer Person eine emotionale Vorstellung über das Leiden einer anderen Person, so dass sie dieses stellvertretend mitfühlen kann (vgl. MOSER, 1993, S. 63 - 64, S. 73). Damit bei einer Person ein Mitleid auftreten kann, müssen folgende weitere Bedingungen erfüllt sein (vgl. HANSMANN, 1993, S. 303 - 304; WEISCHEDEL, 1998, S. 167):

- ❖ Eine vollständig ausgebildete Denk- und Abstraktionsfähigkeit einer Person: Sie wird mit Beginn der Adoleszenz erreicht und befähigt den Jugendlichen, synergetische Effekte des Mitleids zwischen sich und anderen zu erkennen. Beispielsweise kann der Jugendliche nun erkennen, wie Selbstmitleid oder eine Bemitleidung durch andere in ihm auch inhärent existierende Lustgefühle auslösen und befriedigen kann. Dadurch kann er diese nun vom Mitleid unterscheiden. Oder der Jugendliche erkennt, dass Menschen die Neigung haben, sich mehr in unglückliche Personen hineinzuversetzen, um auf diese Weise ihre eigene günstigere Situation als Glück erleben zu können (vgl. HANSMANN, 1993, S. 304, S. 312). Erst mit solch einer differenzierten Denkfähigkeit und passenden Einschätzung der verschiedenen Funktionen des Mitleids wird der Jugendliche befähigt, passende Moralvorstellungen zu entwickeln (vgl. HANSMANN, 1993, S. 303).
- ❖ Die Förderung der Fähigkeit zu einer emotionalen Identifikation zugunsten einer reinen „Vernunftprüfung“: Mit dieser Fähigkeit soll eine „Identifikation im Naturzustand“ erhalten werden, welche die Intensität des Mitleids erhöht (HANSMANN, 1993, S. 79).
- ❖ Die Berücksichtigung eigener emotionaler Erlebnisse zum emotionalen Verstehen einer anderen Person: ROUSSEAU begründet das in folgender Weise: „Um empfindsam und mitfühlend zu werden, muß das Kind wissen, dass es Mitmenschen gibt, die das durchleiden, was es selbst durchlitten hat, die die gleichen

Schmerzen haben, die es selbst gefühlt hat, und andere, von denen es eine Vorstellung haben muß, als könne es selbst sie auch fühlen“ (HANSMANN, 1993, S. 303).

ROUSSEAU erfasst mit diesen Punkten mehrere Empathieerkmale, die er auf das Mitleid als moralische Motivationsform für prosoziales Handeln fokussiert. Zu ihnen rechnet er die Bereitschaft zum Mitleiden, die Identifikation mit der leidenden Person, die Berücksichtigung eigener emotionaler Erfahrungen und ein stellvertretendes Mitfühlen. Für eine Empathiefähigkeit wird eine hohe Denk- und Abstraktionsfähigkeit vorausgesetzt. Sie befähigt eine Person, auch eine missbräuchliche Mitleidserregung durch eine andere Person zu erkennen. Das soll den Vorteil haben, dass eine Person mit einer Empathiefähigkeit nicht ausgenutzt werden kann.

Eine gelungene Empathieerziehung ist nach Meinung ROUSSEAU daran erkennbar, dass eine Person „...ohne Reflexion (sans réflexion) denen zur Hilfe (kommt), die wir leiden sehen“ (HANSMANN, 1993, S. 80). Eine Empathiefähigkeit wird von ROUSSEAU als eine wichtige menschliche Eigenschaft erklärt, da sie „die Aktivität der Selbstliebe“ eingrenzt, Aggressionen hemmt, Gefühle der Mitmenschlichkeit hervorruft und prosoziales Handeln mit dem Ziel der Leidensminderung einer anderen Person bewirkt (S. 77, S. 80). Eine Empathieerziehung sollte in der Weise geschehen, dass nur wenige Handlungsschritte vorgegeben und dafür mehr Sozialkontakte gefördert werden. Solche Kontakte bewirken nach Meinung ROUSSEAU, dass eine Person natürliche Gefühle der Mitmenschlichkeit real erleben kann. Gesellschaftliche Interessen und Forderungen sollten bei einer Empathieerziehung nicht einbezogen werden, damit nicht die Förderung einer personenbezogenen Moralentwicklung zu Lasten gesellschaftlicher Interessen eingeschränkt wird (vgl. hierzu noch WEISCHEDEL, 1998, S. 167).

ROUSSEAU stellt mit seiner Theorie eine personenbezogene Mitleidserziehung auf der Grundlage einer Empathiefähigkeit in den Mittelpunkt. Diese Erziehung achtet darauf, dass ein natürliches Mitleidsgefühl entsteht, das nicht von gesellschaftlichen Erwartungen bestimmt wird. Sie bezieht die Erziehung zur Empathiefähigkeit mit ein, damit eine Person eine emotionale Selbstkontrolle über ihre egoistischen Bedürfnisse bekommt

und dadurch eine andere Person aus einer mitmenschlichen Perspektive emotional verstehen kann. Aus dieser Perspektive wird Empathie als ein komplexes Konstrukt erklärt. Ziel einer Mitleidserziehung ist die Erziehung einer Person zum prosozialem Handeln.

SCHOPENHAUER (Originaltext aus BRUCKNER, 1990) geht in seiner Mitleidstheorie von der Annahme aus, dass Menschen beziehungsorientierte Wesen sind, die auf emotionale und moralische Faktoren achten. Hierbei nimmt das Mitleid nach Meinung SCHOPENHAUERs einen besonderen Stellenwert ein, da es bei Menschen universell auftritt und zweierlei Auswirkungen zeigt. Auf der einen Seite verhindert es nicht nur das unkontrollierte Ausleben der Aggression eines Menschen, sondern fördert geradezu die Bildung eines Gerechtigkeits sinns. Daraus entsteht die Bildung eines Rechtssystems, das für SCHOPENHAUER eine „männliche Tugend“ darstellt (S. 86). Auf der anderen Seite erzeugt die Identifikation mit dem Leid einer anderen Person eine hohe empathische Anteilnahme und Fürsorglichkeit. Sie wird in dieser Theorie als der wahre Ursprung der Menschenliebe erklärt und als „weibliche Tugend“ bezeichnet (S. 86). Allerdings geht SCHOPENHAUER davon aus, dass die Intensität der Anteilnahme begrenzt ist, da kein Mensch vollständig in die Haut einer anderen Person schlüpfen kann.

Das Phänomen Mitleid existiert nach Meinung SCHOPENHAUERs schon von der frühen Menschheitsgeschichte an. Es ist jedoch erst im Christentum in Schriften formuliert und mehr beachtet worden. Am sichtbarsten würde das Mitleid im Altruismus auftreten. Dort kann eine hohe Intensität der Anteilnahme und ein selbstloses und nicht zurückforderndes Geben beobachtet werden (S. 85 - 86).

Empathie definiert SCHOPENHAUER mit den Faktoren Identifikation mit dem Leid einer anderen Person und mit der Anteilnahme am Leid. Der empathische Prozess erzeugt hierbei aufgrund des emotionalen Verstehens einer anderen Person eine Fürsorglichkeit und ein Gerechtigkeitsgefühl. Eine Empathiefähigkeit gehört zur Voraussetzung für eine Mitleidserziehung.

Zusammenfassung: Beide Theorien heben eine Doppelfunktion der Empathiefähigkeit in der Mitleidserziehung hervor. Einerseits soll sie eine Person befähigen, destruktive

Fühl-, Denk- und Handlungsweisen sowohl bei sich selbst als auch bei anderen Personen zu erkennen und sie zu vermeiden. Andererseits soll sie ein emotionales Verstehen erzeugen, welches prosoziales Handeln auf den Grundlagen der Mitmenschlichkeit, der Gerechtigkeit und der Fürsorglichkeit begünstigt.

2.5.1.2 Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen in Theorien der Mitgefühlserziehung

In den Theorien dieses Kapitels wird das Mitgefühl als ein komplexes psychisches Phänomen definiert, welches im Menschen als Grundbedürfnis angelegt ist. Es wird durch den Empathiefaktor Anteilnahme am emotionalen Konflikt einer Person hervorgerufen und bewirkt selbstloses prosoziales Handeln. Der Stellenwert des Empathiefaktors wird in den Theorien unterschiedlich gewertet.

HUME (Originaltext bei STREMMINGER, 1995) geht in seiner Theorie des Mitgefühls um 1748 von der Annahme aus, dass eine Person in realen Situationen die Welt nicht über ihren Verstand, sondern über ihre Gefühle erfasst. Der Verstand lässt nach seiner Meinung unbegrenzt viele gedankliche Alternativen zu und berücksichtigt dabei nicht immer die emotionalen Gesichtspunkte. HUMEs Begründung ist: „Der Verstand informiert uns zwar über die möglichen, im besten Fall auch über die wahrscheinlichen Auswirkungen bestimmter Handlungen, aber er liefert uns keine Antwort auf die Frage, welches der Ziele, wohin die Handlungen tendieren, gut oder schlecht sei“ (S. 350 - 351). Gefühle bleiben dagegen wegen ihres engen Zusammenhangs zur Wahrnehmung und zu Sozialkontaktfaktoren immer auf den realen und persönlichen Erlebensbereich einer Person zentriert. Eine Folge davon sei, dass Menschen bei anderen identische Erlebnisse wahrnehmen, dadurch einerseits ihre mitmenschliche Verbundenheit erkennen und andererseits sich emotional verstehen können. Der hierbei stattfindende Prozess besteht darin, dass Gefühle „Einbildungskräfte“ in einer Person wachrufen, mit denen eine Person befähigt wird, eine Klassifikation zur Einordnung menschlicher Bedürfnisse herzustellen und zu nutzen (S. 152 - 153).

HUME unterscheidet zwischen primären und sekundären Gefühlen. Unter primäre Gefühle versteht er solche, die durch körperliche Reize ausgelöst werden, wie beispielsweise das Hungergefühl. Mit sekundären Gefühlen bezeichnet er psychische Empfindungen, von denen einige genuin angelegt sind, sich aber erst durch Interaktion vollständig ausbilden. Beispiele hierfür sind das Mitgefühl und moralische Empfindungen (vgl. S. 186, S. 215).

Das Mitgefühl steht für HUME in einem engen Verhältnis zur Sympathie. Es enthält eine „Mitteilung von Affekten“ und bewirkt „eine natürliche Einstimmung in die Seelenlage anderer“ (STREMMINGER, 1995, S. 190 - 191). Mit Hilfe der Phantasie kann sich eine Person in den emotionalen Zustand einer anderen Person einfühlen. Außerdem geht HUME davon aus, dass alle Menschen gleichwertige emotionale Erlebnisse haben. Deshalb kann eine mitfühlende Person die Gefühle anderer passend einschätzen. Werden diese Gefühle noch von Sympathiegefühlen begleitet, haben sie eine höhere Intensität (vgl. 1995, S. 189 – 191, S. 216). Nimmt eine mitfühlende Person bei einer anderen einen unglücklichen emotionalen Zustand wahr, wird bei ihr eine Sorge um das Wohlergehen des anderen ausgelöst (vgl. S. 211 – 214, S. 217). Dennoch geht HUME von der Annahme aus, dass beim Menschen das Eigeninteresse stärker ausgeprägt ist als das Mitgefühl. Damit begründet er die notwendige Wahrnehmungsschulung zur Ausbildung sozial orientierter Gefühle als ein wichtiges Erziehungsziel. Diese Schulung wird seiner Meinung nach umso erfolgreicher sein, je mehr Übungen auch real im sozialen Kontakt durchgeführt werden. Mit ihnen soll vor allem eine moralische Haltung und prosoziales Handeln bei einer Person auf einer emotionalen Grundlage erzogen werden (S. 214).

In dieser Theorie wird Empathie als ein sozialer Wahrnehmungsprozess definiert. Dieser löst insbesondere solche Gefühle bei einer Person aus, die grundlegende menschliche Grundbedürfnisse beinhalten. Auf dieser Ebene entstehen Sympathiegefühle zu einer anderen Person. Diese begünstigen das Sich-Einfühlen in eine andere Person und den Informationsaustausch über Gefühlserlebnisse. Auf dieser Grundlage bildet sich prosoziales Handeln.

Die Notwendigkeit einer Mitgefühlserziehung wird bei HUME damit begründet, dass sie eine Person befähigt, ihre persönlichen Interessen zugunsten sozialer von sich selbst aus zurückzustellen.

WILSON (1994) modifiziert HUMEs Theorie und belegt sie mit empirischen Forschungsarbeiten. Er geht von der Annahme aus, dass jeder Mensch eine natürliche Neigung zum Mitgefühl besitzt. Dieses veranlasst einen Menschen, am Schicksal anderer teilzunehmen und jenen ohne eigenen Vorteil zu helfen. Trotz dieser Neigung geht WILSON davon aus, dass noch weitere Bedingungen notwendig sind, damit ein Mitgefühl auftritt und einen Menschen zum Handeln bewegt. Zu ihnen gehören (vgl. S. 85 – 93): Eine angeborene Soziabilität, Verwandtschaftsgefühle, die Wahrnehmung einer Ähnlichkeit mit der anderen Person, eine Vorstellungsfähigkeit bezüglich der Sorgen einer anderen Person, die direkte Begegnung mit der leidenden Person und eine Einschätzungsfähigkeit bezüglich der Stimmigkeit der Gefühle und Handlungen bei der leidenden Person.

In WILSONs Theorie wird Empathie als ein Teilprozess des Mitgefühls erklärt. Empathie geschieht durch das Sich-Einfühlen in eine andere Person und durch Anteilnahme am Leid einer Person. Sie bewirkt ein emotionales Verstehen. Dieses beinhaltet auch die Einschätzung der Berechtigung eines Leids einer Person. Wird dieses emotionale Verstehen mit einem persönlichen Verantwortungsgefühl verbunden, entsteht nach Meinung WILSONs ein Mitgefühl (vgl. 1994, S. 76).

In Forschungsarbeiten belegt WILSON, dass nicht jede leidende Person grundsätzlich Hilfe bekommt. Ursache dafür ist, dass das Leid einer Person nachvollziehbar sein muss und Hilfeleistungen dadurch gerechtfertigt werden können. Ein weiteres Forschungsergebnis ist, dass gesellschaftliche Faktoren das Auftreten des Mitgefühls in einem großen Maße mitbestimmen. Beispielsweise haben Kinder in einfachen Agrargesellschaften im Vergleich zu modernen Industriestaaten fürsorglicher reagiert, altruistischem Verhalten und der Kooperation einen höheren Stellenwert beigemessen und egoistische sowie individuelle Verhaltensweisen weniger toleriert (vgl. S. 88). WILSON schließt daraus, dass das Mitgefühl „eine fragile und vergängliche Empfindung“ ist und eine geringe Stabilität aufweist (vgl. S. 93).

WILSON definiert das Mitgefühl als ein komplexes instabiles psychisches Phänomen, das ein persönliches Verantwortungsgefühl für eine andere Person beinhaltet. Empathie wird als notwendiger emotionaler Teilprozess für das Auftreten des Mitgefühls beschrieben.

ULICH und sein Forscherteam (vgl. ULICH u. a., 1998a, S. 5 - 6) gehen in ihrer Theorie des Mitgefühls davon aus, dass sich emotionale Zustände nicht durch ihre biologische Zweckmäßigkeit bestimmen lassen, sondern vielmehr durch ihren kulturellen und subjektiven biographischen Hintergrund. Nach ihrer Meinung sind Sozialisationsprozesse dafür verantwortlich, dass das Kind emotionale Zustände in emotionale Schemata einordnen und zugleich kulturell verankern lernt. Solche emotionale Schemata wirken dann als Signal für spezifische Sozialverhaltensweisen. Aus diesem Grund werden emotionale Zustände immer in einer kulturell gelernten Weise wahrgenommen und reflektiert.

Das Mitgefühl wird in gleicher Weise erlernt. Sein Entstehen erklären ULICH und VOLLAND mit einem „regelgeleitete(n) Prozess der sozialen Informationsverarbeitung“, der „in der Regel in Form einer unbewußten Selektion, Filterung und Bedeutungsverleihung“ stattfindet und dann die Informationen „intuitiv-global“ und gleichzeitig parallel in Form einer „**automatisierten** Reaktionsbildung“ verarbeitet (1998a, S. 7). Emotionale Schemata bilden eine Grundlage für ein Gerechtigkeitsdenken hinsichtlich der Einschätzung eines tatsächlich auftretenden Leids einer Person. Müssen neue, mehrdeutige oder unerwartete emotionale Ereignisse verarbeitet werden, so treten eine „Ent-Automatisierung der Reaktion“ und eine „Neubildung“ der emotionalen Schemata auf (1998a, S. 8).

ULICH und sein Forscherteam differenzieren zwischen Empathie und Mitgefühl in folgender Weise (1998b, S. 89 - 90): Empathie ist eine allgemeine Form einer gefühlsmäßigen Anteilnahme, „unabhängig davon, ob die Gefühle der anderen Person positiv oder negativ sind. Bei Empathie sind sowohl die Auslöser als auch die Inhalte der Gefühle des Beobachters völlig offen, während diese beim Mitgefühl (sympathy) feststehen: Auslöser für ein Mitgefühl ist immer die Notlage bzw. der Kummer einer Person, Inhalt

immer Betroffenheit, Bedauern u. ä. (s. u.)“ . Damit begründen ULICH und VOLLAND noch, dass das Mitgefühl für Forschungsarbeiten besser operationalisiert werden kann. Folgende charakteristische Merkmale des Mitgefühls haben sie festgelegt: Die Wahrnehmung des Leidenszustandes einer anderen Person, die Betroffenheit, die Besorgnis, eine Sympathie, eine Haltung des Wohlwollens, der Wunsch nach Linderung und Erleichterung, das Bedauern, die Fürsorglichkeit, das Mitleid und die Traurigkeit.

Das Mitgefühl wird von Sozialkontakten erheblich bestimmt. Aus diesem Grund treten Modifikationen des Mitgefühls immer dann auf, sobald außerfamiliäre Kontakte zunehmen, wie beispielsweise die Kontakte zu Kindergärtnerinnen, Gleichaltrigen, Verwandten, Lehrerinnen und Lehrer (vgl. ULICH & VOLLAND, 1998b; VOLLAND & TROMMSDORF, 2003). Des Weiteren hängt das Auftreten eines Mitgefühls noch vom Aufforderungscharakter einer Situation ab, wie Forschungsarbeiten VOLLANDS und HÖLZLS (1997, S. 13, S. 19) belegen. Hierzu gehören beispielsweise die Wahrnehmung einer leidvollen Situation, eines Schadens, einer unkontrollierbaren Situation oder die des direkten Miterlebens einer Notlage einer anderen Person. Auf der anderen Seite verringert sich das Auftreten eines Mitgefühls, wenn eine Person die Einstellung hat, dass jeder Mensch genau das bekommt, was er verdient hat (vgl. ULICH & VOLLAND, 1996, S. 21). Ebenso tritt es in einem geringeren Maße auf, wenn eine Gesellschaft den Individualismus und das Konkurrenzverhalten als Erziehungsziel setzt, wie Forschungsarbeiten belegen (vgl. KOBAYASHI, 1995; KIENBAUM, 1993).

Zusammenfassung der Theorien der Mitgefühlserziehung: Empathie wird in diesen Theorien als ein mehr oder weniger spezifischer Prozess einer Identifikation mit der leidenden Person und Anteilnahme am Leid jener definiert. Sie bewirkt ein emotionales Verstehen, das zugleich eine Entscheidungshilfe darüber gibt, ob ein berechtigtes Leid einer Person vorliegt. In Verbindung mit einem Gefühl der Mitmenschlichkeit, der sozialen Verantwortung und einem Gerechtigkeitsgefühl entsteht ein Mitgefühl, das prosoziales Handeln hervorruft.

2.5.1.3 Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen in Theorien der Moralerziehung

In diesem Kapitel werden in den Theorien verschiedene Empathiefaktoren als Voraussetzung für eine Moralerziehung definiert. Sie haben die Funktion, eine persönliche Betroffenheit bei einer Person zu bewirken. Empathie soll ein emotionales Verstehen einer anderen Person, ein soziales Gefühl, eine moralische Haltung und moralisches Handeln bewirken. Empathiefaktoren werden hierbei als Wirkfaktoren eines komplexen Fühl-, Denk- und Handlungssystem in den Mittelpunkt gestellt. Diese Komplexität wird in den einzelnen Theorien unterschiedlich berücksichtigt.

HOFFMAN (1976) hat eine sehr komplexe Theorie der Moralerziehung aufgebaut, in der Empathie einen zentralen Stellenwert erhält. Er geht von der Annahme aus, dass Empathie eine erlernbare emotionale Erkenntnisform ist, die mit zunehmendem Lebensalter und unter günstigen Sozialisationsbedingungen eine größere Differenziertheit erreicht und eine Person zu prosozialen Handlungen veranlasst. Empathie definiert er als ein freiwilliges, teilweise sehr heftiges Miterleben der Gefühle einer anderen Person, über das ein emotionales Verstehen stattfindet. Auslöser hierfür können äußere emotionale Anzeichen einer Person oder äußere Ereignisse sein (vgl. 1976, S. 126). In diesem empathischen Prozess steht die empathische Person einer anderen näher als zu sich selbst (vgl. 1982, S. 281). Empathische Prozesse stehen in einem engen Verhältnis zum Mitgefühl einer anderen Person. Sie schließen dadurch egoistische Interessen und Motive aus (vgl. 1979, S. 263).

Mit zunehmendem Alter erlangt eine Person ein größeres Wissen über emotionale Faktoren. Sie transferiert dieses Wissen in ihren empathischen Prozess, um den psychischen Zustand einer anderen Person genauer verstehen zu können. Hierbei bezieht eine empathische Person noch emotionale Erfahrungen und Erkenntnisse bezüglich moralischer Handlungsweisen, des Helfens, des Tröstens und der Kooperation mit ein und erhält dadurch noch einen Rahmen für ihren emotionalen Verstehensprozess (vgl. 1979, S. 253 - 254; 1982, S. 290).

HOFFMAN belegt mit Forschungsarbeiten und Beobachtungen, dass auch eine bereits erworbene Empathie aufgrund folgender Ereignisse wieder zurückgenommen werden kann (vgl. 1982, S. 294 - 297; 1983b, S. 259):

- ❖ Wenn eine empathische Person beim Erfassen eines Leids einer anderen Person ihre eigene Hilflosigkeit wahrnimmt, so dass ihre selbstbezogene Aufmerksamkeit stärker wird.
- ❖ Wenn eine empathische Person bemerkt, dass ihre angebotene Hilfe von der leidenden Person nicht angenommen wird.
- ❖ Wenn eine empathische Person erkennt, dass die leidende Person selbst keine Gegenwehrmaßnahmen gegen den Leidverursacher unternimmt. Empathie kann dann in Wut auf die Person umschlagen.
- ❖ Wenn eine empathische Person befürchtet, dass sie bei einer Empathiebekundung für eine von der Gesellschaft abgelehnte Person selbst ihren eigenen günstigen sozialen Status schädigt.

HOFFMAN erklärt jedoch nicht, warum einige empathische Personen nicht auf solche Störfaktoren reagieren und in ihrem empathischen Handeln konstant bleiben.

Das Erlernen einer Empathiefähigkeit geschieht nach HOFFMANS Theorie über eine klassische Konditionierung, einem Assoziationslernen, einer Mimikry und einer Rollenübernahme (vgl. 1982, S. 282 - 285). Werden diese Lernformen noch in ihrem synergetischen Verhältnis zu Entwicklungs- und Sozialisationsfaktoren erfasst, entstehen folgende differentielle Empathieformen (vgl. 1982, S. 286 - 289; 1987):

- ❖ *Globale Empathie*: Sie kann im ersten Lebensjahr beobachtet werden. Eine globale Empathie verläuft beim Kind aufgrund einer noch nicht ausgebildeten Personenkonstanz unspezifisch. Das hat zur Folge, dass das Kleinkind von den beobachteten Kummersignalen, die ein anderes Kind zeigt, gleichermaßen angesteckt wird und dann bei seiner Mutter für sich selbst Trost sucht.
- ❖ *Egozentrische Empathie*: Diese Form tritt in dem Lebensalter auf, in welchem das Kind erstmals erkennt, dass es eine eigenständige Person ist. Das hat zur Folge, dass

es nun andere Kinder auch als eigenständige Personen wahrnimmt und ihnen dadurch das beobachtete Leiden korrekt zuordnen kann. Da das Kind noch keine ausreichende Distanz zu sich selbst besitzt, verwechselt es häufig die Personenkonzepte. Beobachtet beispielsweise ein Kind, wie ein anderes leidet, holt es seine Mutter, damit sie das andere Kind tröstet.

- ❖ *Empathie für die Gefühle einer anderen Person*: Ungefähr ab dem zweiten Lebensjahr beginnt das Kind zwischen sich selbst und einer anderen Person zu unterscheiden und kann dadurch Distanz zu sich selbst einnehmen. Es erkennt, dass jede Person ihre eigene Identität besitzt. Das weckt die Neugierde des Kindes, sich in die Rolle einer anderen Person hineinzusetzen, um den emotionalen Zustand der anderen Person kennen zu lernen. Mit der fortschreitenden sprachlichen Differenzierungsfähigkeit lernt das Kind den emotionalen Zustand genauer zu erfassen und erlangt ein differenziertes emotionales Verstehen.
- ❖ *Empathie für die allgemeine Not anderer*: Etwa gegen Ende der späten Kindheit ist das Kind fähig, auch sein Wissen über Emotionen ins Verhältnis zu den individuellen Lebensbedingungen einer Person zu setzen. Dadurch kann es sich in den Kummer einer anderen Person auch dann einfühlen, wenn kein aktueller Anlass gegeben ist. Empathische Prozesse können nun auf einer komplexen emotionalen Verstehensebene stattfinden und stellen eine allgemeine Motivationsgrundlage für moralisches Handeln her (vgl. 1979, S. 253).

Eine Empathieerziehung wird nach Meinung HOFFMANs grundsätzlich von gesellschaftlichen Lebensvorstellungen beeinflusst. Folgende Beispiele nennt er hierzu: Eine Gesellschaft, die den Individualismus in den Mittelpunkt stellt, fördert egoistische Motive stärker, so dass das Motiv zum Helfen oft anders ausgelegt oder auch verdrängt wird. Oder in einer streng religiösen Gesellschaft werden moralische Vorstellungen festgelegt. Diese regeln, gegenüber welchen Personen Empathie gezeigt und nicht gezeigt werden darf (vgl. 1979, S. 262; 1976, S. 138).

HOFFMAN stellt in seiner Theorie einzelne erzieherische Maßnahmen dar, formuliert aber kein gesamtpädagogisches Konzept. Das Hauptziel der Erziehung ist nach seiner Meinung nicht das Etablieren prosozialer Handlungen, sondern die Stärkung der Moti-

vation für moralisches Handeln (vgl. 1976, S. 139). Er verbindet damit die Hoffnung, den empathischen Verstehensprozess frei von etablierten gesellschaftlichen Moralvorstellungen halten zu können. Dieser Punkt widerspricht allerdings seiner Annahme, dass Sozialisierungsprozesse grundsätzlich das Empathieverständnis und das menschliche Handeln beeinflussen. Folgende erzieherischen Vorgehensweisen können nach dieser Theorie die Empathiefähigkeit des Kindes fördern:

- ❖ Eltern sollen eine liebevolle Haltung im Umgang mit ihrem Kind zeigen, Empathie selbst modellhaft vorleben, eine differenzierte Sprachentwicklung fördern und ihr Kind zur Rollen- und Perspektivenübernahme sowie zur aktiven Teilnahme an Gruppenprozessen ermutigen (1976, S. 142 - 143).
- ❖ Das Kind soll in Übungen und Handlungsversuchen immer auf die einzelnen emotionalen Faktoren einer Person achten lernen. Begleitend dazu sollen die Eltern die beobachteten Emotionen kommentieren und erklären. Auf diese Weise soll das Kind emotionale Bedürfnisse auch in ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Faktoren differenziert einschätzen, moralische Normvorstellungen berücksichtigen und prosoziale Handlungen passend ausführen lernen (1976, S. 142 - 143).
- ❖ Eltern sollen bei ihrem Kind besonders auf die Einhaltung normativ geregelter Verhaltensweisen achten, auf die Konsequenzen bei Missachtung hinweisen und im Fall der Missachtung Gegenmaßnahmen ergreifen. Dadurch soll das Kind in seiner Fähigkeit der Selbstkontrolle und des Aufschiebens der Bedürfnisse gefördert werden (1976, S. 142 - 143).
- ❖ Bei Regelverstößen sollen Eltern darauf achten, dass ihr Kind nicht nur Schuldgefühle zeigt, sondern diese auch reflektiert (1976, S. 142 - 143). HOFFMAN begründet diese Vorgehensweise mit BOWERSs Erziehungstheorie (1981). Diese erklärt, wie Emotionen zu einem starken Orientierungsreiz werden, wenn sie in disziplinarischen Situationen mit dem Kind reflektiert werden. Ihre Reflexion bewirkt, dass das Kind sich in anderen Konfliktsituationen wieder intensiv daran erinnert und danach sein Handeln ausrichtet.
- ❖ Eine weitere Maßnahme in der Empathieerziehung soll die Ermutigung des Kindes sein, Solidaritätsgefühle und altruistisches Handeln zu zeigen (vgl. 1983b).

- ❖ Eltern sollen beim Kind emotionale Erkenntnisse immer über empathische Prozesse anregen. Mit dieser Vorgehensweise kann das Kind rationales und emotionales Wissen passend verbinden, dieses besser verinnerlichen und sich selbst in seiner moralischen Motivation und Handlung steuern lernen (vgl. 1976, S. 142 - 143; 1983a; 1994).

HOFFMAN formuliert erstmals eine umfassende Empathietheorie, in der grundlegende Empathieformen definiert werden. Diese beziehen sowohl Entwicklungs- als auch Sozialisationsfaktoren mit ein. Des Weiteren erklärt diese Theorie, wann eine bereits erworbene Empathiefähigkeit wieder eingeschränkt wird. HOFFMAN wendet seine Empathietheorie auf die Erziehung einer Person zu einem moralischen und prosozialem Handeln an. Er ist sich bewusst, dass moralische Prinzipien sehr unterschiedlich gehandhabt werden können, selbst innerhalb einer Kultur. Wie dieses Problem in der Erziehung gelöst werden kann, lässt er allerdings offen.

HOFFMANs Theorie hat zu vielen Forschungsarbeiten angeregt. Seine Theorie und seine Erziehungsmaßnahmen sind in folgenden Punkten kritisiert worden:

- ❖ HOFFMAN stellt für eine Moralerziehung insbesondere kognitive Faktoren in den Mittelpunkt, die er als empathische Faktoren definiert. Beispielsweise wird eine Perspektivenübernahme als Erziehungsmethode genannt. HERZOG kritisiert diese Methode, weil die gewonnenen Erkenntnisse ohne emotionalen Bezug sind und zur Erniedrigung und Ausbeutung anderer Menschen missbraucht werden können (vgl. 1991, S. 343).
- ❖ Die Hypothese HOFFMANs, dass moralisches Handeln vorwiegend über Sozialisation vermittelt wird, ist von vielen Forschungsarbeiten widerlegt worden. Beispielsweise besitzen Kinder schon sehr früh eine moralische Autonomie, können frühzeitig zwischen Moral und Konvention differenzieren und sich unmoralischen Forderungen durch Erwachsene widersetzen (vgl. z. B. LAUPA & TURIEL, 1986; NUCCI, 1981; NUNNER-WINKLER, 2000, S. 49 – 50; TISAK, 1986, S. 97 – 98, S. 146). Außerdem weisen noch andere Forschungsarbeiten nach, dass Kinder trotz sehr ungünstiger Erziehungs- und Umweltbedingungen, einer fehlenden Elternbe-

ziehung, einer starken Einschränkung ihrer Bedürfnisbefriedigungen oder trotz eines menschenverachtenden Umgangs mit ihnen sich dennoch als Erwachsene moralisch verhalten können (vgl. beispielsweise FREUD & DANN, 1951, S. 1227; NUCCI, 1982, S. 101 - 102).

- ❖ HERZOG kritisiert HOFFMANs Annahme, dass Empathie für das Entstehen der Moral verantwortlich sein soll. Nach seiner Meinung kann Empathie Moral nicht inhaltlich füllen, sondern nur erschließen und dann zu fürsorglichen Verhaltensweisen anregen. Aus diesem Grund würde sie vielmehr „die Bereitschaft, andere Menschen als *Menschen* anzuerkennen“, erzeugen (1991, S. 418).
- ❖ FRIEDLMEIER (1993) beanstandet an HOFFMANs Empathietheorie, dass sie nicht die Empathiebereitschaft einer Person in ihrem Verhältnis zum Selbstwertgefühl der empathischen Person berücksichtigt. Aus seiner eigenen Forschungsarbeit würde hervorgehen, dass Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl die Notlage einer anderen Person als bedrückend erleben. Unter dieser Bedingung würden sie sich mehr zurückhalten und keine Empathie zeigen.

BERTRAM (1979) geht in seiner Moraltheorie von der Annahme aus, dass eine Erziehung zur Empathiefähigkeit moralisches Handeln fördert. Empathie definiert er als eine Form des Mitgefühls, welche bei einem Menschen eine Kooperationsbereitschaft bewirkt. Aufgrund einer zunehmenden Differenzierung gesellschaftlicher Gruppen, eines Strebens nach hoher Autonomie und Individualität nimmt nach seiner Meinung das Interesse an Empathie, an einheitlichen Wertvorstellungen, an Pflichten und an Kooperation jedoch ab. Damit würden auch wichtige existenzielle Grundlagen verloren gehen. BERTRAM geht nun davon aus, dass dieser ungünstigen Entwicklung mittels einer Empathieerziehung begegnet werden sollte. Diese soll im Menschen wieder die Bereitschaft wecken, ihre individuellen Bedürfnisse offen im Dialog darzulegen, um sie dann mit den anderen in ein förderliches Verhältnis zu sozialen Bedürfnissen zu bringen (vgl. BERTRAM, 1979, S. 534). Mit dieser Vorgehensweise soll das moralische Verantwortungsgefühl und prosoziales Handeln bei einer Person erzogen werden.

BERTRAM nimmt an, dass die Schule ein besonders günstiges Lernumfeld für eine Moralerziehung bietet. Er begründet es damit, dass im Elternhaus soziale Prozesse noch

in einem engen familiären Rahmen ablaufen und auf familiäre Bedürfnisse abgestimmt werden. Das hat zur Folge, dass eine hohe Kooperationsbereitschaft nur innerhalb dieses Personenkreises stattfindet. Durch den Schulbesuch lernt das Kind eine größere Anzahl neuer Personen kennen, baut zu ihnen ebenfalls kooperative Handlungsweisen auf und gewinnt dadurch neue Erkenntnisse für sein Mitgefühl, für seine Kooperationsform und für den Sinn einer Schul-Disziplin. Solche Erkenntnisse mit den daraus folgenden passenden prosozialen Handlungen können nach Meinung BERTRAMs besonders günstig in Gruppenarbeiten im Unterricht gefördert werden (vgl. S. 537). Hierbei haben die Lehrerinnen und Lehrer eine Moderationsaufgabe gegenüber den Schülerinnen und Schülern, damit diese Erziehungsziele erreicht werden können.

BERTRAM formuliert seine erzieherischen Maßnahmen vor allem in Form von Sollforderungen. Der Empathiefaktor Mitgefühl wird in dieser Theorie sehr einseitig auf das emotionale Verstehen als notwendige Voraussetzung für eine Kooperationsfähigkeit beschränkt. Des Weiteren fehlt eine Bestimmung über den Grad einer Kooperationsbereitschaft, die eine Person zeigen muss, um sich gegenüber anderen als moralisch verantwortlich handelnd darzustellen. Nach dieser Theorie müssten Einzelgänger, Skeptiker, Gruppenverweigerer oder Sozialkritiker grundsätzlich unmoralische Personen sein.

GILLIGAN (1983) entwirft eine Theorie des moralischen Handelns, in der die Anteilnahme, das Mitgefühl, die Fürsorge und das Verantwortungsgefühl in ihren wechselseitigen Wirkungen als differentielle Ausdrucksformen der Empathie erklärt werden. Sie nimmt hierbei an, dass inhärent geschlechtsspezifische Moralformen existieren. Eine männliche Moral äußert sich im Rechts- und Pflichtgefühl. Eine weibliche Moral berücksichtigt dagegen besonders emotionale Faktoren, wie beispielsweise die persönliche Anteilnahme am psychischen Zustand einer anderen Person, die Fürsorge und das Verantwortlichkeitsgefühl. Da eine Frau diese Haltung aufgrund ihrer Bestimmung zur Kindversorgung nach Meinung GILLIGANs bereits zeigt, besitzt sie grundsätzlich eine Empathiefähigkeit. Diese Annahme verwirft GILLIGAN wieder, nachdem mehrere Forschungsarbeiten ihr Konzept widerlegt hatten. Danach stellt sie das Mitgefühl, die Fürsorge und die Verantwortlichkeit als wichtige Faktoren einer allgemeinen Sozialfähigkeit in den Mittelpunkt.

Neu an GILLIGANs Theorie ist der Standpunkt, dass Empathie einen männlichen (Rechts- und Pflichtgefühl) und einen weiblichen (Fürsorglichkeit und Verantwortungsgefühl) Emotionsanteil umfasst und diese beiden Faktoren für ein differentielles emotionales Verstehen verantwortlich sind. GILLIGAN geht jedoch nicht davon aus, dass jede Person diese beiden Anteile gleichermaßen für ein empathisches Verstehen verwendet, sondern formuliert stattdessen diese Anteile als eine trennende spezifische empathische Eigenschaft der einzelnen Geschlechter. Auch eine Neuformulierung der Theorie löst diese Frage nicht.

SPECK (1996) stellt in seiner Moraltheorie das Erlernen der Achtung und des Respekts vor einer anderen Person als wichtiges Erziehungsziel in den Mittelpunkt. Grundvoraussetzungen hierfür sind eine Selbstachtung eines Menschen und eine Empathiefähigkeit. Empathie definiert SPECK als ein Sich-Einfühlen und Hineindenken in eine andere Person, wodurch eine persönliche Betroffenheit ausgelöst wird. Sobald diese Betroffenheit mit moralischen Gesichtspunkten verbunden wird, wird ein moralisches Fühlen erzeugt. Dieses soll bewirken, dass eine Person Rücksichtnahme und Wertschätzung gegenüber einer anderen Person zeigt. Des Weiteren motivieren sie zum prosozialen Handeln (vgl. S. 73 – 74, S. 193). Der Empathieprozess wird jedoch nach Meinung SPECKs - durch den gesellschaftlichen Trend der Förderung des Individualismus - als kontraproduktiv erlebt. So würde dieser Prozess das Hervorheben einer Person mit ihren besonderen Eigenschaften zur Abgrenzung von anderen nicht fördern. Hierbei würde auch das moralische Empfinden ein Hindernis sein (vgl. S. 96). Um existenzielle Grundlagen nicht zu verlieren, sollte nach Ansicht SPECKs diesem Trend entgegen gewirkt werden. Als Erziehungsmaßnahmen nennt er folgende:

- ❖ Eltern sollen ihrem Kind sehr früh die emotionalen Konsequenzen seines Verhaltens bezüglich förderlicher und destruktiver Auswirkungen im Sozialkontakt erklären.
- ❖ Mit Hilfe von Rollenspielen soll das Kind in seiner Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme geschult werden. Das soll in der Weise geschehen, dass das Kind zuerst das emotionale Erleben des Interaktionspartners im Rollentausch empathisch erfasst und dann in einem nachfolgenden Schritt analysieren lernt.

- ❖ Das Vorlesen von Märchen oder moralischen Geschichten soll dem Kind eine Orientierung für moralisches Handeln vermitteln. SPECK sieht den Vorteil dieser Methode darin, dass in solchen Geschichten der moralische Sinn guter und schlechter Gestalten in eindeutiger Weise erkennbar ist und eine günstige Lernbasis für das Beachten emotionaler Faktoren bietet (vgl. S. 200 - 201).
- ❖ Das Üben sozialer Umgangsformen soll den emotionalen und zwischenmenschlichen Handlungsrahmen im alltäglichen Leben verbessern helfen. Zu solchen Umgangsformen gehören: Grüßen, Bitten, Danken, heruntergefallene Gegenstände aufheben, jemanden die Tür offen halten, sich entschuldigen können oder Hilfe leisten. Diese Sozialregeln sollen grundsätzlich mit emotionalen Faktoren reflektiert werden (vgl. S. 194 - 195).
- ❖ Die Erziehung einer Person zur Vermeidung destruktiver Fehl-, Denk- und Handlungsweisen hat in dieser Theorie einen besonderen Stellenwert. Hierzu gehört beispielsweise, dass eine erziehende Person ein Kind befähigt, nicht gedankenlos zu handeln oder aus Bequemlichkeit passiv zu bleiben, wenn es einer leidenden Person begegnet (vgl. S. 196 - 197). Ebenso soll es auch besondere soziale Regeln anwenden lernen, um gewalttätige Eskalationen zu vermeiden. Sollte es dennoch zu einer Gewalttat kommen, soll nach SPECKs Meinung der Täter mit dem Opfer von Angesicht zu Angesicht konfrontiert werden, um die „verschüttete Empathie“ wieder zu beleben (S. 193). Bei dieser Konfrontation sollte auch darauf geachtet werden, dass sprachliche Ausdrucksformen der Gewalt und absichtliches unfaires Verhalten gezielt unterlassen werden.
- ❖ SPECK fordert, dass ein gesellschaftlicher Handlungsrahmen hergestellt werden soll, mit dem die Verbreitung von Gewaltaktionen, insbesondere in Medien, begrenzt werden kann.
- ❖ Das Erlernen einer Kompromissfähigkeit zur friedlichen sozialen Konfliktlösung gehört ebenfalls zur Empathieerziehung. Sie setzt voraus, dass eine Person ein gewisses Maß an Toleranz zeigen kann, mit der sie die Eigenheiten jeder Person respektieren lernt.

In dieser Theorie wird Empathie als eine wichtige Bedingung für eine Moralerziehung formuliert. Sie soll bei einer Person durch das Sich-Einfühlen in eine andere Person eine

Betroffenheit über das Leid jener erzeugen und dadurch ein emotionales Verständnis für die Notwendigkeit einer friedlichen Koexistenz hervorrufen. Die erworbene emotionale Erkenntnis hierzu soll eine Person zu prosozialen Handlungsweisen motivieren. Es wird außerdem ein besonderer Wert auf günstige soziale Umgangsformen zur Bezeugung einer Wertschätzung einer anderen Person im Alltag und zur Vermeidung eskalierender destruktiver Handlungsweisen gelegt.

SPECK beschreibt viele konkrete erzieherische Maßnahmen. Er erörtert nicht, in welcher empathischen Weise mit den Personen umgegangen werden soll, die keine Kompromissbereitschaft zeigen.

COLES (1998) definiert in seiner Theorie die Empathiefähigkeit als einen wichtigen Faktor einer moralischen Intelligenz. Sie beinhaltet die Fähigkeit, an andere mit Respekt zu denken, für andere da zu sein und die Welt des anderen aus dessen Sicht wahrnehmen zu können (vgl. S. 16). Mit ihr soll nicht die Erziehung des Beherrschens sozialer Verhaltensregeln im Mittelpunkt stehen, sondern die einer empathischen Haltung und emotionalen Selbstkontrolle. Diese sollen bei einer Person das soziale Verantwortungs- und Wertschätzungsgefühl gegenüber anderen Menschen aufbauen. Erreicht werden kann das nach Meinung COLES nur durch ständiges Reflektieren des Verhältnisses von mitmenschlichen Wertvorstellungen und den gegenwärtig beobachtbaren gesellschaftlichen Handlungsweisen (vgl. S. 19, S. 29). Dadurch wird das Kind zur emotionalen Selbstkontrolle und zu prosozialem Handeln befähigt. Beides fehlt nach COLES Beobachtungen beispielsweise bei verwöhnten Kindern.

COLES gibt keine konkreten erzieherischen Handlungsschritte an. Er appelliert an eine vernünftige Erziehungshaltung mit Hilfe einer ständigen Reflexion über das Maß der sozialen Verantwortung. Das soll eine Person zu prosozialem Handeln motivieren.

MÜNNIX und MÜNNIX (1998) gehen von der Annahme aus, dass eine Moralerziehung zugleich immer eine Erziehung zur Empathiefähigkeit beinhaltet. Sie wird von gesellschaftlichen Lebensformen erheblich mitbestimmt.

Empathie wird als ein Sich-Einfühlen in eine andere Person definiert, durch die eine emotionale Achtsamkeit auf andere Menschen und prosoziales Handeln bewirkt wird. MÜNNIX und MÜNNIX belegen ihr Konzept mit Negativbeispielen. So werden nach ihrer Meinung in einer Erlebnisgesellschaft narzistische Bedürfnisse einer Person stärker gefördert, während soziale Interessen mehr in den Hintergrund treten (vgl. S. 20 – 23). Beobachtungen würden zeigen, dass Kinder in einer Erlebnisgesellschaft durch viele Aktionsprogramme der Selbstverwirklichung gehetzt werden und deshalb keine Zeit mehr für sich und andere haben. Die Pflege des „Kults des Ichs“ erzeugt zugleich eine Widersprüchlichkeit, weil „gerade der Egoist die anderen zur Bestätigung seines Selbst (braucht)“ (S. 128).

Auch eine wirtschaftliche Steuerung gesellschaftlicher Lebensweisen bestimmt nach MÜNNIX und MÜNNIX die moralische Haltung. Beispielsweise wird durch vielfältige Medien die Nutzung einer Bilderwelt zugunsten der Vernachlässigung einer differenzierten sprachlichen Ausdrucksfähigkeit gefördert. Das würde die „Abstumpfung der Sensibilität“ einer Person für emotionale Faktoren begünstigen und das Erlernen einer Empathiefähigkeit und einer moralischen Handlungsweise behindern (S. 120). MÜNNIX und MÜNNIX fordern deshalb zu einem Umdenken auf, bei dem Empathie wieder eine zentrale Rolle erhalten soll (vgl. S. 160 - 161). Beispielsweise sollen Mütter einerseits selbst lernen, sich in das Kind einzufühlen und ihrem Kind ihr Bindungsgefühl zu zeigen und andererseits ihr Kind befähigen, sich in andere Personen einzufühlen und hinein zu denken (vgl. S. 160 – 165).

In diesem Konzept werden insbesondere die negativen Auswirkungen bestimmter gesellschaftlicher Lebensformen auf die empathische und moralische Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer Person beschrieben. Ergänzend hierzu zeigen noch andere Forschungsarbeiten, dass solche Gesellschaften Empathie als eine Schwäche auslegen, weil sie eine Person zu einer ausbalancierenden Handlungsweise statt zu einer Durchsetzungsfähigkeit motivieren würden (vgl. DOBBENSTEIN-OSTHOFF 1995).

DEHNER (1998) geht in seiner Evolutionstheorie der Moral und des prosozialen Handelns davon aus, dass jede Gruppe von einer „soziären Moral“ (S. 60) und einer evolu-

tionär bedingten „Handlungsbereitschaft“ (S. 62) zusammengehalten wird. In dieser allgemeinen Form trifft das nach Meinung DEHNERs auch auf „kriminelle Vereinigungen, diktatorische Regime oder Terrorgruppen“ zu (S. 60). Ethisch eingeschränkt wird das jedoch dadurch, dass der Mensch mit seiner Reflexionsfähigkeit eine „Freiheit der Entscheidung gewonnen“ hat „und deshalb ... für die Konsequenzen seiner Handlungen verantwortlich (ist)“ (S. 60). Wird diese Reflexionsfähigkeit synergetisch mit empathischen Prozessen verbunden, werden ethische Entscheidungen nach Ansicht DEHNERs auf der Grundlage der Mitmenschlichkeit erzeugt. Hierbei befähigt Empathie eine Person, „sich in emotionale Zustände anderer Menschen hinein(zu)versetzen und mit ihnen (zu) fühlen“ und erzeugt auf diese Weise eine „emotionale Bereitschaft für soziales und mitmenschliches Handeln“ (S. 61). Da nach dieser Theorie „Empathie und Mitempfinden ebenso wie Brutalität und Grausamkeit“ in der „menschlichen Natur“ gleichwertig angelegt sind (S. 83) und der Mensch naturbedingt zur Abgrenzung und Trennung neigt, „ist es notwendig, die Emotion durch grenzüberschreitende Erfahrungen und vielfältige ethische Reflexionen zu kultivieren“ (S. 63). Auf diese Weise soll eine „reflexive Steuerung“ erlernt werden, die zu moralischem Handeln motiviert und aggressive Verhaltensweisen einschränkt (S. 64). Wegen der hohen sozialen Relevanz dieser Fähigkeit soll sie zur „politische(n) Aufgabe von höchster Priorität“ (S. 64) und als Grundlage für eine moralische Erziehung erklärt werden (S. 72).

DEHNER bemängelt an vielen Theorien der Moralerziehung, dass sie „kopfbetonte Verfahren“ darstellen und zuviel auf das Erlernen von Verhaltensgrenzen achten (vgl. S. 108 - 109). Nach seiner Meinung sollte stattdessen eine Moralerziehung immer bei „den grundlegenden menschlichen Motiven Bindung, Neugier und Anerkennung“ ansetzen, damit „eine bereits vorhandene Antriebsdynamik“ bei der Erziehung zum moralischen Handeln berücksichtigt wird (S. 109). Auf dieser Grundlage könne dann mit fortschreitender Denkfähigkeit eines Kindes moralisches Handeln sinnvoll reflektiert und gesteuert werden.

Die Erziehung des moralischen Empfindens soll über ein Empathietraining erreicht werden. Dieses Training soll viele Übungen zur Rollenübernahme verwenden, um naturbedingte menschliche Motive auszulösen und zu erfassen. Die erlebten Motive sollen

so reflektiert werden, dass die „Selbststeuerung“ des Menschen angeregt wird (vgl. S. 104 - 105). Diese evolutionär motivationale Form der Selbststeuerung würde einen Menschen zum moralischen Handeln veranlassen (vgl. S. 108 - 109). Ein Empathietraining soll deshalb folgende Übungen enthalten:

- ❖ Rollenübernahmeübungen, um „sich in andere hineinzusetzen und deren Gefühlszustände nachzuvollziehen bzw. mitzuempfinden“ (S. 105).
- ❖ Sich im Gespräch üben, die Ursachen der Emotionen der anderen zu erfahren (vgl. S. 105).
- ❖ Übungen für das Erlernen passender Reaktionen, wenn bei einer anderen Person eine bestimmte „emotionale Befindlichkeit“ beobachtet und reflektiert worden ist (S. 105).
- ❖ Transferübungen für Konfliktsituationen, mit denen konstruktive „sozialförderliche Formen“ (z. B. mittels einer empathischen Kommunikation, eines fairen Interessenausgleichs oder eines ausbalancierten Kompromisses) angestrebt werden können (S. 105).
- ❖ Übungen zum „Kennenlernen und Zurechtfinden in der eigenen emotionalen Welt“ (S. 105).

Ein solches Empathietraining kann nach Ansicht DEHNERs (S. 153) in gleichwertiger Weise auch bei Berufstätigen durchgeführt werden. Ziel dieses Trainings würde es sein, Leistungen auf naturbedingte Motive anzupassen und diese dadurch zu steigern. Beispielsweise könne das mit Führungskräften trainiert werden, indem sie lernen, eine „offene Informationspolitik“ zu betreiben. Damit solle der „Neugiertrieb“ eines Mitarbeiters befriedigt werden. Eine solche Vorgehensweise würde sich förderlich auf die Arbeitsmotivation und auf die Kreativität des Mitarbeiters auswirken. Oder die „Befriedigung des Bindungsbedürfnisses“ einer Person könnte in einer Arbeitsgruppe durch die Berücksichtigung empathischer Prozesse erfolgen, so dass ihre Leistungsfähigkeit dadurch gesteigert werden kann (S. 155).

DEHNER geht in seiner Theorie von einer Triebbeherrschung durch Empathie und einer ethischen Reflexion aus. Diese können nach seiner Meinung schädliche Motive un-

terbinden und soziale Motive fördern. Empathie und moralische Denkweisen sollen so geschult werden, dass eine Person eine reflexive empathische und moralische Selbststeuerung erwirbt. Die Theorie erklärt nicht, wie Empathie und ethische Reflexion bestimmte destruktiv motivierende Triebe (z. B. der Machttrieb, der Geltungstrieb) oder unsoziale menschliche Bedürfnisse (z. B. Egoismus) in sozialförderliche umwandeln können. Ungeklärt bleibt ebenso, ob Empathie als eine evolutionäre Besonderheit unter den Trieben gilt oder als eine erlernte motivationale Handlung. Plausibel stellt die Theorie die Wichtigkeit der Handlungsmotivation für moralisches Handeln dar. Strittig dagegen ist, ob moralisches Handeln selbst ein positiver Trieb ist oder ob es durch Triebbeherrschung erzieherisch gefördert werden muss.

Zusammenfassung der Empathiefaktoren und ihrer spezifischen Prozesse in den Theorien der Moralerziehung

In diesen Theorien wird Empathie grundsätzlich in einem Spannungsverhältnis zu solchen gesellschaftlichen Lebensformen beschrieben, die beispielsweise einen Individualismus oder eine Erlebnisgesellschaft befürworten und dadurch moralischen und prosozialen Handlungsweisen einen geringeren Stellenwert beimessen. Als wichtige Empathiefaktoren für eine Moralerziehung werden die Fähigkeit des Sich-Einfühlens in eine andere Person, das Auftreten einer emotionalen Betroffenheit, das Auftreten eines Mitgefühls und die emotionale Selbstkontrolle genannt. Durch sie werden prosoziale Handlungsweisen, wie beispielsweise Kooperation, Helfen, Einhalten sozialer Umgangsregeln als aktionale Form der Wertschätzung und die Vermeidung destruktiver Fühl-, Denk- und Handlungsweisen bewirkt. Solche prosozialen Handlungsweisen sollen im Erziehungsprozess besonders berücksichtigt werden. Die erziehende Person soll darauf achten, dass die zu erziehende Person gleichermaßen empathische Fühl-, Denk- und Handlungsweisen verinnerlichen lernt. Sobald das Kind moralische Grundsätze verletzt, soll es darauf angesprochen werden, damit es diese wieder berücksichtigt. Aus dieser Perspektive wird Empathie als ein komplexes emotionales Konstrukt definiert, das ein hohes Engagement für moralisches und prosoziales Handeln beinhaltet.

In diesen Theorien werden auch die Reaktionen einer empathisch behandelten Person auf die empathisch handelnde Person berücksichtigt. Beispielsweise wird dann eine Verringerung der Empathiebereitschaft einer empathischen Person angenommen, wenn jene erkennt, dass die andere Person eine angebotene Hilfe ausschlägt oder sich gegen ihr Leid nicht wehrt. Ebenso kann eine empathische Person ihre Empathiefähigkeit verlieren, wenn sie während des Empathieprozesses eine eigene Hilflosigkeit oder einen sozialen Imageschaden für sich selbst wahrnimmt. Es werden jedoch in den Theorien keine erzieherischen Handlungsschritte formuliert, mit denen solche Situationen bewältigt werden können.

2.5.1.4 Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen in Erziehungskonzepten zur Förderung prosozialer und moralischer Handlungsweisen

In diesem Kapitel werden Förderkonzepte zur Erziehung prosozialer und moralischer Handlungsweisen bezüglich erziehungsrelevanter Empathiefaktoren analysiert. Eine Empathieschulung wird als ein wichtiger Teilbestand des Konzepts einbezogen. Es soll untersucht werden, welche Relevanz die Empathiefaktoren hierbei haben.

McPHAIL und seine Mitarbeiter (zitiert nach OSER & ALTHOF, 1992, S. 517 - 559) haben ein Schulungsprogramm zur Förderung prosozialer Handlungen entwickelt, das unter dem Namen *Startline* und *Lifeline* bekannt geworden ist. Dieses Erziehungskonzept geht von der Annahme aus, dass eine empathische Person eine emotionale Verständigungsbereitschaft, Rücksichtnahme, Mitgefühl, Fürsorglichkeit und prosoziales Handeln zeigt. Die Rücksichtnahme ist in Forschungsarbeiten als der wichtigste Erziehungsfaktor identifiziert worden und hat deshalb in diesem Schulungsprogramm einen besonderen Stellenwert (vgl. 1980, S. 146). Des Weiteren sind zahlreiche Interaktionsübungen (z. B. Rollenspiele, soziale Erkundungsaufgaben, soziale Experimente) in diesem Programm enthalten. Das wird damit begründet, dass emotionale Erfahrungen besonders günstig das emotionale Verstehen und emotionale Erkenntnisse fördern helfen. Hierbei werden gleichgültige oder passive Handlungen einer Person besonders beachtet, da bei ihnen empathische Prozesse fehlen und deshalb unsoziale Handlungsweisen hervorrufen.

Dieses Schulungsprogramm enthält weniger Übungen zur emotionalen Reflexion der emotionalen Erfahrungen und dafür mehr Transferübungen. Dadurch besteht eine Unsicherheit darüber, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die emotionalen Erfahrungen für sich auswerten. Der relevante Empathiefaktor ist die emotionale Betroffenheit, durch den eine Person zur rücksichtsvollen Handlung motiviert werden soll. In diesem Konzept wird jedoch der wechselseitig bedingte Prozess nicht erklärt. OSER und ALTHOF (1992, S. 540 - 546) kritisieren das Schulungsprogramm noch dahingehend, dass sowohl eine theoretische Begründung des Curriculums als auch eine theoriegeleitete Vorgehensweise in den einzelnen Übungen fehlt.

SULLIVAN geht 1980 in seinem Erziehungskonzept von der Annahme aus, dass sowohl eine Empathie- als auch eine Perspektivenübernahmefähigkeit einer Person verantwortlich für das Auftreten eines Mitgefühls und einer moralischen Haltung sind. Auf dieser Grundlage hat SULLIVAN ein Schulungsprogramm zur Förderung der moralischen Urteilskompetenz bei zwölf- bis vierzehnjährigen Jugendlichen erstellt, das während des Schulunterrichts durchgeführt worden ist (zitiert bei OSER & ALTHOF, 1992, S. 148 - 155). Ergänzend zu den Übungen im Schulunterricht haben wöchentliche Treffen der Jugendlichen in ihren Elternhäusern stattgefunden, um ungeklärte Fragen zu diskutieren. Das Schulungsprogramm enthält vier Übungsteile:

- ❖ Der erste Übungsteil besteht aus allgemeinen Diskussionen der Jugendlichen über moralische Faktoren.
- ❖ Der zweite Übungsteil besteht aus Übungen zum Mitgefühl hinsichtlich verschiedener Lebenssituationen einer Person mit Hilfe der Perspektivenübernahme und Empathie. Dadurch soll eine persönliche Anteilnahme, Betroffenheit und Bereitschaft für moralisches Handeln ausgelöst werden. Zu diesem Übungsteil gehören auch Transferübungen. Beispielsweise sollen Jugendliche lernen, jüngere Schüler bei auftretenden Konfliktsituationen unterstützend zu beraten. Hierbei sollen emotionale Erkenntnisse so reflektiert werden, dass sie für spätere Beratungssituationen eine Argumentationshilfe liefern, mit der eine Person zum moralischen Handeln motiviert werden kann.

- ❖ Im dritten Übungsabschnitt sollen Jugendliche Theorien der moralischen Entwicklung kennen lernen. Das soll dadurch geschehen, dass Themen der Moralphilosophie diskutiert werden, wie beispielsweise die Verhältnismäßigkeit moralischer Regeln oder Prinzipien. Insbesondere sollen solche moralische Situationen reflektiert werden, die eine Person in eine moralische Verlegenheit bringen.
- ❖ Im vierten Übungsabschnitt stehen Transferübungen im Mittelpunkt. Beispielsweise sollen Jugendliche lernen, mit Grundschulern selbständig Diskussionen über moralisches Handeln zu führen. Ebenso sollen sie eine Schlichtungsstelle für Disziplin- und Gerechtigkeitsprobleme im Schulbereich einrichten und betreuen.

Dieses Programm ist ein Jahr lang unter experimentellen Bedingungen erprobt worden. Bei der Effektivitätsprüfung des Programms sind eine trainierte Schülergruppe mit zwei Kontrollgruppen verglichen worden. Nur die geschulten Schüler haben eine signifikante Steigerung der moralischen Urteilskompetenz, der Ich-Stärke und des prosozialen Handelns gezeigt.

In diesem Schulungsprogramm werden die Empathiefaktoren emotionale Betroffenheit, Anteilnahme, Mitgefühl und Bereitschaft zum moralischen Handeln aufgrund eines emotionalen Verstehens berücksichtigt. Mit ihnen sind erfolgreiche konkrete prosoziale Handlungsweisen im Schulbereich bewirkt worden. Empathie wird hierbei als ein komplexes emotionales Konstrukt beschrieben.

KARG (1989) geht in seinem Erziehungskonzept von der Annahme aus, dass ein Sich-Einfühlen in Figuren aus der Literatur ein emotionales Verstehen bewirkt, das eine Person zu prosozialen Handlungsweisen motiviert. Aus diesem Grund bietet er Schülern Figuren aus Jugendromanen an. Diese sollen beim Schüler ein Mitgefühl auslösen. Die Schüler werden aufgefordert, sich in diese Figuren mental einzufühlen. Anschließend werden diese mental gewonnenen emotionalen Erfahrungen mit der gesamten Schulklasse reflektiert. Auf diese Weise soll bei den Schülern eine Empathiefähigkeit gefördert werden.

Diese Vorgehensweise setzt bei den Schülern eine Denk- und Imaginationsfähigkeit sowie eine Bereitschaft zum Offenlegen emotionaler Erfahrungen voraus. In diesem Konzept wird nicht der Aspekt erörtert, dass Schüler emotionale Erfahrungen vor ihren

Mitschülern und Lehrerinnen/Lehrern aus Scham, aus Angst vor Kritik oder aus Angst vor einer ungünstigen Leistungsbewertung zurückhalten. Ergänzend hierzu gibt es einen weiteren zu beachtenden Gesichtspunkt GRUENs (1999, S. 56), der in diesem Konzept nicht berücksichtigt worden ist. Er fand in seinen Studien, dass autoritär oder image-süchtige Personen „außen gelenkt“ reagieren, Gefühle und mitfühlende Handlungen mit typischen Worten treffend beschreiben können, aber dabei kein Gefühl erleben.

Das Sich-Einfühlen in eine literarische Figur wird als Empathiefaktor in diesem Konzept definiert. Es fehlt jedoch eine Erklärung des empathischen Prozesses.

PIEPER (1994) beschreibt ein schulisches Erziehungskonzept zur Förderung des moralischen Handelns für Schüler, das in Bayern als Curriculum für den Ethikunterricht verwendet wird. Ziel dieses Erziehungsprogramms ist es, Schüler zur „moralischen Mündigkeit durch das Erlernen werteeinsichtigen Urteilens und Handelns“ hinzuführen (S. 128). Begründet wird diese Form der Moralerziehung damit, dass ein enges Verhältnis zwischen Ethik und Erziehung besteht und der Mensch „zur Moralität erzogen werden“ muss (S. 114). Der erzieherische Schwerpunkt im Schulbereich soll dabei auf die kognitive Verarbeitung moralischer Gesichtspunkte gelegt werden, während die emotionale Erziehung von den Eltern geleistet werden soll. Mit dieser Aufteilung der Schulungsinhalte sollen die Eltern gleichermaßen beteiligt werden und die Verantwortung für die Erziehung prosozialer Handlungsweisen übernehmen.

Im Ethikunterricht werden folgende Faktoren moralischen Handelns diskutiert: das Gewissen, das Mitgefühl, Empathie, emotionales Erleben, die Folgen unmoralischer Handlungsweisen, der Moralkodex, soziale Grundlagen und das Einschreiten moralischer Autoritätsinstanzen (Gerichte, Pfarrer oder der Vater). Zusätzlich sollen die Schüler logische, diskursive, dialektische, analogische, transzendente, analytische und hermeneutische Denkmethode kennen lernen und diese in ihrem Verhältnis zu Erkenntnissen der Moral berücksichtigen lernen.

Dieses schulische Erziehungskonzept hat einige Nachteile. Empathie wird im Ethikunterricht nur als Begriffswissen vermittelt. Außerdem wird dieses erworbene Wissen der Schülerinnen und Schüler noch für einen Leistungsnachweis herangezogen. Des Weiteren

ren soll die praktische Umsetzung durch die Eltern ohne Einbindung in den Ethikunterricht stattfinden. Es wird nicht berücksichtigt, dass Eltern auch konträre Meinungen zu dieser Schulung haben können und diese in ihrer Erziehung durchsetzen. Auf diese Weise können beim Kind sowohl erhebliche emotionale und familiäre Konflikte als auch eine Respektlosigkeit gegenüber den vermittelten moralischen Wertvorstellungen in der Schule erzeugt werden.

In diesem Konzept werden die kognitiven Empathiefaktoren in sehr differenzierter Weise den Schülern vermittelt, aber nicht mit den emotionalen Empathiefaktoren synergetisch verbunden.

MEUSEL (1994) geht in seinem Erziehungskonzept davon aus, dass eine Schulung der Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler besonders im Schulsport sinnvoll durchgeführt werden kann. Er begründet es damit, dass im Schulsport viele emotionale Konfliktsituationen auftreten, wie beispielsweise durch das Gebot strikter Regeleinhaltung, durch vergleichende Leistungsanforderungen oder durch das Schülerbedürfnis nach Anerkennung durch andere. Eine Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler bewirkt nach seiner Meinung, dass sie Toleranz, Hilfsbereitschaft, Fairness, ein Verantwortungsgefühl, Kritikfähigkeit und Kooperation zeigen (vgl. S. 3).

Für eine erfolgreiche Schulung setzt MEUSEL folgende Bedingungen voraus (S. 4 – 5):

- ❖ Der Unterricht soll nur in kleinen Klassengrößen stattfinden.
- ❖ Im Unterricht soll genügend Zeit für Gespräche eingeplant werden, um den emotionalen Zustand der Schüler erfassen und reflektieren zu können.
- ❖ Leistungsbewertungen sollten im Schulsport wegfallen, damit ein emotionales Lernen stattfinden kann. Der positive Effekt würde sich auf andere Fächer übertragen.
- ❖ Schulung der Lehrerinnen und Lehrer in einer professionellen Form der Empathiefähigkeit.

In diesem Konzept werden die Empathiefaktoren emotionale Betroffenheit, Anteilnahme und Mitgefühl als Übungsteil verwendet, um konkrete prosoziale Handlungen im

sportlichen Bereich zu fördern. Empathie wird hierbei als ein komplexes emotionales Konstrukt definiert.

Eine Evaluation dieses Konzepts ist nicht erfolgt. Allerdings gibt es ein ähnliches, aber empirisch überprüftes Konzept (vgl. PROHL & SCHERRER, 1995). Dort ist ein positiver Transfereffekt nachgewiesen worden. Dieser hat darin bestanden, dass Schüler eine geringere Aggression, eine höhere Lebenszufriedenheit und eine höhere Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit auch außerhalb der Schule gezeigt haben.

MARX, NARROG und ULLMANN (1996) stellen ein Empathieerziehungskonzept für Schüler einer dritten Grundschulklasse innerhalb des Schulsports dar. Sie gehen von der Annahme aus, dass ein „verständnisvolles und einfühlsames Handeln“ die Schüler zu prosozialem Handeln und mehr Eigenverantwortlichkeit bewegt (S. 29). Empathie definieren sie als eine Fähigkeit der Perspektivenübernahme, der Entschlüsselung eigener und fremder Gefühle und des Mit-, Ein- und Nachfühlers, mit der das Mitgefühl, das Kooperationsverhalten, faire Verhalten und sozialintegrative Identitätsprozess gefördert werden können (vgl. S. 29). Methodisch werden folgende Vorgehensweisen im Schulsport angewandt:

- ❖ In Tagebuchaufzeichnungen sollen Gedanken und Gefühle zu Situationen des „missglückten Miteinanders“ aufgeschrieben werden, um sie später zu analysieren und hierfür Lösungen suchen zu können (S. 29, S. 33 - 34). Zentrale Themen sind: „mangelndes Regelbewusstsein, Außenseiterposition, unsichere Stellung im Klassenverband, Selbstüberschätzung, überzogene Selbstdarstellung, Ungehorsam, Verweigerung, mangelndes Selbstwertgefühl“ (S. 32).
- ❖ Gespräche in der Klasse sollen das „Miterleben von Gefühle(n)“, das Entschlüsseln der „Gefühlslagen anderer“ erfassen und zur Sprache bringen (S. 33). Mittels Perspektivenübernahme sollen die berichteten emotionalen Zustände reflektiert und dann in prosoziale Handlungsweisen umgesetzt werden.
- ❖ Über ein Probehandeln in einem Rollenspiel soll das Kind die Emotionalität einer anderen Person hautnah nacherleben, reflektieren und dadurch motiviert werden, faire Wege des Umgangs miteinander zu nutzen (vgl. S. 34).

Anhand von Schüler-, Lehrer- und Elternmeinungen sowie Beobachtungen wird belegt, dass das Training in eindrucksvoller Weise den Kindern geholfen hat, ihre Gefühle zu verbalisieren, empathisches Handeln zu zeigen und Rücksicht auf die individuelle Verschiedenheit der Klassenkameraden zu nehmen. Der Transfereffekt dieser Handlungsweisen in Alltagssituationen kann aufgrund fehlender Studien nicht eingeschätzt werden. Das Besondere dieses Erziehungskonzepts ist die Systematik der erzieherischen Handlungsschritte, mit denen Kinder Empathie erlernen können. Das Übungsfeld Schulsport bietet hierbei genügend Lernsituationen zur Förderung an. Als Empathiefaktoren werden verschiedene Formen des Sich-Einfühlens, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und die Reflexion eigener und fremder Gefühle definiert. Das hat zur Folge, dass kognitive und emotionale Faktoren einschließlich einer emotionalen Selbstreflexion berücksichtigt werden. Empathie wird hier als ein komplexes emotional-kognitives Konstrukt beschrieben.

BECKERS (1993b) hat ein Empathieerziehungskonzept entworfen, mit dem Schüler im Schulsport lernen, vor allem aggressive Einstellungen und Handlungen zugunsten fairer und rücksichtsvoller Handlungen zurückzustellen. Sein Konzept begründet er mit Beobachtungen über die vermittelte Denkweise in einigen Sportarten. Beispielsweise werden ein aggressives, egoistisches Handeln und die Haltung eines schonungslosen, harten Umgangs mit sich selbst und anderen als ein Erfolgsrezept im Sport hervorgehoben. Solche Denkmuster werden nach seiner Meinung durch sportliche Erfolgserlebnisse weiter bekräftigt und deshalb zur Konfliktbewältigung in schwierigen Alltagssituationen übernommen. Auf diese Weise würde ein ungünstiges Sozialverhalten entstehen (vgl. S. 192 – 193, S. 198). Das hat BECKERS bewogen, bei der Empathieschulung im Schulsport besonders auf das Erlernen einer fairen Handlungsweise zu achten. Schulungsinhalte sollten hierfür sein:

- ❖ Förderung der Bereitschaft, andere emotional verstehen zu wollen.
- ❖ Förderung der Bereitschaft für einen gegenseitigen Respekt.
- ❖ Förderung einer Haltung, mit der eine unproduktive Harmonie und Gleichmacherei zugunsten des Bemühens um eine faire und mitmenschliche Einstellung und Handlungsweise vermieden wird.

- ❖ Förderung des Verzichts auf Durchsetzung egoistischer Bedürfnisse zugunsten sozialintegrativer.
- ❖ Förderung der Wahrnehmung und Reflexion unrealistischer, idealer Einstellungen sowie missachtender Handlungsweisen. Dadurch soll die Wichtigkeit einer empathischen Haltung und Handlungsweise veranschaulicht werden.

BECKERS gibt keine differenzierte Definition der Empathie an. Vielmehr erklärt er die Möglichkeiten der Förderung der Fairness über Empathie im Schulsport. Es fehlt ein Hinweis von ihm darüber, wie beispielsweise sehr eigenwillige oder wenig kooperative Schüler zu einer empathischen Erkenntnis und einer fairen Handlungsweise bewegt werden können. Des Weiteren wird nicht erörtert, wann eine sportliche Handlung als Aggression zu werten ist und wann sie begrenzt werden muss. Beispielsweise werden häufig in Mannschaftssportarten verbale Aggressionen vor Spielbeginn als Einstimmung genutzt, um die eigene Kampfbereitschaft zu erhöhen und den Gegner taktisch zu verunsichern.

Die Besonderheit dieses Erziehungskonzepts besteht darin, dass Empathie in ihrem Verhältnis zu bestimmten Einstellungen im Sport erfasst wird. Dadurch weist BECKERS darauf hin, dass Empathiefaktoren in ihrem Verhältnis zu bestimmten situativen und objektbezogenen Funktionen erfasst werden sollten.

KORTE (1994) hat ein differenziertes Erziehungskonzept für den Schulbereich erstellt, mit dem die Erziehung zur Friedfertigkeit gefördert werden soll. Er geht von der Annahme aus, dass empathische Prozesse sowohl auf der unspezifischen als auch spezifischen Präventionsebene zur Reduzierung aggressiver Einstellungen und Handlungen wirksam werden.

Zu den *unspezifischen* Präventionshandlungen zählt KORTE (vgl. S. 37 - 43):

- ❖ Die Herstellung einer Atmosphäre der Wärme und des gegenseitigen Respekts in der Schule (S. 37).
- ❖ Vermeiden unproduktiver Lehrer-Schüler-Beziehungen. Als Beispiel nennt KORTE eine „nivellierende Kumpelhaftigkeit“ (S. 37).

- ❖ Aufgaben sollen immer so gestellt werden, dass Schüler einen Sinnbezug herstellen können (vgl. S. 38).
- ❖ Förderung einer positiven Lernhaltung und des schulischen Erfolgs, damit Schüler ein positives Selbstwertgefühl aufbauen können. Sie würde noch bewirken, dass Schüler nicht auf antisoziale Verhaltensweisen als kompensatorische Form für einen schulischen Misserfolgs zurückgreifen (vgl. S. 38).
- ❖ Förderung und Verinnerlichung einer Lernbereitschaft, die auch hohe Anstrengungen für einen Lernerfolg toleriert (vgl. S. 39).
- ❖ Förderung einer kooperativen Lernhaltung. Diese soll selbstbezogene Handlungen verringern (vgl. S. 39).
- ❖ „Öffnung des Unterrichts“ in seiner Gestaltung unter Berücksichtigung der Notwendigkeit des kooperativen Lernens (S. 39 - 41).
- ❖ Förderung innen- und außerschulischer Veranstaltungen mit folgenden Zielen: Erhöhung des sozialen Engagements, Förderung der Bekanntheit der Schüler untereinander, Beteiligung der Schüler an Klassenaktivitäten, Herstellung einer Gruppenidentität (vgl. S. 42 – 43).

Spezifische Präventionsansätze sollen direkt eine Aggressions- und Gewaltreduzierung bewirken. Hierfür nennt KORTE ebenfalls eine Fülle pädagogischer Vorgehensweisen (S. 44 – 56):

- ❖ Schärfung des Problembewusstseins für aggressive Handlungen bei Schülern, Lehrern und Eltern mit Hilfe von Fallstudien, Textanalysen, Literaturlesungen, Informationen über Aggressionstheorien im Unterricht und Informationsbriefen an die Eltern. Weiterhin sollen Einladungen an Fachleute wie Psychologen, Jugendrichter, Sozialarbeiter erfolgen (vgl. S. 44 – 47).
- ❖ Im Kunstunterricht sollen diese Aktionen mittels Posteraktionen dadurch unterstützt werden, dass verschiedene emotionale Faktoren in symbolischer Weise dargestellt werden. Ebenso soll der Sozialkundeunterricht einen Beitrag zu den Auswirkungen aggressiver Handlungen liefern (vgl. S. 50).
- ❖ Erhöhung der Bereitschaft der Lehrer und Eltern, aktiv gegen Gewalt sowie gegen aggressive Handlungen einzuschreiten (vgl. S. 47 – 50). Aktivierung des

Mitgeföhls und des empathischen Verhaltens gegenüber dem Opfer. Das soll mit folgenden Methoden erreicht werden: Interviews mit Opfern, um eine Betroffenheit auszulösen und ein emotionales Verständnis zu erzeugen; Rollenspiele mit vorgegebenen Rollen, um sich in andere Personen einföhlen zu lernen und um seine sozioemotionale Wahrnehmung zu verbessern; gemeinsames Produzieren von Hör Szenen oder Videofilmen, die emotionale Aspekte so in den Mittelpunkt stellen, dass sie empathisch nachvollzogen werden können.

- ❖ Einführung bestimmter Regeln zur Verhinderung aggressiver Handlungen. Hierzu gehören auch Sanktionsformen, wenn diese Regeln nicht eingehalten werden (vgl. S. 44). Die Art der Sanktion soll immer so sein, dass sie nicht erneut Aggression auslöst. Diese sozialen Regeln sollen die Aggressionshemmschwelle erhöhen, ein konsequentes Gegensteuern gegenüber antisozialen Handlungen unterstützen helfen, aber auch Handlungsangebote zur Wiedergutmachung enthalten, wenn eine Regel verletzt worden ist.
- ❖ Die Schule soll die Eltern immer wieder informieren, dass nicht angekündigte, unregelmäßige Kontrollen in der Schule stattfinden, um mitgebrachte, gefährliche Gegenstände und Waffen sofort und vorübergehend einziehen zu können (vgl. S. 53 - 54). Tritt dennoch eine Gewalthandlung auf, wird immer eine Opfer- und Täterbetreuung organisiert.
- ❖ Weitere präventive Maßnahmen sollen beispielsweise sein (vgl. S. 51 – 55): Betreuung jüngerer Schüler durch ältere, Übernehmen einer Patenschaft für einen jüngeren Schüler durch einen älteren, Einrichtung eines Kontakttelefons für Schüler und das Organisieren von Schulfesten und Veranstaltungen, um die Vertrautheit untereinander und ein friedliches Zusammenleben zu fördern. Des Weiteren soll eine Unterrichtsstunde zur Förderung sozialer Umgangsformen und der aktiven Gegenwehr beim Beobachten aggressiver Handlungen anderer eingeföhrt werden.

KORTEs Erziehungskonzept zeigt, welche allgemeinen und spezifischen Empathiefaktoren synergetisch wirksam im Schulbereich angewandt werden können. Dadurch wird Empathie als ein komplexes emotionales Konstrukt beschrieben.

KRANNICH u. a. (1997) haben ein Antigewalt-Präventionskonzept für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende erstellt, das unter der Bezeichnung „Faustlos“ bekannt geworden ist. Die Grundlagen stammen von dem nordamerikanischen Erziehungskonzept „Second Step“. In diesem Trainingsprogramm besteht die Annahme, dass das Fehlen sozialer Kompetenzen ein Auftreten aggressiver Handlungen begünstigt. Begründet wird das mit Beobachtungen, dass eine Person mit einer geringen Sozialkompetenz einerseits ihre aggressive Neigung nicht selbst kontrollieren gelernt hat und andererseits keine konstruktive Form der Konfliktbewältigung kennt. Aus diesem Grund enthält dieses Programm viele Übungen zur eigenen Impulskontrolle und zum Erlernen einer Empathiefähigkeit, mit der konstruktive Bewältigungshandlungen aufgebaut werden können. Empathie wird als ein Sich-Einfühlen in die eigene und in eine fremde Person definiert. Sie soll eine Person befähigen, den Vorteil konstruktiver Fühl-, Denk- und Handlungsweisen im Vergleich zu destruktiven auf einer emotionalen Ebene zu erkennen. Das soll sie wiederum zu prosozialen Handlungen motivieren.

Dieses Erziehungskonzept wird zur Schulung der Empathiefähigkeit bei unsozial handelnden Personen eingesetzt. Durch Fokussierung auf empathische Prozesse bei diesem Personenkreis sollen eine emotionale Betroffenheit und ein Mitgefühl ausgelöst werden. Mit ihnen sollen eine dauerhafte Bereitschaft und Ausführung prosozialer Handlungsweisen erzogen werden. Das Erziehungsziel besteht vor allem darin, dass eine Person eine Impulskontrolle über ihre aggressiven Handlungsweisen erlernt. Forschungsarbeiten belegen den Erfolg dieses Erziehungskonzepts.

Die Empathiefaktoren emotionale Betroffenheit und Mitgefühl werden in diesem Konzept vor allem zur emotionalen Selbstkontrolle destruktiver Handlungsweisen einer Person verwendet. Auf diese Weise sollen prosoziale Handlungen gefördert werden. Ergänzend hierzu weist HERFURTH-UBER (2002) aufgrund seiner Erfahrungen mit dieser Schulungsform hin, dass auch die Vorbildfunktion der Lehrerinnen und Lehrer beachtet werden muss, damit Empathie glaubwürdig erlebt werden kann.

Ein **Projekt zur Sucht- und Gewaltprävention** ist 1998 unter der Bezeichnung „Das kleine ich bin ich“ in Hessen mit Schülern der dritten Grundschulklassen durchgeführt worden (Technikerkrankenkasse, 1999). Es besteht hier die Annahme, dass Sucht- und

Gewalthandlungen aufgrund einer mangelnden Selbst- und Sozialkompetenz einer Person entstehen. Aus diesem Grund sind in diesem Training folgende Erziehungsziele gesetzt worden: Förderung der eigenen Identitätsfindung, Förderung der emotionalen Wahrnehmungsfähigkeit, Förderung der Empathiefähigkeit, Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Förderung des selbstsicheren Verhaltens und Förderung des friedlichen Umgangs miteinander. Hierzu sind folgende sechs Bausteine verwendet worden, die in vierzehn Klassentreffen geübt worden sind (vgl. S. 7):

1. Übungen zur Verbesserung des gegenseitigen Kontakts und zur Schaffung eines Vertrauensverhältnisses.
2. Interaktionsspiele zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur Identitätsfindung und zur Kontaktaufnahme. Hierzu sind auch musiktherapeutische Übungen berücksichtigt worden.
3. Übungen zum Umgang mit dem eigenen Körper und spezifische Kommunikationsübungen.
4. Übungen zur Wahrnehmung und Verbalisierung der Gefühle. Dieser Trainingsteil ist wegen seiner Wichtigkeit auf mehrere Treffen ausgedehnt und mit Übungen aus der Gestalttherapie und pädagogischen Theaterspielformen vertieft worden. Ziel dieser Übungen ist die Förderung der Empathiefähigkeit. Mit Hilfe eines Stimmungsbarometers haben Kinder ihre momentane psychische Befindlichkeit einschätzen und für soziale Kontakte nutzen gelernt.
5. Interaktionsspiele und Gespräche über Schulängste, über die Angst sich zu blamieren und über die Auswirkungen unterschiedlicher Formen der Schumatmosphäre. Mit Hilfe von Kurzinterviews und verbalen Rückmeldungen sollten Ursachen des Unbehagens erfasst werden. Anschließend sollten Verbesserungsvorschläge eingebracht werden. Die Kinder sollten auf diese Weise lernen, dass sie auch zu Veränderungen ihren Beitrag leisten können.
6. In Rollenspielen sollten typische „Alltagsmuster“ so aufgedeckt werden, dass eine Förderung der Wahrnehmungs- und Bewertungsfähigkeit der Kinder hinsichtlich störender sozialer Handlungsweisen gefördert werden konnte.

Um die Durchführung effektiv gestalten zu können, haben Eltern, Lehrerinnen, Lehrer, Honorarkräfte und Lehrerteams zusammen mit Fachkräften der Fachstelle für Suchtprävention in einzelnen Trainingsteilen mitgearbeitet.

Die Besonderheit dieses Projekts besteht darin, dass die Erziehung der Selbstkompetenz, des Erkennens, Benennens und Verstehens emotionaler Zustände einer Person sowie des Mitfühlens in den Mittelpunkt gestellt worden sind. Empathie soll hierbei jeden dieser Faktoren fördern und wird somit vielfältig angewandt.

Es werden differenzierte erzieherische Handlungsschritte für den Schulbereich beschrieben.

Eine Moralerziehung für das Dienstleistungspersonal steht häufig im Spannungsfeld zwischen wirtschaftlich-ökonomischen und mitmenschlichen Faktoren. Sie besteht oftmals darin, dass berufliche Vorschriften, Leitbilder oder eine bestimmte Form der empathischen Haltung vorgegeben und erwartet werden. Das soll am Beispiel des Personals im Kranken- und Pflegebereich veranschaulicht werden.

OVERLANDER (2000) hat untersucht, welche Empathieerwartung von Seiten der Krankenhausbetreiber, der Vorgesetzten und der Verwaltung an das Krankenhaus- und Pflegepersonal gestellt werden. Hierfür verwendet sie Vorschriften aus verschiedenen Lehrbüchern über Krankenpflege und Unterrichtsprogramme ab 1874, um noch die zeitliche Durchgängigkeit der Erwartung eines empathischen Handelns erfassen zu können. OVERLANDER stellt hierbei fest, dass das Personal angewiesen wird (vgl. S. 120 – 121),

- ❖ Sich mit dem Leid der Patienten zu identifizieren.
- ❖ Keine Rücksicht auf ihre eigenen Gefühle und Befindlichkeit zu nehmen.
- ❖ Sich selbst mit einer gewissen emotionalen Distanz zu sich zu schützen.
- ❖ Eigene Ekel-, Scham- und Peinlichkeitsgefühle, die aufgrund medizinischer Eingriffe am Unterkörper oder einer körperlich pflegerischen Versorgung oder extrem unangenehmer Gerüche auftreten, nicht zu beachten (S. 81 – 82 u. S. 86). Zum Beispiel soll das Personal seine Ekelgefühle unterdrücken, wenn es miter-

lebt, wie verwirrte alte Menschen ihren eigenen Kot essen oder sich damit beschmieren (vgl. S. 90). Diese Belastungen werden nach Meinung OVERLANDERs beim Pflegepersonal noch dadurch erhöht, dass „...Ärzte, statt die Gesprächsbereitschaft und Einfühlung ihrerseits in die Behandlung zu integrieren, diesen Bereich auf das Pflegepersonal abschieben“ würden (S. 122). Die Auswirkungen dieser Belastungen bestehen nach Forschungsergebnissen darin, dass das Pflegepersonal häufig mit physischen und psychischen Störungen reagiert und seinen Arbeitsplatz oft wechselt (S. 13, S. 29, S. 92). Ein Beispiel für eine häufig auftretende Störung ist das Burnout Syndrom. Es zeigt folgende charakteristischen Symptome (S. 29): Physische und psychische Erschöpfung, Depression, Übelkeitsgefühle, Schuldgefühle, emotionsloses Verhalten, sprachlicher Zynismus, feindseliges Verhalten, Ohnmachtsgefühle und Apathie.

Für diese Berufsgruppe werden folgende Empathiefaktoren als notwendig definiert:

- ❖ Eine Identifikation mit dem Leid des Patienten.
- ❖ Ein Nichtbeachten der eigenen Gefühle.
- ❖ Eine emotionale Distanz zu sich selbst.
- ❖ Eine vollständige Selbstlosigkeit.

Die geforderten Empathiefaktoren sind relativ einseitig gewählt und schränken hierbei besonders emotionale Selbstreflexionsprozesse ein. Damit können jedoch keine stabilen prosozialen Handlungen bewirkt werden, wie Forschungsarbeiten belegen. Des Weiteren zeigt die Studie OVERLANDERs, dass extrem belastende Leidsituationen im beruflichen Bereich eine besondere Form der Empathieschulung für das Personal erfordern. Diese müsste empathische Entlastungshandlungsweisen für das Personal sowohl bezüglich des Umgangs mit extremen Leidsituationen der Patienten als auch des Umgangs mit dem geforderten Anspruch einer dauerhaften Empathiebekundung gegenüber den Patienten gleichermaßen enthalten.

Insgesamt weist OVERLANDERs Studie darauf hin, dass Empathiefaktoren für eine Moralerziehung im Beruf nicht einseitig angewandt werden dürfen.

Zusammenfassung der Förderkonzepte

In den Förderkonzepten wird die Erziehung einer moralischen Haltung in den Mittelpunkt gestellt, damit für alle Menschen eine koexistenzielle Grundlage hergestellt werden kann. Diese beziehen grundsätzlich eine Erziehung zur Empathiefähigkeit mit ein. Als zu erlernende Empathiefaktoren werden folgende benannt:

- ❖ Emotionale Betroffenheit
- ❖ Persönliche Anteilnahme und Mitgefühl
- ❖ Sich-Einfühlen in die Gefühlslage einer anderen Person
- ❖ Sich-Einfühlen in die eigene Gefühlslage
- ❖ Emotionale Bereitschaft zur Rücksichtnahme und Toleranz
- ❖ Emotionale Kommunikations- und Verständigungsbereitschaft
- ❖ Fürsorglichkeit
- ❖ Moralische Gefühle und Gerechtigkeitsgefühle.

Diese Empathiefaktoren sollen im Erziehungsprozess noch mit einem Wissen über Moral- und Ethikgrundlagen verbunden werden. Auf diese Weise soll auch die moralische Urteilsfähigkeit und eine Haltung zur Mitmenschlichkeit geschult werden.

Mit Hilfe der erworbenen Empathiefähigkeit sollen folgende prosoziale Handlungsweisen gefördert werden:

- ❖ Rücksichtsvolles, respektvolles und tolerantes Handeln
- ❖ Faires und hilfsbereites Handeln
- ❖ Kooperatives Handeln
- ❖ Friedfertiges Handeln und empathische Handlungsweisen gegen Gewalt (z. B. empathische Form des Schlichtens von Konflikten, soziale Regeln)
- ❖ Emotional selbstkontrolliertes Handeln (z. B. Vermeidung eines gedankenlosen oder egoistischen Handelns, Handeln aufgrund einer emotionalen Selbstreflexion)
- ❖ Empathische Kommunikationsform.

Erziehungskonzepte weisen immer darauf hin, dass für eine Schulung der Empathiefähigkeit grundsätzlich einige Voraussetzungen erfüllt sein sollten. Dazu gehören beispielsweise folgende: Selbsterfahrungsübungen, empathisches Vorbildverhalten der Eltern und Lehrerschaft, eine gute Schul- und Lernatmosphäre, ein klares Erziehungshandlungskonzept mit eindeutigen Handlungsgrenzen oder das Kommentieren und Reflektieren der emotionalen Konsequenzen einer Handlung.

Eine besondere Form der Moralerziehung erfordern Dienstleistungsberufe, wo das Personal mit extremen Leidsituationen einer Person konfrontiert ist. Häufig werden hier statt einer Empathieschulung Vorschriften, berufliche Erwartungen und Leitbilder bezüglich einer empathischen Handlungsweise gesetzt. Diese fordern das Personal auf, einen emotionalen Selbstreflexionsprozess zugunsten eines selbstlosen Helfens einzuschränken. Allerdings zeigen Forschungsarbeiten, dass mit dieser Vorgehensweise keine stabilen prosoziale Handlungsweisen bewirkt werden können.

Insgesamt wird Empathie als ein komplexes emotionales Konstrukt definiert.

2.5.1.5 Zusammenfassung der grundlegenden finalen Empathietheorien der Pädagogik

Grundlegende finale Empathietheorien der Pädagogik gehen davon aus, dass eine Person mit einer Empathiefähigkeit prosozial handelt. Sie begründen es damit, dass Empathiefaktoren wie eine persönliche Betroffenheit, ein heftiges Miterleben, ein Sich-Einfühlen in eine andere Person, ein Mitgefühl, ein Mitleiden, ein emotionales Verstehen einer anderen Person, eine Selbsteinschränkung egoistischer und aggressiver Bedürfnisse oder ein moralisches Gefühl Ursache dafür sind, dass eine Person mit ihnen existenzielle Bedingungen erkennt und sich deshalb zu konkreten prosozialen Handlungsweisen motiviert fühlt. Zu den prosozialen Handlungsweisen werden beispielsweise gezählt: Faires und gerechtes Handeln, rücksichtsvolles und tolerantes Handeln, fürsorgliches Handeln, kooperatives Handeln, förderliche soziale Umgangsformen im Alltagsleben, empathisches Kommunizieren, empathische Konfliktregelung und Schlichtung, engagiertes Handeln gegen Gewalt und unsoziale Handlungsweisen.

Für eine Empathieerziehung werden mehrere Voraussetzungen in den Theorien genannt. Zu ihnen gehören:

- Eine Denk- und Abstraktionsfähigkeit, eine Imaginationsfähigkeit und ein Wissen über Emotions- und Moralfaktoren sowie über ethische Gesichtspunkte.
- Eine Selbstachtung, ein positives Selbstwertkonzept und ein selbstsicheres Verhalten.
- Eine empathische Vorbildfunktion der erziehenden Person.
- Eine gesellschaftliche Grundlage, welche Empathie als wichtige existenzielle Lebensbedingung in gesellschaftlichen Bereichen berücksichtigt.

Die Besonderheit der Empathieschulung in den grundlegenden finalen Empathietheorien der Pädagogik besteht darin, dass mit ihr zwei Ziele angestrebt werden. Das eine Ziel ist die Befähigung einer Person zu einer emotionalen Selbstkontrolle, einem moralischen Verantwortungsgefühl und einer empathischen Kommunikationsweise. Das andere Ziel ist die Befähigung einer Person zu vielfältigen prosozialen Handlungsweisen. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass zu dieser Empathieschulung auch das Erlernen des Einhaltens bestimmter Handlungsgrenzen gehört.

2.5.2 Spezifische finale Empathietheorien in der Pädagogik: Friedenspädagogik und Gedenkstättenpädagogik

In diesem Kapitel werden Empathiefaktoren mit ihren spezifischen Prozessen zur Erziehung einer friedlichen Koexistenz analysiert. Ihre Besonderheit besteht darin, dass sie eine Person befähigen, eine andere Person mit ihren kulturellen Gesellschaftsfaktoren auf einer motivationalen Ebene zu erfassen, sie emotional zu verstehen, mit ihr empathisch zu kommunizieren und sich ihr gegenüber in passender Weise prosozial zu verhalten. Die Notwendigkeit einer solchen besonderen Form der Empathiefähigkeit wird vor allem mit den Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen und den hieraus auch bisweilen entstehenden Verfeindungen zwischen sozialen Gruppen begründet. Diese werden durch technologische Fortschritte im Kommunikationsbereich, durch ö-

konomische Verflechtungen vieler Staaten und durch einen zunehmenden Trend einer weltweiten Informations- und Arbeitsvernetzung hervorgerufen. Sie fördern einerseits den Kontakt, die Zusammenarbeit und das Zusammenleben von Menschen aus verschiedenen Kulturen und andererseits auch eine kulturelle Abgrenzung. Eine respektvolle und wertschätzende Verständigung, Empathie, Toleranz, friedliche Koexistenz und eine Wachsamkeit gegenüber destruktiven Sozialfaktoren zur Vermeidung gegenseitiger Anfeindungen, Aggressionen und Ausgrenzungen sind wichtige Bedingungen dafür, dass neue gesellschaftliche Lebensweisen und innovative Gesellschaftsstrukturen entstehen können. Je starrer eine kulturelle Gruppe an ihren eigenen Normen festhält und sich integrativen Wegen versperrt, desto größer wird die Gefahr, dass sich diese Gruppe selbst ausgrenzt und eine feindliche Haltung gegenüber Andersdenkenden einnimmt. Studien TWENGES u. a. (2001) haben beispielsweise gezeigt, dass Personen, die sich ausgegrenzt fühlen, selbst gegenüber neutral handelnden Personen aggressiv reagieren und hierbei noch die Verhältnismäßigkeit ihrer Handlung aus dem Auge verlieren.

Unter diesen Gesichtspunkten gewinnt die Friedenspädagogik mit ihren interkulturellen Erziehungskonzepten, aber auch die Gedenkstättenpädagogik mit ihren mahnenden Dokumenten und Schulungsangeboten bezüglich der Auswirkungen friedloser Aktionen eine besondere Bedeutung. Eine Empathieschulung wird als wichtige Bedingung einer Erziehung zur friedlichen Koexistenz genannt. Aus diesem Grund ist sie immer ein Teil eines komplexen Erziehungskonzepts. Mit ihr soll eine Person auf einer motivationalen Ebene erkennen, dass sie mit anderen Personen eine gemeinsame Wurzel des menschlichen Daseins hat und somit prosoziale Handlungsweisen grundsätzlich als Ausdrucksform der Achtung der Mitmenschlichkeit gehören. Das soll sie zu prosozialem Handeln motivieren.

In diesem Kapitel werden die Theorien und Förderkonzepte in die Kategorie Friedenspädagogik und Gedenkstättenpädagogik unterteilt, da sie Empathiefaktoren für unterschiedliche Erziehungsziele verwenden. Während die Friedenspädagogik mit ihnen die Erziehung bestimmter prosozialer Handlungen als koexistenzielle Lebensweise anstrebt, möchte die Gedenkstättenpädagogik mit ihnen die Erziehung zur Wachsamkeit gegen-

über destruktiven Fühl-, Denk- und Handlungsweisen als eine weitere Form einer prosozialen Handlungsweise in den Mittelpunkt stellen.

2.5.2.1 Empathiefaktoren und ihre Prozesse in Theorien und Konzepten der Friedenspädagogik

Die Theorien und Konzepte in diesem Kapitel werden in folgende 3 Kategorien unterteilt, um Empathiefaktoren mit ihren Prozessen bezüglich ihrer Relevanz zu bestimmten prosozialen Handlungsweisen analysieren zu können:

- ❖ Prosoziale Handlungsweisen zur Förderung des interkulturellen Selbstverständnisses.
- ❖ Prosoziale Handlungsweisen zur Förderung der interkulturellen Verständigung.
- ❖ Prosoziale Handlungsweisen zur Förderung der interkulturellen Lebensbereicherung.

Eine Empathiefähigkeit wird in diesen Theorien als ein wichtiger Bestandteil einer Erziehung zur friedlichen Koexistenz genannt. Das Kapitel wird mit einer Zusammenfassung der wichtigen Empathiefaktoren abgeschlossen.

Prosoziale Handlungsweisen zur Förderung des interkulturellen Selbstverständnisses

ROBINSOHN (1970) geht in seiner Theorie von der Annahme aus, dass ein Gefühl der Solidarität zwischen den Menschen über eine Empathieerziehung bewirkt werden kann. Solidarität ist seiner Meinung nach eine wichtige Grundlage dafür, dass existenzielle Interessen und Bedürfnisse in friedlicher Weise befriedigt werden können. **ROBINSOHN** formuliert fünf Handlungsschritte, mit denen eine Erziehung des Gefühls der Solidarität bewirkt werden kann (vgl. S. 80 - 81):

- ❖ Eine Person soll zu einer hohen Kontakt- und Kommunikationsbereitschaft erzogen werden.

- ❖ Eine Person soll so erzogen werden, dass sie gegenüber anderen Menschen offen über ihre Emotionen spricht und dadurch ein gegenseitiges emotionales Verstehen anstrebt.
- ❖ Eine Person soll eine Empathiefähigkeit erlernen, um sich in andere einzufühlen und dadurch in stellvertretender Weise die Gefühle und Emotionen der anderen Person zu erfassen und zu reflektieren. Empathie bewirkt, dass Vorurteile, Aggressivität, nationale Überheblichkeit und Selbstbefangenheit unterlassen werden und fördert das Entstehen von Sympathiegefühlen. Ein gutes Lernumfeld für eine Empathieerziehung ist nach Ansicht ROBINSOHNs der Schul- und Bildungsbereich.
- ❖ Die zuvor genannten Grundlagen sind eine Voraussetzung dafür, dass bei einer Person Solidaritätsgefühle auftreten können.
- ❖ Solidaritätsgefühle bewirken, dass eine Person eine sozialintegrative Haltung einnimmt und eine hohe Motivation für kooperatives Handeln zeigt. Beide Faktoren sind eine notwendige Bedingung dafür, dass eine friedliche Koexistenz entstehen kann.

Empathie hat in dieser Theorie eine doppelte Funktion. Sie soll bei einer Person sowohl die emotionale Selbstkontrolle gegen destruktive Fühl-, Denk- und Handlungsweisen als auch Sympathiegefühle durch Dialog und Kontakt so fördern, dass ein Gefühl der Zusammengehörigkeit als eine Form des interkulturellen Selbstverständnisses entstehen kann. Empathie wird als relevanter Faktor einer Gruppenbildung definiert, welcher prosoziales Handeln fördert und dadurch eine existenzielle Sicherheit für alle Menschen bewirkt. In dieser Theorie wird nicht erörtert, wann die Gefahr eines Gruppenzwangs entsteht und wie hier eine ausbalancierte Situation wieder hergestellt werden kann.

ROPERTS (1990) geht in seiner Theorie von der Annahme aus, dass eine „interkulturelle Empathie“ eine Person befähigt, ihre eigene Identität ins Verhältnis zu der Identität einer anderen Person aus einer fremden Kultur zu setzen. Dadurch würde eine Person zu einem sozioemotionalen Verständnis gelangen, das sie zu prosozialen Handlungen motiviert (S. 141). ROPERTS definiert die interkulturelle Empathie als eine Fähigkeit und Bereitschaft, „sich in andere Kulturen oder Nationen bzw. deren Angehörige hineinzu-

versetzen und ihre Werte, Einstellungen und Weltbilder möglichst differenziert zu erfassen“ (S. 141).

Eine interkulturelle Empathie hat nach Meinung RORERTS' immer eine Doppelfunktion. Auf der einen Seite erzeugt sie das Bewusstsein einer „Ich-Identität im Unterschied zu anderen Identitäten“, achtet aber darauf, dass friedliche Handlungsweisen hierbei aufrechterhalten werden (S. 119). Auf der anderen Seite erzeugt sie das Bewusstsein der Existenz kultureller „Metabilder“, mit denen kulturelle Gruppen ein kulturelles Selbstverständnis herstellen und ihre „...Werte, Überzeugungen, Deutungsmuster und >Weltbilder< der eigenen Gruppe, Kultur oder Gesellschaft“ dokumentieren (S. 133). Solche Metabilder erzeugen bei einer kulturellen Gruppe oftmals eine kulturelle Selbstherrlichkeit und wirken sich auf interkulturelle Sozialkontakte ungünstig aus. Aus diesem Grund soll jene Haltung mit einer Erziehung zur interkulturellen Empathie verändert werden. Das soll mit folgenden erzieherischen Handlungen geschehen:

- ❖ Förderung einer „tatsächlich(en) Begegnung mit Angehörigen einer anderen Kultur“ (S. 138).
- ❖ Bereitstellung vieler wichtiger Informationen zu kulturellen Lebensweisen (vgl. S. 134).
- ❖ Förderung der „Auseinandersetzung mit der Geschichte der eigenen und fremden Nation“ (S. 132).
- ❖ Einladung einer Person aus einer anderen Kultur, um Versöhnungsaktionen und spezifische Veranstaltungen zum besseren Verstehen der Funktion der Feindbilder durchführen zu können (vgl. S. 133).

Das Erziehungsziel besteht darin, das Bewusstsein bei kulturellen Gruppen zu erzeugen, dass emotionale Verständigungsschwierigkeiten aufgrund der Existenz bestimmter Metabilder letztendlich ein „gemeinsames Weltproblem“ sind und nur durch prosoziales Handeln gelöst werden können (S. 143).

Interkulturelle Empathie wird in dieser Theorie als ein spezifischer Empathiefaktor des Sich-Einfühlens in andere Kulturen definiert. Dieser vermittelt den Menschen ein Zu-

sammengehörigkeitsgefühl trotz unterschiedlicher Identitätsgefühle und das Bewusstsein, dass viele Probleme durch besondere kulturelle Ansprüche aufgrund eines kulturellen Metabildes entstehen. Diese Erkenntnis soll Menschen zu prosozialem Handeln motivieren, welches insbesondere das Ausgrenzen kultureller Gruppen verhindern soll. Aus dieser Perspektive bewirkt eine interkulturelle Empathiefähigkeit auch eine emotionale Selbstkontrolle zur Vermeidung einer kulturellen Selbsterhöhung und von Vorurteilen gegenüber anderen Kulturen zugunsten prosozialer Handlungen für ein friedliches Zusammenleben.

HENTIG (1968) geht in seiner Theorie von der Annahme aus, dass eine Erziehung zur friedlichen Koexistenz grundsätzlich eine Empathieerziehung einbeziehen muss. Empathie bewirkt nach seiner Meinung mehrere förderliche prosoziale Handlungen. Sie befähigt eine Person,

- ❖ Sich insbesondere auch in solche Personen einzufühlen, die Unrechtshandlungen begehen. Dadurch kann eine Person bis zu einem gewissen Grad motivationale Gründe erfassen und diese im Dialog kommunizieren.
- ❖ Auch ihre eigene emotionale Unsicherheit gegenüber kulturell fremden Personen genauer wahrzunehmen. Dadurch kann sie auch erkennen, welche prosozialen Handlungen sie selbst benötigt, um einen günstigen Sozialkontakt herstellen zu können.
- ❖ Empathie bewirkt, dass bei einer Person ein Sympathie- und Zusammengehörigkeitsgefühl gegenüber kulturell fremden Personen entsteht und motiviert sie zu prosozialen Handlungen, ohne dabei auf ein dogmatisches Harmoniebedürfnis zu bestehen.
- ❖ Sich ausdauernd um ein friedliches Zusammenleben einzusetzen.
- ❖ Zu einer hohen Bereitschaft zu Friedenshandlungen und Versöhnung, auch wenn Unrechtserlebnisse aus der Vergangenheit oft nicht mehr wieder gut zu machen sind.
- ❖ Eine Bereitschaft zum Ungehorsam und zur aktiven Gegenwehr selbst zu Friedenszeiten zu zeigen, wenn sie erkennt, dass mit Verleugnungsaktionen ein Unrecht verdeckt werden soll.

Empathie wird in dieser Theorie auf prosoziale Handlungsweisen fokussiert, mit denen eine friedliche Koexistenz zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen bewirkt werden können. Es werden einige besondere Empathiefaktoren benannt. Zu ihnen gehören: Ein dauerhaftes empathisches Bemühen um eine friedliche Koexistenz, eine empathische Bereitschaft zur Versöhnung trotz einer bestehenden nicht wieder gut zu machenden Unrechtshandlung, eine aktive empathische Gegenwehr bei Erkennung der Gefahr einer Verletzung der Koexistenzbedingungen und eine empathische Toleranz, die charakteristischerweise nicht auf Harmonisierung beharrt, sondern auf gegenseitigem Respekt. Empathiefaktoren werden somit als eine sehr hochwertige Kompetenzform für spezifische prosoziale Handlungsweisen definiert. Erziehungsschritte werden hierzu nicht beschrieben.

BORELLI (1986) geht in seiner Theorie von der Annahme aus, dass eine Erziehung zur friedlichen Koexistenz aus mehreren Teilen besteht sollte. Dazu gehören eine Empathieerziehung, eine Erziehung zur Solidarität, eine Erziehung zum kulturellen Respekt sowie eine Erziehung zur Vermeidung eines Nationaldenkens, welche andere Kulturen abwertet und ausgrenzt.

Im Rahmen der Empathieerziehung definiert **BORELLI** Empathie als eine Fähigkeit einer Person, sich in eine andere Person hineinzusetzen, die Probleme mit den Augen jener Person zu sehen und dadurch Gefühle der Sympathie für jene Person aufzubauen (vgl. S. 76). Eine Empathieerziehung soll an erster Stelle eine „Aufgeschlossenheit“ der Personen füreinander bezüglich ihrer „Andersartigkeit“ fördern (S. 76). Die Erziehung zur Empathiefähigkeit soll Grundlage für die weiteren erzieherischen Maßnahmen sein und prosoziales Handeln fördern.

In dieser Theorie werden folgende Empathiefaktoren besonders in den Mittelpunkt gestellt: Eine Aufgeschlossenheit für die Gefühlswelt anderer Personen, ein Sich-Einfühlen in die Andersartigkeit einer anderen Person und Sympathie für andere Personen.

Prosoziale Handlungsweisen zur Förderung der interkulturellen Verständigung

Eine weltweite Vernetzung des Handels, weltwirtschaftliche Interessen, eine Globalisierung der Arbeitswelt und ein Freizeittourismus bewirken, dass Menschen aus verschiedenen Kulturen immer häufiger lernen müssen, in ihren Kontakten miteinander so umzugehen, dass Missverständnisse, Missachtung kultureller Gewohnheiten, kulturelle Beleidigungen, emotionale Kränkungen und Feindschaften vermieden werden können. Das setzt voraus, dass eine Person ein Wissen über kulturelle Lebensvorstellungen und Gewohnheiten anderer kultureller Gruppen besitzt. Beispiele hierfür sind das kulturell unterschiedliche Zeiterleben, Denken, Kommunizieren oder die unterschiedlichen Wertorientierungen. Auch die Kenntnis der Sprache einer Kultur wird als wichtig beurteilt, da sie die Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer Kultur widerspiegelt und Hinweise für die Art einer interkulturellen Verständigung gibt (vgl. HERBRAND, 2002, S. 39). Kulturelle Veranstaltungen, Freizeitaustauschangebote, Städtepartnerschaften und Trainings zur interkulturellen Verständigung werden ebenfalls als förderlich gewertet (vgl. HERBRAND, 2002; S. 10 – 13; KLEIN, 2004, S. 4, S. 9 – 11; LIN-HUBER, 2001, S. 26, S. 155 - 169; TRAPPE & HECKER, 2002). Sie sollen neben einer kulturellen Wissensvermittlung auch den emotionalen Kontakt fördern. Eine solche Kontaktform setzt eine Empathiefähigkeit bei einer Person voraus, damit eine emotionale Verständigung für kulturelle Besonderheiten im Fühlen, Denken und Handeln und die passende Form eines kulturell prosozialen Handelns durchgeführt werden können. Hierzu werden verschiedene Konzepte für eine interkulturelle Verständigung analysiert, um herauszufinden, welche spezifischen Empathiefaktoren berücksichtigt werden und welche Funktion sie haben.

LIN-HUBER (2001) stellt eine Vielzahl andersartiger Fühl-, Denk- und Handlungsweisen der chinesischen Kultur als Wissensgrundlage dar. Sie geht davon aus, dass dieses Wissen eine Grundlage für interkulturelle Verständigung bewirkt. Empathiefaktoren und ihre Prozesse bezüglich der Förderung einer interkulturellen der Verständigung werden nicht erörtert. In dieser Arbeit werden sie deshalb aus den Informationen hergeleitet, um ihre spezifische Charakteristik und Relevanz im interkulturellen Bereich veranschaulichen zu können:

- ❖ Als Denk- und Handlungsgrundlage der chinesischen Kultur gilt bis heute noch die konfuzianische Weltanschauung. Sie besagt, dass alle Prozesse aus einer ganzheitlichen Perspektive eines Systems bewertet werden müssen. Aus diesem Grund besteht die Annahme, dass bereits kleine Störungen sich immer auf das ganze System auswirken. Folglich soll eine Person grundsätzlich auf einen harmonischen Interaktionsverlauf achten (vgl. S. 36).

Empathie würde sich dann darin ausdrücken, dass eine empathische Person ein Verständnis für das Einhalten einer harmonischen Atmosphäre hat und diese nicht abwertend als kindlich oder verlogen auslegt.

- ❖ „Egalitäre Beziehungen sind nicht möglich“, da Menschen von Geburt an aufeinander angewiesen sind (S. 37). Eine hierarchische Abhängigkeit der Menschen untereinander ist vorgegeben. Über Riten und Sittenvorschriften müssen diese geregelt werden. Aus diesem Grund steht nicht jeder Person das gleiche Recht zu, etwas anzusprechen zu dürfen (vgl. S. 37 - 38, S. 45).

Empathie würde sich dann darin ausdrücken, dass sich eine empathische Person bezüglich ihres Platzes in der Hierarchie einfühlt. Hierbei soll sie ihre Stellung in der Hierarchie erkennen, um sich passend einordnen zu können. Sie bietet ihre Einordnung als Geste des Respekts und der Höflichkeit gegenüber dem Dialogpartner an.

- ❖ „Die primäre Funktion der chinesischen Kommunikation besteht darin, die Harmonie zu erhalten, die verschiedenen hierarchisch geregelten Positionen zu bekräftigen, sowie die zwischen Individuen existierenden Beziehungen aufrecht zu erhalten“ (S. 42). Es wird eine zurückhaltende Interaktion gezeigt, um Konflikte zu vermeiden (vgl. S. 45).

Empathie würde sich dann darin ausdrücken, dass eine empathische Person in der Kommunikation zurückhaltend ist, die kulturelle Form der Kommunikation respektvoll einhält und diese Interaktionsform nicht negativ bewertet.

- ❖ Einer „Gesichtswahrung“ einer Person wird ein hoher Stellenwert gegeben. „Oberstes Prinzip jedes chinesischen Gesprächs ist, das eigene Gesicht und das des anderen zu wahren oder zu erhöhen“ (S. 46). Aus diesem Grund sollen keine Diskussionen mit Beschuldigungen, mit Bloßstellung einer Person oder dem Ziel der Rechthaberei geführt werden. Eine indirekte, verschleierte Sprache (vgl. S. 79 – 86), Worte der Selbsterniedrigung (vgl. S. 63 - 64) und das mehrfache Abweisen von Komplimen-

ten (vgl. S. 67) soll beispielsweise die Gesichtswahrung erhalten und dazu eine Bescheidenheit demonstrieren. Die indirekte Kommunikationsform „wird im Westen oft als Mangel an Zivilcourage angesehen oder als Zeitverlust gewertet“ (S. 89). Widersprüchlich erscheinende Aussagen werden von Personen aus westlichen Kulturen fälschlicherweise als Lüge gedeutet, obwohl diese „in Asien als Höflichkeit (verwendet werden), um den anderen nicht zu verletzen oder (ihn) nicht das Gesicht verlieren zu lassen“ (S. 81).

Empathie würde sich dann darin ausdrücken, dass eine empathische Person diese Besonderheit der Kommunikationsform berücksichtigt und auf ausgelöste eigene negative Bewertungen dieser Kommunikationsform selbstkontrollierend achtet.

Die Herleitung der Empathiefaktoren in dieser Arbeit zu LIN-HUBERs Informationen soll anzeigen, dass solche Faktoren besondere prosoziale Handlungsweisen in wertschätzender Weise berücksichtigen und zur interkulturellen, emotionalen Verständigung beitragen. Unter der Voraussetzung, dass beide Dialogpartner bereit sind, empathisch hinsichtlich kultureller Unterschiede zu reagieren, besteht die Annahme, dass neue innovative Kommunikations- und Interaktionsformen zur emotionalen Verständigung entstehen können.

Die Relevanz dieser spezifischen Empathiefaktoren kann nur allgemein eingeschätzt werden, da kaum Studien hierzu existieren. Beispielsweise zeigt eine Studie TRAPPEs und HECKERs (2002, S. 486 – 488), dass die Wissensvermittlung kultureller Lebensweisen in einem Training zur interkulturellen Verständigung erfolgreich stattgefunden hat. Allerdings konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Wissen nicht zum Lösen konkreter Fallstudien transferieren. Das könnte darauf hindeuten, dass hierzu eine interkulturelle Empathieschulung in diesem Training gefehlt hat.

ROSTAMPOUR und MELZER (1999) haben ein interkulturelles Erziehungskonzept im Freizeitbereich für Jugendliche durchgeführt. Sie gehen hierbei von der Annahme aus, dass bei Jugendlichen eine „transkulturelle Empathie“ mit einem Jugendtreffen im Rahmen eines Freizeitaustausches gefördert werden kann (S. 133). Eine transkulturelle Empathie definieren sie als eine Fähigkeit, sich in eine andere Kultur einzufühlen und hineinzudenken, wodurch ein emotionales Verstehen, eine Bereitschaft zum friedlichen

Zusammenleben und prosoziales Handeln bewirkt wird (vgl. S. 133). Ihr Erziehungskonzept begründen sie folgendermaßen:

- ❖ Das interkulturelle Zusammenleben bewirkt eine schnelle und umfassende Information über fremde Lebensweisen.
- ❖ Eine Person kann im direkten Kontakt mit Personen aus anderen Kulturen Missverständnisse, Vorurteile und Fehleinschätzungen schneller erkennen. Die „allgemeine Kontaktdichte“ hat sich „als *ein* Prädiktor interkultureller Empathie erwiesen“ (S. 150).
- ❖ Vorurteile über bestimmte kulturelle Gewohnheiten können in der Realität als nicht stimmig erkannt und somit verworfen werden.
- ❖ Durch den direkten Kontakt werden Kommunikationsbarrieren überwunden. Das fördert wiederum den Informationsaustausch sowie eine Aufgeschlossenheit gegenüber fremden Kulturen. Des Weiteren bewirkt beides eine zunehmende Vertrautheit für fremde kulturelle Gewohnheiten.
- ❖ Das interkulturelle Bewusstsein wird durch den direkten Kontakt gefördert und motiviert eine Person zu einem mitmenschlichen und prosozialem Handeln.

ROSTAMPOUR und MELZER haben ihr Konzept in Studien zum Freizeitaustausch zwischen Jugendlichen in verschiedenen Ländern überprüft und herausgefunden, dass eine transkulturelle Empathie durch den Freizeitaustausch gefördert werden kann (vgl. S. 150). Eine Ausnahme hat sich jedoch bei Jugendlichen aus den neuen Bundesländern herausgestellt. Diese haben trotz eines Freizeitaustausches kaum Verhaltensveränderungen gegenüber den von ihnen diskriminiert eingestuften Nationen wie Israelis, Türken, Afrikaner, Chinesen, Polen und Russen gezeigt (vgl. S. 142, S. 152 - 153). ROSTAMPOUR und MELZER erklären dieses Phänomen mit der „neu aufkommenden ethnozentrischen Selbstgefälligkeit“ und einem „deutsch-modernistischen Überlegenheitswahn“, die ihre Wurzeln noch in der deutschen Vergangenheitsgeschichte haben würden (vgl. S. 143 - 144). Nach ihrer Meinung werden hierfür Förderhilfen benötigt, mit denen diese Jugendlichen gezielt eine individuelle Verarbeitungsweise fremder kultureller Lebensweisen erfahren können.

Dieses Erziehungskonzept zeigt an, dass die Annahme eines transkulturellen Empathiefaktors sinnvoll erscheint. Er weist darauf hin, dass ein direkter Kontakt mit kulturell fremden Personen eine notwendige Voraussetzung für eine förderliche interkulturelle Verständigung ist.

KORBMACHER: Ein Gemeindemodell zur Förderung einer interkulturellen Verständigung wird seit 1996 in München von der Sonderschullehrerin Susanne KORBMACHER unter dem Projektnamen „Thealimuta“ erprobt (zitiert bei NUBER, 1999, S. 42 - 47). KORBMACHER geht davon aus, dass kulturelle Gruppen einen konstanten Freizeittreffpunkt benötigen, an dem sie gemeinsame Aktivitäten pflegen und sich dadurch in andere einfühlen und emotional verständigen lernen. Ebenso lernen sie sich in ihren spezifischen Gewohnheiten tolerieren und prosoziale Handlungen in den Mittelpunkt stellen. Empathische Prozesse sollen insbesondere die Förderung der Bereitschaft des Aufeinanderzugehens, einer Aufgeschlossenheit für fremde Gewohnheiten und Lebensvorstellungen und eines Arrangements für interkulturelles Handeln bewirken. Auf dieser Grundlage hat KORBMACHER für Griechen, Türken, Sintis und Kosovo-Albaner eines Wohnviertels einen gemeinsamen Treffpunkt organisiert, wo sie beim Theaterpiel, Tanzen, Musizieren und Liedersingen lernen sollen, tolerant miteinander umzugehen und sich zu verständigen. Eine laufende Begleitstudie zeigt, dass dadurch alltägliche Konfliktsituationen erheblich abgenommen haben, eine engagierte Suche nach friedlichen Konfliktlösungen stattfindet, die interkulturelle Verständigung auch aufgrund des Erlernens einer differenzierten sprachlichen Ausdrucksfähigkeit bezüglich emotionaler Faktoren sich verbessert, die teilnehmenden Personen ein sozialintegratives Selbstwertbild aufbauen und das soziale Engagement erheblich zunimmt. Beobachtungen zeigen noch, dass die teilnehmenden Personen ihre positiven Erfahrungen an andere weitergeben und sie zu gleichen prosozialen Handlungen ermutigen.

In diesem Konzept hat der Empathiefaktor Sich-Einfühlen in eine andere Person zwei Funktionen. Auf der einen Seite bewirkt er eine emotionale Verständigung und Toleranz für kulturell verschiedene Fühl-, Denk- und Handlungsweisen. Auf der anderen Seite fördert er universale, positive emotionale Bedürfnisse wie die Freude an der Mu-

sik oder am Tanz, welche wiederum Sympathie, das Gefühl der Zusammengehörigkeit und prosoziale Handlungsweisen begünstigen.

FRIEDRICHS: Ein besonderes Schulungsprogramm für eine interkulturelle Verständigung stammt von FRIEDRICHS (1995). Er geht davon aus, dass unter der fachlichen Leitung eines Museumspädagogen in einem Völkermuseum Personen im Rollenspiel Lebensweisen emotional erfahren lernen. Aus diesem Grund bietet er Rollenspiele an, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Rollentausch mit einer Person aus einer fremden Kultur durchführen und die Lebensweise nachahmen. In der nachfolgenden Reflexionsphase werden empathische Faktoren angesprochen und diskutiert. Dadurch sollen ein interkulturelles Verständnis und eine erhöhte Kontaktbereitschaft für andere Kulturen entstehen. FRIEDRICHS verwendet das Sich-Einfühlen in eine fremde Person im Rollentausch, das Nachahmen der fremden Lebensweise und das Reflektieren emotionaler Erfahrungen als Empathiefaktoren an.

ZWERGEL: Ein schulisches Erziehungskonzept zur Bewältigung der Angst vor Fremden und Benachteiligten und zur Erzeugung eines emotionalen Verständnisses stammt von ZWERGEL (1993). Er nimmt an, dass fremde Kulturen bei einer Person häufig emotional eine unspezifische und unbegründete Angst hervorrufen und deshalb relativ schnell aggressive Reaktionen auslösen können. Die beängstigte Person würde hierbei die Tatsache übersehen, dass das Leben für jeden Menschen etwas Kostbares ist und nur in friedlicher Koexistenz geschützt werden kann. Eine weitere Annahme ist, dass die Unhaltbarkeit der Ängste am günstigsten mit Empathieübungen erfasst werden kann. Als Empathiefaktor stellt er besonders die emotionale Betroffenheit bezüglich der unberechtigten Angst vor einer fremden Person dar. Diese soll bei den Schülern eine Bereitschaft für das soziale Verantwortungsgefühl zum Schutz des Lebens aller Menschen hervorrufen. Ebenso soll sie zu prosozialen Handlungsweisen motivieren, wie zum Beispiel zur Solidarität oder zum Miteinanderteilen und Geben ohne Erwartung einer Gegenleistung.

ZWERGEL hat sein Konzept im Religionsunterricht verwirklicht. Die Erkenntnisse aus den empathischen Erfahrungen hat er dadurch in die Praxis transferiert, dass Schülerin-

nen und Schüler ihre Fremdheitsgefühle durch organisierte Kontakte mit Schülern aus Nachbarschulen empathisch bewältigen gelernt haben.

SCHÜLE (1995) kritisiert die sprachdidaktische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und die der Schulbücher für das Erlernen einer Fremdsprache. Sie würde meistens an den eigenen Kulturregeln angepasst werden und dadurch das Erlernen einer interkulturellen Verständigung verhindern. Er geht davon aus, dass sich in der Sprache kulturelle Besonderheiten des Fühlens, Denkens und Handelns widerspiegeln, die mit Hilfe von Empathieübungen erfasst werden können. Das Sich-Einfühlen in die sprachliche Andersartigkeit der Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer anderen Kultur wird hier als ein besonderer Empathiefaktor für eine interkulturelle Verständigung definiert, durch den ein kulturell orientiertes prosoziales Handeln stattfindet.

Förderung der interkulturellen Verständigung: Im Schulunterricht sind häufig Texte aus der Literatur (z. B. WATZKE & KAISER, 1993), aus Kinder- und Jugendbüchern (z. B. HAAS, 1996) oder aus Geographie- oder Gemeinschaftskundebüchern (z. B. WOLPERT, 1989) verwendet worden. Das Gemeinsame in diesen Erziehungskonzepten ist die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler, sich in die beschriebenen Personen oder Tiere einzufühlen. Dadurch soll eine emotionale Betroffenheit ausgelöst werden, durch welche eine Person zu einer Bereitschaft einer prosozialen Handlungsweise motiviert werden soll. Als besondere Empathiefaktoren stehen hier das Sich-Einfühlen und die emotionale Betroffenheit im Mittelpunkt.

BECKERS (1993b) hat ein Empathieerziehungskonzept zur interkulturellen Verständigung im Schulsport erstellt. Er geht von der Annahme aus, dass jede Kultur eine andere Deutung des menschlichen Daseins hat, danach seine Lebensgewohnheiten ausrichtet und eine interkulturelle Erziehung an erster Stelle das Ziel des „Verstehen(s) der Andersartigkeit“ zum Inhalt haben soll (S. 190). Der Schulsport ist nach seiner Meinung ein günstiges Lernfeld, da hier die Andersartigkeit des „Denkens, Fühlens und Handelns nach kulturspezifischen Maßstäben“ beobachtet werden kann (S. 192). Eine weitere Annahme ist, dass „Gewalt ein Bestandteil von Sport“ ist und deshalb gleichermaßen im Schulsport aus kultureller Sicht thematisiert werden muss (S. 195). Aufgrund dieser

Punkte schlussfolgert BECKERS: „Die Fähigkeit zur Begegnung, zum Mit-Leiden können, zur Empathie muß *ein* Ziel der Erziehung sein, denn sie liefert die Grundlage dafür, andere verstehen zu können und zu wollen, sie ist also unabdingbare *Voraussetzung* für eine interkulturelle Erziehung, die eben nicht auf Harmonie und Gleichmacherei gerichtet sein kann, sondern auf die Bereitschaft zum gegenseitigen *Respektieren*“.

In diesem Konzept werden die Empathiefaktoren Sich-Einfühlen in die Andersartigkeit der Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer Person aus einer fremden Kultur, die emotionale Kontaktbereitschaft, die Toleranz einer unterschiedlichen Lebensform und die Bereitschaft des Respekts vor dem Anderen in den Mittelpunkt gestellt. Diese Faktoren sollen ein kulturell orientiertes prosoziales Handeln bewirken.

Prosoziale Handlungsweisen zur Förderung der interkulturellen Lebensbereicherung

NESTVOGEL (1992b) geht in ihrer Theorie davon aus, dass eine Erziehung zur Monokulturalität, die eine Anpassung kultureller Gruppen an die Normen der Industriestaaten beinhaltet, nur einseitige und dogmatische Denk- und Lebensweisen fördert. Eine Erziehung zum Respekt vor fremden Kulturen und ihren Gewohnheiten fördert dagegen nach ihrer Meinung ein abwechslungsreiches Zusammenleben und das Entdecken interessanter, schöner Gewohnheiten einer anderen Kultur, welche als Lebensbereicherung in die eigene Lebensweise übernommen werden können (1991, 1992a, 1992b). Hierbei findet zugleich eine Selbstreflexion der eigenen Kultur statt, mit der kulturelle Missverständnisse, diskriminierende Bewertungen kultureller Gewohnheiten anderer Kulturen oder kulturelle Vorurteile erfasst werden können (vgl. 1991, S. 107). Auf diese Weise kann eine empathische Person unterschiedliche kulturelle Wertvorstellungen differenziert erfassen, vergleichen, reflektieren und für ihre eigene Lebensweise berücksichtigen, wie beispielsweise beim empathischen Erfassen der unterschiedlichen Bewertung der Intelligenz in den Kulturen. Während die Industriestaaten Intelligenz mit Reaktionsgeschwindigkeit und Abstraktionsfähigkeit assoziieren, verstehen asiatische Länder unter Intelligenz eine langsame, bedächtige und erfahrungsorientierte Denkweise (vgl. 1991, S. 102). Das kann eine empathische Person veranlassen nachzuforschen, wie eine Lö-

sung eines Problems aus einer ihr wenig vertrauten Denkweise sein könnte und welchen Vorteil diese Denkweise für sie selbst haben könnte.

Einen besonderen Stellenwert bei der Erziehung zum Respekt vor fremden Kulturen hat die Empathieerziehung. Empathie definiert NESTVOGEL (1991) mit folgenden Merkmalen:

- ❖ Die Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinversetzen können (vgl. S. 98 - 99).
- ❖ Eine Sensibilität für die eigenen Gefühle und Emotionen. Dadurch kann auch der eigene emotionale Bezugspunkt reflektiert werden. Empathie soll hierbei bewirken, dass eine Person immer ihre eigene kulturelle Gebundenheit, kulturelle Grenzen und kulturell festgelegte Gewohnheiten erkennt und im empathischen Prozess berücksichtigt (vgl. S. 109).
- ❖ Eine Betroffenheit und Anteilnahme (vgl. S. 99). Ein Perspektivenwechsel allein ist nicht ausreichend (vgl. S. 99, S. 109).
- ❖ Eine emotionale Bereitschaft zu einem respektvollen Austausch emotionaler Erlebnisse (vgl. S. 109).

NESTVOGEL hat ihr Konzept im Schulbereich verwirklicht. Die erzieherischen Handlungsschritte werden dabei dem Lebensalter, dem Wissensstand, dem Erfahrungshintergrund und den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler angepasst. Methodisch werden für die Erziehung zum Respekt den Schülern Informationen über kulturelle Lebensweisen und Rollenspiele angeboten (vgl. 1991, S. 98 – 99). NESTVOGEL veranschaulicht das an einem Beispiel aus dem Geographieunterricht. Dort werden beispielsweise die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich in bestimmte Fotos des Geographieschulbuchs zum Thema Dritte Welt empathisch hineinzusetzen. Sie sollen dabei zunächst ihre gängigen Wertvorstellungen zur Dritten Welt (z.B. Armut, Unterentwicklung, Überbevölkerung, Gefühle der Höherwertigkeit der Menschen aus den Industrieländern und kulturelle Vorurteile) erfassen und offen legen. Dann sollen sie sich nur mit diesen Wertvorstellungen in die Menschen, die auf dem Foto zu sehen sind, einfühlen. Anschließend sollen sie sich im Rollenspiel in die Fühl-, Denk- und Handlungsweise der Menschen aus der Dritten Welt einfühlen. Auf diese Weise soll bei den Schülerin-

nen und Schülern eine emotionale Betroffenheit dadurch ausgelöst werden, dass sie das vermeintliche Überlegenheitsgefühl anderer Kulturen als Ausgrenzung der eingefühlten Kultur nacherleben. Dieses Erleben soll eine erhöhte Aufgeschlossenheit für kulturelle Fehl-, Denk- und Handlungsweisen erzeugen. Außerdem soll es das Entdecken interessanter kultureller Besonderheiten für die eigene Lebensweise fördern helfen und die Schülerinnen und Schüler zu kulturell orientierten, prosozialen Handlungen motivieren.

In diesem Konzept werden die Empathiefaktoren Sich-Einfühlen in eine andere Person aus einer anderen Kultur, eine emotionale Betroffenheit und eine emotionale Selbstreflexion hervorgehoben. Diese sollen auf der einen Seite eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Bewertung kultureller Gruppen zugunsten eines empathischen Verständnisses für eine fremde Kultur erzeugen. Auf der anderen Seite sollen sie eine Aufgeschlossenheit für fremde Kulturen bewirken, durch die eine Person motiviert wird, interessante kulturelle Gewohnheiten als Lebensbereicherung in die eigene Lebensweise zu übernehmen.

Zusammenfassung der Empathiefaktoren mit ihren Prozessen in Theorien und Konzepten der Friedenspädagogik

Eine Empathieerziehung wird in diesen Theorien und Erziehungskonzepten als ein wichtiger notwendiger Bestandteil dargestellt, da sie einen emotionalen Bezug zu fremden Kulturen herstellt und das emotionale Verstehen fördert. Für das Erreichen dieses Ziels werden Empathiefaktoren verwendet, die in drei Gruppen unterteilt werden können. Diese sind:

- Empathiefaktoren, welche eine empathische Person für ihr eigenes prosoziales Handeln benötigt. Zu ihnen gehören: eine empathische Aufgeschlossenheit für Personen aus einer anderen Kultur, eine Bereitschaft zu einem toleranten und respektvollen Kontakt mit Personen aus einer fremden Kultur, eine Bereitschaft zur emotionalen Selbstreflexion und zur emotionalen Selbstkontrolle, eine Bereitschaft zur Reflexion der eigenen kulturellen Identität.

- Empathiefaktoren, welche eine empathische Person für das emotionale Verstehen einer Person aus einer fremden Kultur benötigt. Zu ihnen gehören: die Fähigkeit des Sich-Einfühlens in die Werte und in das Weltbild einer anderen Person; die Fähigkeit, sich in die sprachliche Ausdrucksweise als Spiegelung kultureller Fühl-, Denk- und Handlungsweisen einfühlen können; die Fähigkeit, sich emotional mit einer Person aus einer fremden Kultur identifizieren zu können; eine empathische Anteilnahme an Lebensformen fremder Kulturen; Toleranz für die Andersartigkeit der Lebensweise anderer Kulturen; die Fähigkeit, mit Personen aus fremden Kulturen empathisch so zu kommunizieren, dass ein vertrauensvoller, wertschätzender, emotionaler Dialog stattfinden kann.
- Empathiefaktoren, welche eine empathische Person für schwierige kulturelle Situationen benötigt. Dazu gehören: ein dauerhaftes empathisches Bemühen um eine friedliche Koexistenz; eine empathische Bereitschaft zur Versöhnung trotz bestehender früherer, nicht wiedergutzumachender Unrechtshandlungen; eine aktive empathische Form der Gegenwehr, wenn die Gefahr einer Verletzung koexistenzieller Bedingungen erkannt wird.

Die Besonderheit dieser Empathiefaktoren besteht darin, dass sie eine Person befähigen sollen, die eigene kulturelle Begrenztheit wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Dadurch sollen die menschlichen Bedürfnisse als Ausdruck des gemeinsamen menschlichen Daseins erkannt werden, das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Sympathie füreinander hervorrufen, Versöhnung zur Überwindung kultureller Unrechtshandlungen erzeugen und zu vielfältigen kulturell integrativen prosozialen Handlungsweisen motivieren.

Die Umsetzung dieser Theorien und Konzepte im Schulbereich hat einige Probleme gezeigt, die hier erwähnt sein sollen. Eine Empathieerziehung im Klassenverband kann dadurch erschwert sein, dass Schülerinnen und Schüler ihre Mitarbeit direkt oder indirekt verweigern, da sie befürchten, von anderen wegen ihren emotionalen Vorstellungen und Erfahrungen verlacht, kritisiert oder ausgegrenzt zu werden. Ein anderes Problem hat AUERHEIMER u. a. (1996) in seinen Forschungsarbeiten gefunden. Dieses besteht darin, dass Lehrerinnen und Lehrer häufig verunsichert sind, wenn sie eine interkultu-

relle Verständigung fördern wollen (vgl. S. 231 – 232). Einerseits haben die kulturell dogmatischen Handlungsweisen der Eltern, die rigide Haltung bezüglich der Geschlechterrolle oder bestimmter religiöser Riten Mitleid oder Verärgerung erzeugt (vgl. S. 233). Andererseits hat die Andersartigkeit anderer Kulturen die Erziehung zu einer freien und selbstbestimmten Lebensform im Schulunterricht oftmals Grenzen gesetzt und dadurch Ratlosigkeit hervorgerufen (vgl. S. 237).

2.5.2.2 Empathiefaktoren und ihre Prozesse in Theorien und Konzepten der Gedenkstättenpädagogik

Eine Empathieerziehung im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik soll bei einer Person eine empathische Wachsamkeit gegenüber destruktiven Fehl-, Denk- und Handlungsweisen sowohl bei sich selbst als auch bei anderen Personen erzeugen. Hierdurch soll eine Person befähigt werden, passende prosoziale Handlungsweisen zum Schutz gegen drohende existenzielle Gefahren zu erfassen und zu realisieren.

Eine Grundannahme der Gedenkstättenpädagogik ist, dass die in Gedenkstätten und Dokumentationseinrichtungen gesammelten authentischen Materialien und Informationen über menschliche Unrechtshandlungen aus der Vergangenheit eine emotionale Betroffenheit bei einer Person über die weitreichenden destruktiven Auswirkungen auslösen. Diese Betroffenheit, so eine weitere Annahme, soll eine Bereitschaft zur Versöhnung, zu einer wertschätzenden Kontaktform und zur Etablierung friedlicher Koexistenzformen hervorrufen (vgl. BRUMLIK, 1997, S. 37). Des Weiteren soll sie eine erhöhte Wachsamkeit gegenüber erneut beobachtbaren Unrechtshandlungen sowie eine Bereitschaft zu einem engagierten Widerstand bewirken. In diesem Kapitel soll untersucht werden, welche Empathiefaktoren relevant sind und welche prosoziale Handlungsweisen durch sie bewirkt werden.

LEHRKE (1988, S. 66, S. 69) geht in ihrem Konzept von der Annahme aus, dass bei einer Person durch eine Konfrontation mit Tatsachen der Unmenschlichkeit empathische Prozesse im Sinne eines „subjektiven, affektiven Angerührtseins des Besuchers/Teilnehmers“ und einer „Identifikation mit dem Leben und Kämpfen einzelner Personen“ ausgelöst werden. Die hierbei auftretenden Gefühle und Emotionen, die Sprachlosigkeit, die Ohnmacht, die Hilflosigkeit, die Bedrückung, die Wut, die Schuld und die Angst sollen Menschen bewegen, das Gespräch zu suchen, um das Unfassbare anzusprechen und zu verarbeiten (vgl. S. 67).

In diesem Konzept werden die Empathiefaktoren emotionale Betroffenheit und Identifikation mit dem Leid einer Person als Motivationsfaktor für den empathischen Dialog über schwer begreifbare Unrechtshandlungen erklärt. Prosoziales Handeln beinhaltet hier die empathische Kommunikationsweise, durch die mitmenschliches Handeln konkretisiert werden soll.

BEHRENS-COBERT (1998, S. 164 - 165) und **KRAUSE-VILMAR** (1997) gehen in ihren Konzepten davon aus, dass für einen empathischen Prozess zuerst ein Wissen mittels Bearbeitung authentischer Materialien erworben und dazu auch direkte Gespräche mit Zeitzeugen geführt werden müssen. Erst mit diesen Grundlagen kann nach ihrer Meinung eine persönliche emotionale Betroffenheit in einem größeren Ausmaß erzeugt werden und eine Person zu prosozialen Handlungsweisen motivieren. **KRAUSE-VILMAR** nimmt hierbei eine zurückhaltende Position bezüglich des Zeigens der emotionalen Betroffenheit durch eine Person ein. Seiner Meinung nach würden viele Menschen eher einen gewissen Schutzrahmen für ihre emotionale Betroffenheit suchen und deshalb sich scheuen, ihre Betroffenheit öffentlich zu zeigen. Aus diesem Grund würde das Auslösen einer emotionalen Betroffenheit vor allem in einem offiziellen Rahmen keine passende Identifikation für begangene Unrechtshandlungen hervorrufen. Außerdem würde eine Person wegen der Erwartung einer öffentlichen Bekundung der emotionalen Betroffenheit in die Verlegenheit kommen, diese eher in einer gesellschaftlich erwarteten Weise zu zeigen.

In diesem Konzept wird als Empathiefaktor die emotionale Betroffenheit, insbesondere aufgrund eines direkten Kontakts mit verschiedenen Zeitzeugen, in den Mittelpunkt

gestellt. Dieser soll prosoziales Handeln im Sinne einer erhöhten Wachsamkeit gegenüber existenziellen Gefahren bewirken. Allerdings wird auch die Problematik des Auslösens einer emotionalen Betroffenheit in der Öffentlichkeit erörtert.

EHMANN (1991, 1994, 1995) stellt ein Konzept dar, das in Berlin unter der Bezeichnung „Haus Wannsee-Konferenz“ bekannt geworden ist. Sie geht von der Annahme aus, dass Ausgrenzungs- und Unrechtshandlungen gegen bestimmte kulturelle Gruppen durch Personen des Öffentlichen Dienstes aufgrund ihrer Vorgehensweise mit Regelungen hervorgerufen werden können. Das kann nach ihrer Meinung beispielsweise aufgrund eines vorauseilenden Gehorsams bezüglich einer vorgegebenen Regelung oder einer fehlenden Zivilcourage hinsichtlich der Kritik einer Regelung geschehen. Aus diesem Grund werden für angestellte und beamtete Mitarbeiter des Öffentlichen Dienstes Seminare angeboten, in denen destruktive Formen gesellschaftlicher Regelungen im Verwaltungsbereich studiert werden können. Die Gestaltung der Seminare geschieht in der Weise, dass Dokumentationsmappen und Handapparate zu bestimmten Fragestellungen von der Seminarleitung zusammengestellt werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten eine Anleitung für ein selbständiges Erforschen der Verwaltungsvorgänge und ihrer Begünstigung zu menschenverachtenden Handlungsweisen. Dadurch soll eine emotionale Betroffenheit ausgelöst werden, die eine emotionale Selbstkontrolle und Wachsamkeit gegenüber angewiesene Regelungen im Öffentlichen Dienst bewirken soll.

Für pädagogisch orientierte Teilnehmer werden andere Materialien zusammengestellt. Sie erhalten als Bearbeitungsthemen beispielsweise „Jugend und Tätersozialisation“, „Die Rolle von Schule und Lehrern im NS“ oder „Menschenbild und Erziehung im Nationalsozialismus“ (1995, S. 146).

Mit diesem Konzept sollen mehrere Ziele erreicht werden (vgl. 1995 S. 143 – 144, S. 146): Herstellung eines Bewusstseins für die Auswirkungen eines vorauseilenden Gehorsams als Ursache für eine systematische Beseitigung rechtsstaatlicher Normen, Erkennen der Bedeutung der besonderen Verwaltungssprache als Machtinstrument, Erkennen der Strategien, mit denen empathische Prozesse im amtlichen Bereich unter-

drückt werden, Erkennen, dass Täter als Menschen ohne spezifische Tätermerkmale auftreten und deshalb eine umfassende Wachsamkeit gegenüber destruktiven Faktoren notwendig ist.

EHMANN (1994) bietet für junge Menschen, die Unrechtshandlungen aus der Vergangenheit anders bewerten oder hartnäckig verleugnen, spezielle Seminare an. Beispielsweise möchte sie auf diese Weise deutsche Jugendliche, die gegen Bewältigungs- und Wiedergutmachungshandlungen bezüglich der Verbrechen in der nationalsozialistischen Zeit Widerstand zeigen, empathisch ansprechen und zu einer förderlichen Diskussion bewegen. Sie berücksichtigt hierbei, dass sich Jugendliche in die Verantwortung einer früheren Generation hineingezogen fühlen, in ihrem nationalen Bedürfnis ständig kritisch beargwöhnt erleben und aus Wut und Trotz eine Neigung zu einer unreflektierten Identifikation mit nationalen Merkmalen zeigen. Um diesen Widerstand zu verringern sollen die Jugendlichen bei einer Themenauswahl über die nationalsozialistische Vergangenheit mitentscheiden. EHMANN nimmt an, dass dadurch eine empathische Aufgeschlossenheit, eine „Selbstachtung und Selbsterhaltung aus einer neuen emotionalen Perspektive, ein „selbstkritischer Umgang mit der eigenen Geschichte“ und das Erkennen des Sinns von Versöhnungsaktionen bei den Jugendlichen hervorgerufen werden kann (vgl. 1994 S. 138 - 139).

Zusammenfassung der Empathiefaktoren mit ihren Prozessen in Theorien und Konzepten der Gedenkstättenpädagogik

Die Konfrontation der Menschen mit Materialien und Informationen zu vergangenen Unrechtshandlungen und ihren Auswirkungen sowie mit Zeitzeugen werden in diesen Theorien und Konzepten als Grundlage für einen empathischen Prozess vorausgesetzt. Im Mittelpunkt stehen die Empathiefaktoren emotionale Betroffenheit, Ohnmachtgefühle, Sprachlosigkeit, Angst, Schuld, das Identifizieren mit Tätern und Opfern bezüglich ihrer Fehl-, Denk- und Handlungsweise, die emotionale Selbstreflexion bezüglich eines vorausseilenden Gehorsams und einer fehlenden Zivilcourage. Diese sollen eine Person befähigen, prosozial zu handeln, indem sie wachsam gegenüber destruktiven Fehl-,

Denk- und Handlungsweisen ist, Zivilcourage zeigt und Handlungen der Versöhnung zur Herstellung einer friedlichen Koexistenz ausführt.

2.5.2.3 Zusammenfassung des Kapitels „Spezifische finale Empathietheorien in der Pädagogik: Friedenspädagogik und Gedenkstättenpädagogik“

In diesen Theorien und Förderkonzepten wird eine Empathiefähigkeit entweder vorausgesetzt oder als ein notwendiger Förderbestandteil in ein Gesamtkonzept integriert, um prosoziale Handlungsweisen zur Sicherung einer mitmenschlichen Form der Koexistenz zu erzeugen. Empathiefaktoren sind: Ein Sich-Einfühlen in eine andere Person, eine Anteilnahme, eine emotionale Betroffenheit und ein Zusammengehörigkeitsgefühl.

In der Friedenspädagogik wird hierbei der Schwerpunkt in der Empathieerziehung auf folgende Punkte gesetzt:

- Empathie zur Förderung der Toleranz für die Andersartigkeit kultureller Gruppen hinsichtlich ihrer Fühl-, Denk- und Handlungsweise.
- Empathie zur Förderung der Erkenntnis einer gemeinsamen Daseinsgrundlage trotz kultureller Unterschiede.
- Empathie zur Vermeidung destruktiver Handlungen wie zum Beispiel Ausgrenzung kultureller Gruppen, einer kulturellen Selbsterhöhung oder Herabwürdigung kultureller Gruppen.
- Empathie zur Förderung einer friedlichen Koexistenz und einer kulturellen Bereicherung.

Empathie soll hierbei kulturell orientierte prosoziale Handlungsweisen fördern, die ein Zusammengehörigkeitsgefühl, eine emotionale Toleranz und friedfertige Lebensformen für alle garantieren.

In der Gedenkstättenpädagogik wird der Schwerpunkt in der Empathieerziehung auf folgende Punkte gesetzt:

- Empathie zur Förderung des Erfassens destruktiver Fühl-, Denk- und Handlungsweisen eines Menschen und ihrer emotionalen Auswirkungen.

- Empathie zur Förderung der Bereitschaft der Versöhnung und Wiedergutmachung bei geschehen Unrechtshandlungen.

Empathie soll hierbei solche prosoziale Handlungsweisen fördern, die eine Wachsamkeit gegenüber destruktiven Fühl-, Denk- und Handlungsweisen und bei Gefahr Zivilcourage für eine empathische Form des Engagements bewirken. Des Weiteren soll sie versöhnliche Handlungsweisen dort erzeugen, wo Unrechtshandlungen wieder gutzumachen sind.

2.5.3 Zusammenfassung der finalen Empathietheorien der Pädagogik

Dieses Kapitel wird in grundlegende und spezifische finale Empathietheorien der Pädagogik unterteilt. Grundlegende Theorien gehen von der Annahme aus, dass empathische Prozesse bei einer Person eine emotionale Betroffenheit bewirken und dadurch moralisches und prosoziales Handeln hervorrufen. Spezifische Theorien gehen von derselben Annahme aus, berücksichtigen noch weitere spezifische Empathiefaktoren und erklären damit Empathie in ihrer Besonderheit der Förderung interkultureller Handlungen als koexistenzielle Grundlage für alle Menschen. Spezifische Theorien heben eine Doppelfunktion der Empathie hervor. Die eine besteht darin, dass sich eine empathische Person selbst in ihre eigene kulturelle Fühl-, Denk- und Handlungsweise im Vergleich zu anderen einfühlt, diese reflektiert und dadurch sich selbst emotional kontrolliert. Die andere besteht darin, dass sich eine empathische Person in die kulturellen Faktoren einer anderen Person einfühlt, diese reflektiert und hierdurch ein emotionales Verstehen aus der Perspektive gemeinsamer Daseinsbedingungen erwirbt. Durch beide Prozesse entsteht eine motivationale Grundlage für eine koexistenzielle Haltung, welche prosoziales Handeln fördern. Sie erzeugen Erkenntnisse sowohl über destruktive als auch über förderlich verbindende emotionale Faktoren, wie zum Beispiel Musik, Theaterspielen, Tanzen oder gemeinsame Veranstaltungen.

Empathie wird in den meisten finalen Empathietheorien der Pädagogik mit den Empathiefaktoren des Sich-Hinein-Versetzen, des Anteilnehmens oder des Sich-Einfühlens in eine andere Person definiert. Empathieprozesse sind hier: Ein Identifizieren mit dem emotionalen Zustand einer anderen Person, ein Einstimmen in den psychischen Zustand einer anderen Person, Erinnerung an eigene emotionale Erfahrungen als Imaginations-

hilfe und das Auftreten bestimmter Gefühle wie Betroffenheit, Sprachlosigkeit, Ohnmacht, Hilflosigkeit und das Zusammengehörigkeitsgefühl.

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass diese Empathiefaktoren differentielle Wirkungen erzeugen. Diese können nach folgenden Kategorien zusammengefasst werden:

- Intensives Mitfühlen eines emotionalen Zustands einer Person als Form der Anteilnahme.
- Wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber einer anderen Person.
- Sinnerleben des Daseins und Lebensbereicherung.
- Selbstreflexion und Selbstkontrolle seiner eigenen emotionalen Prozesse und Empathiefaktoren. Hierbei findet ein persönliches Sich-Selbst-Einbeziehen in eine Interaktion (z. B. Erkennen seiner eigenen Gefühle der Abwertung) statt sowie die Erkenntnis, dass prosoziale Handlungen immer eine wichtige mitmenschliche Grundlage haben und die Existenz sichern.
- Bereitschaft zur Aufgeschlossenheit, zum Sozialkontakt und zum Kompromiss.
- Emotionales Verstehen einer anderen Person.
- Motivierung zu bestimmten prosozialen Handlungsweisen, die eine friedliche Koexistenz herbeiführen.
- Versöhnung als besondere prosoziale Handlung zur Konfliktbewältigung bei nicht wieder gut zu machenden Unrechtshandlungen.
- Kein Beharren auf ein dogmatisches Harmoniebedürfnis und Gleichmacherei.
- Wachsamkeit gegenüber existenziell destruktiven Handlungsweisen einer anderen Person einschließlich der Zivilcourage und des Widerstands gegen Unrechtshandlungen.

Eine Person benötigt für den Erwerb einer Empathiefähigkeit nach diesen Theorien einige grundlegende Fähigkeiten. Zu ihnen gehören: Eine hohe Denk- und Abstraktionsfähigkeit, eine differenzierte sprachliche Ausdrucksfähigkeit zur genauen Verständigung über emotionale Prozesse und Zustände, viele Sozialkontakte und Selbsterfahrungen als emotionale Erfahrungsgrundlage für ein breites und intensives emotionales Verstehen, eine Erziehung zur Selbstachtung und Selbstlosigkeit, die Fähigkeit zur Selbst-

reflexion und Selbstkritik, ein Wissen über emotionale Faktoren und ihrem Verhältnis zu kulturellen Einflüssen und ein empathischer Erziehungsstil der Eltern.

Zwei Probleme werden in diesen Theorien kaum erörtert. Das eine betrifft die Beharrlichkeit oder die Grenze der Empathie, die eine Person zeigen soll. Muss eine empathische Person immer in jeder Situation empathisch reagieren oder gibt es auch eine Grenze? Wenn sich eine empathische Person zu einer Gegenwehr gezwungen fühlt, wie sieht dann ihre empathische Reaktion aus?

Das andere Problem betrifft das Offenlegen der eigenen Gefühle im Schulbereich, in Veranstaltungen oder Trainings zur Empathieschulung. Wie viel kann oder muss eine Person aufgrund ihres Selbstschutzes von ihren Gefühlen, insbesondere ihre eigenen widersprüchlich erlebten oder durch das Elternhaus geformte, tatsächlich preisgeben?

Insgesamt weisen die finalen Theorien der Pädagogik immer darauf hin, dass Empathie als ein komplexer Prozess des Sich-Einfühlens, Reflektierens und Verstehens emotionaler Faktoren stattfindet und Menschen zu prosozialen Handlungen motiviert.

2.6 Gesamtzusammenfassung des Kapitels „Finale Empathietheorien und ihre Relevanz für die Erziehung“

Grundlage finaler Empathietheorien ist die Annahme, dass jeder Mensch für seine Existenzfähigkeit grundsätzlich von anderen Menschen abhängig ist. Hierfür wird allgemein eine inhärent existierende Empathie beim Menschen angenommen, welche eine Bereitschaft zum Sozialkontakt bewirkt. Allerdings reicht diese nicht für die Bewältigung der komplexen Lebensanforderungen aus. Alle Theorien, mit Ausnahme der Evolutionstheorien, gehen davon aus, dass eine Empathieerziehung indiziert ist. Sie soll eine Person dazu befähigen, eine andere Person in ihrem persönlichen und sozialen System sozioemotional zu verstehen, sich mittels Selbstwahrnehmung in die Wechselwirkung individueller und sozialer Faktoren einzufühlen und nach anschließender Reflektion hieraus zweckmäßige prosoziale Handlungsweisen abzuleiten und diese in die Praxis umzusetzen.

Empathie beinhaltet in den finalen Theorien somit grundsätzlich einen komplexen Synergieprozess zwischen Fühlen, Denken und Handeln. Hierbei werden unterschiedliche Empathiefaktoren in den Mittelpunkt gestellt, wie zum Beispiel die Identifikation, die

Rollenübernahme oder die persönliche Betroffenheit. Sie werden jedoch nicht in ihrem Zusammenspiel für erzieherische Aufgaben in einer grundlegenden pädagogischen Empathietheorie beschrieben. Dieses Ergebnis der Analyse spricht dafür, dass die Erkenntnisse für den Aufbau einer grundlegenden pädagogischen Empathietheorie verwendet werden sollten.

Die Besonderheit der Empathiefähigkeit wird in den finalen Empathietheorien damit erklärt, dass sie eine Person befähigt, einen sozioemotionalen Kontakt zu einer anderen Person herzustellen. Dieser bringt ihr mehrere Vorteile: Ein emotionales Verstehen der eigenen und der fremden Person, eine Reflexionsgrundlage für Daseinsbedingungen und der Sinnfrage nach dem Dasein, eine Förderung einer kreativen Lebensweise, eine Förderung einer sozialintegrativen Ich-Identität und einen existenziellen Schutz aufgrund wertschätzender prosozialer Handlungen. Solche Wirkfaktoren der Empathie haben eine hohe Relevanz für den Aufbau einer grundlegenden pädagogischen Empathietheorie. Dort sollten sie so zugeordnet sein, dass sie je nach Erziehungsziel sowohl differentiell als auch synergetisch berücksichtigt werden können. Mit einer Überblickstabelle wird dieses Kapitel 2 abgeschlossen:

Finale Theorien ohne Notwendigkeit einer Empathieerziehung

Finale Empathietheorie	Empathiefaktoren	Empathieauswirkung	Pädagogische Implikationen
<i>Evolutionäre Empathietheorien:</i> <i>Empathie als Prozess der Reifung und Rituale zum Überleben</i>	Empathie ist angeboren; löst gruppenspezifische Überlebenshandlungen durch Beobachtung anderer aus; Differenzierung erfolgt durch Reifung;	Empathie erzeugt gleichartige Verständigungsmuster; rituelle und synchrone Verhaltensweisen als Überlebensstrategie;	Keine wegen Reifung; Ermutigung zu rituellen Handlungen

Finale Theorien mit der Notwendigkeit einer Empathieerziehung

Finale Empathietheorie	Empathiefaktoren	Empathieauswirkung	Pädagogische Implikationen
<i>Psychologische Empathietheorien:</i> <i>Empathie als ein Prozess des Sich-Einfühlens</i>	Empathie als Fähigkeit, sich in eine andere Person einzufühlen, um emotionalen Zustand einer anderen Person zu erfassen	Emotionalen Zustand einer Person verstehen; Erwerb eines Wissens über Gefühle, so dass emotionale Zustände anderer Personen vorausschauend erfasst werden können, prosoziales Handeln	Übungen zur Einfühlungsfähigkeit; systematisches Sammeln emotionaler Erlebnisse; Förderung des Erkennens emotionaler Zustände und ihrer Bedeutung

Finale Empathietheorie	Empathiefaktoren	Empathieauswirkung	Pädagogische Implikationen
<i>Psychosoziale Empathietheorien:</i> <i>Empathie als Fähigkeit der Rollenübernahme</i>	Empathie als Fähigkeit der Rollenübernahme zum Ausbalancieren individueller und sozialer Bedürfnisse, zum Erkennen des emotionalen Zustands einer Person.	Ich-Identitäten können in sozialen System reflektiert werden; empathische Prozesse bestimmen den Grad der Ambiguitätstoleranz bei widersprüchlichen Bedürfnissen und bestimmen dadurch die Stabilität einer Beziehung; Erkennen ausbalancierter Beziehungen	Förderung einer intakten Ich-Identität durch Übungen der Rollenübernahme; Förderung kooperativer Handlungsweisen, um ausbalancierte Beziehungen anzustreben; Förderung der Ambiguitätstoleranz
<i>Psychoanalytische Empathietheorie:</i> <i>Empathie als zeitlich begrenzter Identifikationsprozess</i>	Empathie als eine kurzzeitige Identifikation mit dem psychischen Zustand einer Person	Erfassen des psychischen Zustands und der Triebregulation einer Person zur gesunden Emotionsregulierung	Förderung der introspektiven Beobachtungs- und Identifikationsfähigkeit
<i>Finale Empathietheorien in der Pädagogik (einschließlich Friedenspädagogik und Gedenkstättenpädagogik):</i> <i>Empathie als Einfühlung in eine leidende oder kulturell fremde Person oder in eine Person mit Unrechtshandlungen</i>	Empathie als eine Form des Sich- Hineinversetzens, des Sich- Einfühlens in eine andere Person, des Sich- Einfühlens in die Andersartigkeit einer Person einer fremden Kultur, des Sich- Einfühlens in menschliche Daseinsfaktoren, des Sich- Einfühlens in die eigene kulturelle Identität und ihrer Begrenztheit, der persönlichen Betroffenheit, der Anteilnahme, der empathischen Kommunikations- und emotionale Verständigungsbereitschaft, des Selbstverantwortungs- und des Sozialverantwortungsgefühls	Erfassen wichtiger sozioemotionaler und koexistenzieller Faktoren; Motivation zur sozialen Verantwortung, zur Rücksichtnahme und zur moralischen Haltung; Motivation zu prosozialen Handlungsweisen, wie z. B. kooperatives, rücksichtsvolles, tolerantes, friedfertiges, hilfsbereites, faires Handeln, Motivation zur Bekämpfung von Unrechtshandlungen sowie destruktiven Sozialhandlungen, Zivilcourage, Wachsamkeit gegenüber destruktiven Fühl-, Denk- und Handlungsweisen	Empathieübungen in vielen Bereichen der Erziehung zur Förderung der sozialen Verantwortung, der Rücksichtnahme, der Toleranz, der Einstellung zu einer friedlichen Koexistenz, des mitmenschlichen Dialogs, zu prosozialer Handlungen, zu einer interkulturellen Handlungsfähigkeit, zum Gewaltverzicht, zur Kompromissbereitschaft, zur Versöhnung. Förderung interkultureller Kontakte: z. B. Freizeitaustausch, Städtepartnerschaften, gemeinsame Freizeitaktionen, interkulturelle Trainings für Geschäftsleute und Reisende Förderung der Auseinandersetzung mit Unrechtshandlungen in der Geschichte in Bildungseinrichtungen, in Medien und Veranstaltungen

3 Orientierende Empathietheorien und ihre Relevanz für die Erziehung

In diesem Kapitel werden orientierende Empathietheorien und Förderkonzepte bezüglich der Empathiefaktoren mit ihren Prozessen und ihrer Wirksamkeit analysiert. Im Gegensatz zu finalen Empathietheorien stehen hier besonders Prozessfaktoren der Empathie im Mittelpunkt (siehe zur Unterscheidung in dieser Arbeit S. 44 – 46). Mit ihnen soll eine Person in ihrer Selbstreflexion und Selbstfindung so gefördert werden, dass sie selbst eine Orientierung über sich als Person mit ihren besonderen Fähigkeiten erhält. Dieses soll immer so geschehen, dass eine Person dabei auch soziale Faktoren berücksichtigt, dadurch ihre Fähigkeiten in einem sozialen Kontext reflektiert und auf diese Weise ihre existenzielle Grundlage und die der anderen nicht gefährdet. Die Förderung solcher Empathieprozesse kann in gleicher Weise bei Personen mit Unrechtshandlungen angewandt werden, um sie zur Selbstreflexion bezüglich ihrer destruktiven Handlungsweise und zur Neuorientierung bezüglich prosozialer Handlungen als Ausdruck der Mitmenschlichkeit zu motivieren. Als Empathieprozessfaktoren stehen besonders unterschiedliche empathische Kommunikations- und Handlungsweisen im Mittelpunkt. Allgemein charakteristisch für sie sind: Eine hohe emotionale Selbstkontrolle, eine hohe emotionale Aufgeschlossenheit und Wertschätzung gegenüber sich selbst und anderen, eine genaue Beobachtungsgabe, eine genaue Kenntnis sozioemotionaler Faktoren bezüglich ihrer motivationalen Wirkungsweise, eine Zurückhaltung hinsichtlich ideologischer Erziehungsideen und eine hohe Fühl-, Denk- und Handlungsflexibilität.

Orientierende Empathietheorien sind meistens als ein eigener Bestandteil in einer allgemeinen Theorie integriert. Empathische Prozesse werden dort als Orientierungshilfe für komplexe Fühl-, Denk- und Handlungsweisen definiert. In folgenden allgemeinen Theorien werden empathische Prozesse als eine wichtige Orientierungsfunktion erklärt: Empathie in Nachahmungstheorien, Empathie als Teleföhlung in der Psychodramatheorie, Empathie in der Theorie des pädagogischen Takts, Empathie in der Theorie der personenbezogenen Kommunikation, Empathie in der Theorie des feinfühligem Dialogs und Empathie als interessen geleitete Handlungsorientierung in Gesellschaftstheorien.

3.1 Orientierende Empathiefaktoren in Nachahmungstheorien

Nachahmungstheorien gehen häufig von der Annahme aus, dass bei einer Nachahmung empathische Prozesse beteiligt sind. Diese sollen das schnelle und einsichtige Erlernen komplexer Fühl-, Denk- und Handlungsweisen wesentlich begünstigen.

Eine allgemeine theoretische Grundlage des Nachahmungsprozesses hat 1879 CARPENTER mit seinem ideomotorischen Gesetz formuliert. Dieses geht von der Annahme aus, dass jede Person unbewusst genau dieselben Bewegungen einer beobachteten oder auch nur erinnerten Person mitvollzieht (vgl. z. B. DORSCH, 1976, S. 96; HELLPACH, 1951, S. 265). Auf dieser Grundlage haben Evolutionsforscher und Psychologen Studien durchgeführt, um herauszufinden, ob Lebewesen wichtige soziale Gefühle mittels einer motorischen Nachahmung schneller erlernen. Evolutionsforscher bejahen einen solchen Zusammenhang. Sie gehen davon aus, dass bei der Nachahmung existenziell notwendige Orientierungssignalreize in empathischer Weise erfasst werden und dann soziale Schutzhandlungen zur Abwendung einer Gefahr auslösen. Da hier zweckmäßige konkrete Schutzhandlungen im Mittelpunkt stehen, ist diese Theorie den finalen Empathietheorien zugeordnet worden (siehe in dieser Arbeit Kapitel 2.1). Psychologen der Fachrichtung Ausdruckspsychologie haben dagegen spezifische wechselseitige Wirkungen im Prozess gefunden (siehe in dieser Arbeit das nachfolgende Kapitel 3.1.1).

Als Theoriebeispiele, die einen orientierenden Empathieprozess berücksichtigen, werden folgende analysiert: die Theorie der Ausdruckspsychologie, NITSCHKES' und NITSCHKES' Theorie des motorischen Mitvollzugs und die sozial-kognitive Lerntheorie BANDURAS.

3.1.1 Orientierende Empathiefaktoren in Nachahmungstheorien der Ausdruckspsychologie

Theorien der Ausdruckspsychologie gehen von der Annahme aus, dass Nachahmungsprozesse eine schnelle und genaue Orientierung darüber geben, wie eine soziale Verständigung in einem Kontakt mit einer anderen Person hergestellt werden kann. Die

Annahme stützt sich auf zwei Grundlagen. Die eine betrifft das ideomotorische Gesetz CARPENTERS. Die andere ist eine Hypothese LIPPS, die besagt, dass eine motorische Nachahmung einen „Einfühlungsinstinkt“ auslöst, mit dem eine Person bereits von Geburt an den emotionalen Zustand einer anderen Person erfassen kann (zitiert bei KIRCHOFF, 1957, S. 69). Das hat zu der Schlussfolgerung geführt, dass jede Person den emotionalen Zustand einer anderen Person mittels einer motorischen Nachahmung nicht nur differenziert erfasst, sondern diesen auch wie in einem Nachschlagewerk für Ausdrucksbewegungen entschlüsseln kann (vgl. hierzu SPRANGER, 1974, S. 377 - 378).

Forschungsarbeiten haben diese Annahme und Schlussfolgerung nicht belegen können. Sie haben vielmehr gezeigt, dass Ausdrucksbewegungen von unterschiedlichen Faktoren mitbestimmt werden. Ohne Kenntnis dieser Faktoren gibt es große Schwierigkeiten, den emotionalen Zustand einer Person korrekt zu erfassen. Beispielsweise wird für die Einschätzung einer Ausdrucksbewegung grundsätzlich auch die Kenntnis des sozialen Kontexts benötigt. Erst aus diesem kann erschlossen werden, ob eine Person eine universelle Ausdrucksbewegung oder eine spezifisch individuelle oder eine kulturell-rituelle zeigt (vgl. KLAGES, 1950, S. 98 - 103). Weitere Bestimmungsfaktoren nennt BÜHLER (1933, S. 41):

- ❖ Die „Bezugswendung“: Darunter versteht BÜHLER das bewusste Sich-Einlassen einer Person auf einen wahrgenommenen Reiz oder eine bewusste Abweisung.
- ❖ Die Fähigkeit der „psychologischen Einbildungskraft“: Sie ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass das emotionale Verhältnis zwischen Ausdrucksbewegung und dem Gefühl einer Person erfasst werden kann.
- ❖ Die qualitative und quantitative Erfahrungsmenge: Erst viele selbst erlebte emotionale Situationen stellen eine Grundlage für eine genaue Einfühlungsfähigkeit her, durch die Bedürfnisse und Anliegen einer anderen Person erkannt werden können.

Eine andere Position stammt von ALLPORT (1949, S. 545 - 547; 1963, S. 533 - 537). Obwohl er in seinen experimentellen Untersuchungen herausgefunden hat, dass gerade die aktive Nachahmung eines Gesichtsausdrucks das Verstehen eines emotionalen Zustands einer anderen Person erheblich fördert, hält er dennoch die Behauptung für zu

weitgehend, dass ein psychischer Zustand nur durch aktives Nachahmen differenziert erfasst werden kann. Nach seiner Meinung findet vielmehr nur eine „kinästhetische Schlussfolgerung“ statt, mit der ein emotionaler Zustand höchstens unspezifisch identifiziert werden kann (1949, S. 546).

Ein ähnliches Ergebnis haben BAVELAS u. a. (1986, 1987), DABBS (1969), FROMM-REICHMANN (1950) und SCHEFFLEN (1964) in ihren Forschungsarbeiten zur Effektivität der Anwendung einer motorischen Nachahmung im Psychotherapieprozess gefunden. So haben Psychotherapeuten beispielsweise durch unauffälliges Nachahmen der Körperhaltung oder der Gesichtsmimik des Patienten nur eine allgemeine Orientierung über den emotionalen Zustand des Patienten erfassen können. Dagegen hat ihnen eine hierzu begleitende Befragung differenziertere Informationen über den psychischen Zustand des Patienten geliefert. Des Weiteren ist beobachtet worden, dass auch Patienten dazu neigen, die Körperhaltung und Mimik des Psychotherapeuten nachzuahmen. Sie haben hierbei versucht, mittels der motorischen Nachahmung eine neue Orientierung aus der Perspektive des Psychotherapeuten als Alternative zu ihrer eigenen zu erfassen. Psychotherapeuten machen sich das zunutze, indem sie bewusst neue motorische Bewegungen zur Nachahmung dem Patienten anbieten, diese als neue emotionale Handlungsweise verbalisieren und auch als neue Lebensorientierungsform mit dem Patienten reflektieren.

Die Nachahmung einer Körperhaltung und der Gesichtsmimik wird in diesen Theorien als ein sehr wirksamer Empathiefaktor definiert, durch den Gefühle ausgelöst werden. Diese kann dann eine Person als Grundlage für ein emotionales Fremdverstehen verwenden und reflektieren. Daraus kann sie nicht nur ein emotionales Verstehen einer anderen Person folgern, sondern auch neue Fühl-, Denk- und Handlungsweisen für sich selbst entdecken und in ihrem eigenen Handlungsrepertoire übernehmen. Der Vorteil der Nachahmung motorischer Bewegungen besteht darin, dass empathische Prozesse schnell und ohne großen Aufwand stattfinden, hierbei in kurzer Zeit ein emotionales Verstehen bewirken und dadurch eine neue günstige Fühl-, Denk- und Handlungsorientierung erzeugen.

Zusammenfassung: Studien der Ausdruckspsychologie belegen insgesamt, dass eine empathische Nachahmung der körperlichen Motorik oder der Gesichtsmimik einer anderen Person einen empathischen Prozess beschleunigen und dadurch einer Person in kurzer Zeit eine allgemeine Orientierung über die Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer anderen Person geben. Für eine umfassende und differenzierte Orientierung reicht eine Nachahmung motorischer Bewegungen nicht aus. Für einen differenzierten Empathieprozess benötigt eine Person weitere Kenntnisse, wie zum Beispiel den sozialen Kontext, die Kenntnis kultureller Faktoren sowie die Fähigkeit zur wechselseitig geführten empathischen Kommunikation.

3.1.2 Orientierende Empathiefaktoren in NITSCHKEs und NITSCHKEs Erziehungstheorie des motorischen Mitvollziehens

Alfred NITSCHKE (1962a) und sein Vater August NITSCHKE (1962b) gehen in ihrer Erziehungstheorie von der Annahme aus, dass motorische Bewegungen eines Tieres von Geburt an auf lebensnotwendige Aufgaben triebhaft angelegt sind. Dagegen weisen motorische Bewegungen eines Menschen bei Geburt noch eine unfertige Struktur und Funktion auf. Sie müssen zuerst über Anleitungen und Übungen weiter ausgebildet werden. Das hat nach ihrer Meinung für einen Menschen den großen Vorteil, dass seine motorischen Bewegungen nicht nur unbegrenzt vielfältig geformt, sondern auch an sich ändernde Lebensumstände besser angepasst werden können (vgl. 1962a, S. 101 - 102).

August NITSCHKE (1962b, S. 178) unterscheidet das motorische Mitvollziehen von einer einfachen Nachahmung. Das motorische Mitvollziehen berücksichtigt seiner Meinung nach zusätzlich eine „innere Einswerdung“. Dieser Unterscheidungsaspekt ist jedoch nicht ausreichend im Vergleich zu Definitionen der Nachahmung in anderen Theorien. So beschreibt NITSCHKE beispielsweise das motorische Mitvollziehen mit Empathiefaktoren, hebt sie aber nicht als solche hervor (vgl. z. B. 1962b, S. 178 - 179). Des Weiteren verwenden die Einswerdung auch andere Nachahmungstheorien als Empathiefaktor. Aus diesen Gründen ist NITSCHKEs und NITSCHKEs Theorie in dieses Kapitel einbezogen worden.

Alfred NITSCHKEs geht von der Annahme aus, dass die Fähigkeit zum motorischen Mitvollziehen von Bewegungen eines beobachteten Lebewesens, aber auch eines Objekts (z. B. einer fahrenden, fauchenden Eisenbahn) eine besondere menschliche Fähigkeit ist, die lebenslang auftritt (vgl. 1962a, S. 105). Bei älteren Kindern und Erwachsenen kann das motorische Mitvollziehen auch allein schon durch Erinnerung an eine Bewegung einer anderen Person ausgelöst werden (vgl. 1962a, S. 106).

August NITSCHKE nimmt weiter an, dass jede Bewegungsart einer Person eine individuelle Ausdrucksform hat und deshalb immer eine persönliche psychophysische Einheit widerspiegelt (vgl. 1962b, S. 177). Aus diesem Grund kann aus der Bewegungsart einer Person auch das Wesen, der Charakter und die Stimmung einer Person mit Hilfe des motorischen Mitvollziehens erschlossen werden (1962a, S. 115). Eine solche Annahme des Erfassens des emotionalen Charakters der Bewegung einer Person wird auch in vielen anderen Empathietheorien gesetzt. Sie gehen gleichermaßen davon aus, dass eine nachahmende Person aus der beobachteten und nachgeahmten Bewegung oder Körperhaltung einer anderen Person die allgemeine psychische Spannkraft der anderen Person empathisch erfassen kann. Beispiele hierfür sind die charakteristischen körperlichen Bewegungen im Zustand der Depression, der Aggression oder der besonderen Aufmerksamkeit.

Das motorische Mitvollziehen wird nach Meinung NITSCHKEs und NITSCHKEs von besonderen Prozessen bestimmt:

- ❖ Es erscheint in der Regel unwillkürlich. Hierbei löst es bei einer Person zuerst ein hohes Interesse aus (vgl. 1962a, S. 106). Allerdings gewinnt dieses Interesse erst dann an weiterer Bedeutung, wenn jene Person von sich aus diesem Interesse weiter nachgeht und ihm mehr Aufmerksamkeit schenkt (vgl. 1962a, S. 113 u. S. 116). Zu diesem Zeitpunkt findet noch keine Einfühlung oder innere Wahrnehmung statt, da die Bewegung und ihr Sinn noch als eine „ursprüngliche untrennbare Einheit“ auftreten und in dieser Weise auch als solch eine Einheit erlebt werden (1962a, S. 115). Erst danach erfolgt eine Reflexion.

- ❖ Für August NITSCHKE findet beim motorischen Mitvollziehen kein Identifikationsvorgang statt. Er begründet es damit, dass ein Kind die Ausdrucksform des motorischen Mitvollziehens prinzipiell auf das seiner Eltern als Leitbild ausrichtet. Auf diese Weise würde das Kind auch die Wertvorstellungen der Eltern übernehmen (1962b, S. 182). Eine Identifikation würde dagegen in einigen pathologischen Ausdrucksformen des motorischen Mitvollziehens auftreten. NITSCHKE erklärt jedoch nicht, welcher andere Prozess anstelle der Identifikation stattfindet.
- ❖ Ein weiteres Kennzeichen des motorischen Mitvollziehens ist, dass es zeitlich oder situativ „wieder abgelegt (wird), nachdem es seine Aufgabe erfüllt hat“ (1962a, S. 115).

Die Vorteile des motorischen Mitvollziehens für einen Menschen bestehen nach Meinung NITSCHKES und NITSCHKES in folgenden Punkten:

- ❖ Durch das motorische Mitvollziehen erfasst eine Person die Gefühle einer anderen Person, reflektiert sie und erschließt daraus den psychischen Zustand jener (1962b, S. 178 - 179).
- ❖ Durch das motorische Mitvollziehen erlernt eine Person auch wichtige Handlungsweisen, die sie selbst für ihr alltägliches Leben verwenden kann. Diese würden keine automatisierten, sondern kognitiv erfasste Handlungen sein (vgl. 1962b, S. 178, S. 182 - 183). Die Eltern sind hierbei das wichtigste Vorbild.
- ❖ Durch das motorische Mitvollziehen versucht eine Person auch die Objektwelt zu verstehen, indem sie emotionale Prozesse analog auf die Tier- und Pflanzenwelt überträgt.
- ❖ Durch das motorische Mitvollziehen lernt eine Person eine ursprünglich fremde Motorik in die eigene zu übernehmen und sie kreativ in ihr eigenes Handlungsrepertoire zu integrieren (vgl. 1962a, S. 117).
- ❖ Mit der „Fähigkeit zum Mit- und Nachvollzug“ erlangt eine Person eine größere Freiheit in ihrem Handlungsrepertoire (1962b, S. 182).

NITSCHKE und NITSCHKE belegen ihre Theorie nur mit psychopathologischen Handlungsweisen bei Kindern und deren Behandlung. Sie erstellen kein pädagogisches Konzept für die Kindererziehung, sondern geben stattdessen einige erzieherische Hinweise, die sie aus ihren Behandlungen mit Kindern herleiten. Es werden folgende pädagogische Handlungsschritte genannt:

- ❖ Eltern sollen ein positives Vorbild für ihr Kind sein, da sich das Kind an ihrem Verhalten orientiert und über das motorische Mitvollziehen ihr Leitbild verinnerlichen lernt (vgl. 1962a, S. 107). Würde das elterliche Vorbildverhalten jedoch darin bestehen, dem Kind eine festgelegte Form der „Dankbarkeitsbezeugung, Höflichkeit, Liebenswürdigkeit“ anzutrainieren, würde das Kind Situationen nicht mehr selbstverantwortlich einschätzen können und dadurch in seiner individuellen Entwicklung behindert werden (1962b, S. 186 – 188). Eine weitere Folge davon würde dann sein, dass das Kind viele Forderungen an sich selbst stellen lernt, sein Verhalten den Erwartungen anderer anpasst und dadurch keinen natürlichen Kontakt zu anderen herstellen kann (vgl. 1962a, S. 120). Unter dieser Perspektive gewinnt eine Schulung der Eltern eine hohe Relevanz.
- ❖ Mit Hilfe der Beobachtung der Art und Weise des motorischen Mitvollziehens eines Kindes können Eltern erkennen, welche Sinnfragen das Kind beschäftigen und welche individuellen Aspekte es für sich selbst erforscht.
- ❖ Eltern können ihrem Kind bei seiner Orientierungssuche nach einem individuellen Handlungsrepertoires dadurch helfen und fördern, dass sie ihrem Kind passende Formen des motorischen Mitvollziehens anbieten.
- ❖ Das Spiel bietet günstige Übungsanregungen für das motorische Mitvollziehen an, durch die ein Kind auch einen „Zugang zur Welt“ bekommt (1962a, S. 118). Begründet wird das mit Beobachtungen bei Kindern, die sich häufig Lieblings- oder Interessensobjekte wie Puppen, Spielautos oder Eisenbahnen zum motorischen Vorbild nehmen. Die Kinder lernen hierbei Wesenseigenschaften kennen und übernehmen diese in ihr eigenes Handlungsrepertoire (vgl. 1962a, S. 110 – 113). Die Auswahl des Spielzeugs und des Spiels wird dadurch als wichtige pädagogische Aufgabe hervorgehoben, jedoch in dieser Theorie inhaltlich nicht weiter ausgeführt (vgl. 1962a, S. 119).

Zusammenfassung: Die Bedeutung dieser Theorie besteht darin, dass das motorische Mitvollziehen als ein komplexer Erfahrungs- und Lernprozess definiert wird. Der Empathiefaktor empathische Nachahmung mit seinen spezifischen Prozessen bewirkt folgendes: Eine Orientierung über den emotionalen Zustand einer anderen Person, ein emotionales Fremdverstehen, eine Sinnorientierung über die Objektwelt, eine Orientierung über förderliche emotionale Faktoren für das eigene Handlungsrepertoire und eine Orientierung über Möglichkeiten für einen individuellen Handlungsspielraum.

Die orientierende Funktion der Empathie hat nach dieser Theorie mehrere Vorteile:

- ❖ Sie kann für eine erziehende Person als orientierende Analyseform für das Erfassen der Bedürfnisse des Kindes und seiner Sinnsuche genutzt werden.
- ❖ Sie kann von Seiten der Eltern dem Kind sowohl als vorteilhafte Erkenntnisform als auch als eine günstige Handlungsweise vermittelt werden.
- ❖ Sie fördert eine günstige Lebenskonzeptorientierung des Kindes.
- ❖ Sie fördert eine günstige Handlungsorientierung für das Kind, welche grundsätzlich auch das kreative Integrieren günstiger fremder Handlungsweisen in das persönliche Handlungsrepertoire toleriert.
- ❖ Das motorische Mitvollziehen kann erzieherisch auch zum Umlernen ungünstiger Handlungsweisen eines Kindes genutzt werden.

Nachteilig an dieser Theorie ist, dass sie ihre Annahmen ausschließlich aus pathologischen Handlungsweisen bei Kindern aufgrund eines ungünstigen Erziehungsverhaltens der Eltern herleitet. Beispiele hierfür sind: Eine mitvollzogene Gehstörung eines dreijährigen Mädchens aus Liebe zum gehbehinderten Vater (vgl. 1962a, S. 103 – 107), ein unruhiges und temperamentvolles Verhalten eines achtjährigen Jungens aufgrund einer ebenso unruhigen und temperamentvollen Mutter (vgl. 1962a, S. 108 - 109) oder eine mitvollzogene extreme körperliche Schlaffheit und Essproblematik eines zehn Monate alten Mädchens aufgrund einer engen Beziehung zu seiner geliebten Hasenpuppe (vgl. 1962a, S. 110 – 112). Wegen der Besonderheit klinischer Störungsursachen ist eine Herleitung allgemeiner erzieherische Maßnahmen problematisch. Dennoch gibt diese Theorie einige Hinweise, welche Relevanz orientierende Empathiefaktoren haben können.

3.1.3 Orientierende Empathiefaktoren in PIAGETs Nachahmungstheorie

PIAGET (1969, S. 105 – 116) vertritt in seiner Nachahmungstheorie die Position, dass Nachahmungsvorgänge grundsätzlich nicht angeboren sind. Sie werden seiner Meinung nach dadurch ausgelöst, dass eine Person ein großes Interesse für bestimmte wahrgenommene körperliche Bewegungen einer anderen Person zeigt und diese dann individuell und reproduktiv nachahmt (vgl. S. 111). Die beobachtende Person steuert somit immer selbst aktiv diesen Prozess mit. Sie führt dabei eine „aktive Kombination“ von Assimilation (Informationen aus dem Wahrgenommenen werden dabei so verändert, dass sie in vorhandene Denkschemata eingefügt werden können) und Akkommodation (Denkschemata werden so verändert, dass wahrgenommene Informationen darin widerspruchsfrei zusammenpassen) durch (vgl. S. 107). Das hat den Vorteil, dass nachgeahmte Handlungen immer passend in das eigene Handlungsschema transformiert werden und hierdurch der nachahmenden Person eine neue Handlungsorientierung geben (vgl. S. 108). Wegen dieser aktiven Mitgestaltung der nachahmenden Person nimmt PIAGET an, dass eine Nachahmung nie als einfache Wiederholung der Bewegung einer anderen Person stattfindet.

Eine Nachahmungshandlung kann nach dieser Theorie durch folgende besondere Merkmale bestimmt werden:

- ❖ Eine nachgeahmte Handlung wird dann als automatische Handlungsweise übernommen, wenn eine nachahmende Person mit ihr feststellt, dass sie nützlich ist und positive Auswirkungen hat. Nach Meinung PIAGETs hat eine solche automatisierte Nachahmungshandlung den Vorteil, dass sich dann jene Person mehr auf ihr Handlungsziel orientieren kann (vgl. S. 112).
- ❖ Beim Nachahmungsvorgang können niemals völlig neue Verhaltensweisen „ex abrupto“ auftreten (S. 107). Vielmehr sind die nachgeahmten Handlungen bereits wegen der aktiven Einordnung der beobachteten Handlungen in die eigenen erlernten Wahrnehmungsschemata durch eine Person inhaltlich modifiziert.
- ❖ Der Nachahmungsvorgang wird sowohl von erlernten Wahrnehmungsschemata als auch dem Intelligenzniveau einer Person bestimmt (vgl. S. 109, S. 111, S.

113, S. 115). Aus diesem Grund geht PIAGET davon aus, dass ein Kind eine Person „nur in dem Maße imitiert, wie es sie versteht“ (S. 115).

In der Theorie PIAGETs bestimmen kognitive Faktoren Empathie. Konsequenterweise geht PIAGET davon aus, dass Empathie nur unter folgenden Bedingungen auftreten kann:

- ❖ Nach dem Erwerb einer vollständigen Denkfähigkeit (vgl. S. 111 – 113, S. 116): Diese wird in der Regel zum Ende des Grundschulalters erreicht. Aus diesem Grund nimmt PIAGET an, dass erst ab diesem Zeitpunkt eine Person vollständig empathisch reagieren kann.
- ❖ Empathie kann nur zwischen zwei Personen stattfinden, die auch die gleichen kognitiven Wahrnehmungsschemata besitzen. Personen, die aufgrund einer unterschiedlichen Sozialisation unterschiedliche kognitive Wahrnehmungsschemata erworben haben, können sich nach dieser Theorie nur eingeschränkt empathisch verstehen.
- ❖ PIAGET geht davon aus, dass Denkstrukturen kulturabhängig sind. Deshalb können nachahmende Personen nur die Gefühle verstehen, die sie aus ihrem eigenen kulturellen Kontext kennen. Empathie bleibt damit auf Personen mit gleichen Denkstrukturen beschränkt.

PIAGET ist am meisten dafür kritisiert worden, dass er die emotionalen Reaktionen der Kinder in den Experimenten nicht berücksichtigt hat. Dort sind häufig Irritationen der Kinder beobachtet worden, wenn sie beim Versuch einer Aufgabenlösung Entscheidungsschwierigkeiten hatten. PIAGET erklärt des Weiteren das Interesse eines Kindes für eine körperliche Bewegung nicht als einen Motivationsfaktor, sondern als einen Denkprozess, mit dem ein „intelligentes Probieren“ stattfinden würde (S. 111).

Zusammenfassung: Die Bedeutung der Theorie PIAGETs bezüglich der Charakteristik der Empathie besteht darin, dass sie auf anteilige kognitive Empathiefaktoren hinweist. So könnte daraus gefolgert werden, dass kognitive Faktoren bei einer empathischen Person für die Differenziertheit des empathischen Prozesses einschließlich der Reflexion emotionaler Faktoren verantwortlich sind und eine differenzierte Handlungsorientie-

rung bewirken. Eine weitere Schlussfolgerung könnte sein, dass es neben den kognitiven auch emotionale Wahrnehmungsschemata gibt, welche für das Interesse und die Nachahmungsbereitschaft einer beobachteten Körperbewegung bei einer Person verantwortlich sind. Auf dieser Ebene könnten Empathiefaktoren einen Prozess der Assimilation und Akkommodation beinhalten, durch den differenzierte Erkenntnisse für das emotionale Verstehen einer Person entstehen. Aus dieser Perspektive gibt PIAGETs Theorie durchaus Anregungen dafür, wie motivationale Faktoren wirken könnten.

3.1.4 Orientierende Empathiefaktoren in BANDURAs sozial-kognitiver Lerntheorie

BANDURA (1976) geht in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie davon aus, dass das Nachahmungsverhalten einer Person keine einfache motorische Reaktion darstellt (vgl. S. 13). Vielmehr findet bei der Beobachtung und Nachahmung eine einführende Reaktion statt, über die eine Person in stellvertretender Weise die Gefühle einer anderen Person einschließlich der hierbei verstärkenden Faktoren („Befriedigung und Mißbehagen“) und der positiven oder negativen Konsequenzen erfährt (S. 20). Auf diese Weise bekommt die nachahmende Person eine Orientierung darüber, wie sie sich in Zukunft in einem bestimmten sozialen Kontext am günstigsten verhalten kann (vgl. S. 22).

Affektive Faktoren haben hierbei für BANDURA nur eine auslösende Funktion. Entscheidend sind für ihn die steuernden kognitiven Faktoren (vgl. S. 23, S. 28, S. 54). Diese sind dafür verantwortlich, dass beim Beobachtungslernen ein bildhaftes und sprachliches Repräsentationssystem einer Person aktiviert werden (vgl. S. 25). Sie haben die Funktion, die Handlungskonsequenzen in symbolische Repräsentationsformen (z.B. Bestrafung erfolgt, wenn ...) zu transformieren und dienen somit für eine Handlungsorientierung (vgl. S. 43). Der Vorteil dieser Prozessform besteht nach Meinung BANDURAs darin, dass eine Person bereits aus einer Beobachtung genügend Erkenntnisse für ihr Handlungsrepertoire erhalten kann und dadurch nicht mehr zusätzlich auf eine Nachahmung angewiesen ist (vgl. S. 13, S. 21).

Während dieses Prozesses wertet die beobachtende Person ihre Erkenntnisse hinsichtlich der Verstärkungseffekte aus, „reorganisiert“ und „kodiert“ diese Informationen neu für ihr eigenes Handlungsrepertoire (S. 29). BANDURA geht davon aus, dass die „beobachtete Verstärkung ... nicht nur informativ (ist), sondern ... auch *anspornende Motivationseffekte* (haben kann)“ und bezieht damit einen emotionalen Faktor mit ein (S. 56). Da hier eine Person aktiv Schemata umformt, klassifiziert und organisiert, bezeichnet BANDURA diesen Prozess als Modellierung (vgl. S. 28). Kognitive Faktoren sind nach Meinung BANDURAs wichtiger als motivationale, weil sie eine förderliche Funktion haben. Motivationale Faktoren würden dagegen auch nur „kognitiv induziert“ sein (S. 54).

Zusammenfassung: Die Bedeutung der Theorie BANDURAs besteht darin, dass Empathiefaktoren „empathische Nachahmung“ und „Beobachtung“ als eine bewusst aktive Form des Sich-Einfühlens einer Person in eine andere erklärt werden. Diese erfassen und reflektieren immer die wahrnehmbaren positiven und negativen Verstärker und bestimmen damit die Handlungsorientierung. Hierfür nimmt BANDURA jedoch keinen wechselseitigen emotional-kognitiven Prozess, sondern nur einen kognitiven an.

3.1.5 Orientierende Empathiefaktoren in Erziehungskonzepten mit empathischen Nachahmungskomponenten

Die besondere Förderung motorischer Nachahmungshandlungen zum Auslösen empathischer Prozesse hat in Erziehungskonzepten insgesamt wenig Beachtung gefunden. Sie wird jedoch häufig innerhalb eines komplexen Erziehungsvorgangs als Teilübung für die Schulung der körperlichen Wahrnehmung angewandt.

Eine erzieherische Förderung der Empathiefähigkeit über eine körperliche Nachahmung im Rahmen der Sportpädagogik stammt beispielsweise von FUNKE-WIENEKE (1997). Sie geht von der Annahme aus, dass mit der erzieherischen Anleitung zu gemeinsam nachgeahmten Bewegungsübungen in einer Schülergruppe bei den einzelnen Schülern positiv oder negativ erinnerte Gefühle hervorgerufen werden können. Diese können wiederum in empathischer Weise als Erfahrungsgrundlage für die „Sozialität in einer

ersten ursprünglichen und nicht zu überspringenden Form als Zwischenleiblichkeit, als Aufgehen in einem personübergreifenden Sozialleib“ genutzt werden, um untereinander ein emotionales Verstehen zu fördern (S. 34 u. 38).

Ein Erziehungskonzept auf den Grundlagen der Theorie BANDURAs stammt beispielsweise von ASSHAUER und HANEWINKEL (2000). Sie haben ein viermonatiges Sozialkompetenztraining für Erst- und Zweitklässler aus 45 Grundschulklassen in Norddeutschland durchgeführt. Alle Trainingseinheiten sind den Schülern in einem Film zur Nachahmung vorgespielt worden. In diesem Film wird ein Igel Igor als Identifikations- und Nachahmungsfigur den Schülern angeboten. Dieser zeigt den Schülern, wie er schwierige Situationen trotz mancher Missgeschicke und mit Geduld meistert. Mit ihm erlernen die Schüler folgende soziale Fertigkeiten: Die Fähigkeit zur Körperwahrnehmung, zur Selbstentspannung, des aktiven Zuhörens, der Empathie, des Umgangs mit negativen Emotionen, der genauen Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Durchsetzung eigener Interessen ohne Verletzung der Bedürfnisse anderer, der Konflikt- und Problemlösung und der Bewältigung von Stresssituationen. ASSHAUER und HANEWINKEL haben nachweisen können, dass das Nachahmungslernen in diesem Trainingsprogramm eine hohe Effektivität erzielt hat. In diesem Training haben emotionale Faktoren, im Gegensatz zu BANDURAs Theorie, eine wichtige Funktion gehabt.

Insgesamt existieren zu wenig Theorien und Erziehungskonzepte, die den Nachahmungsprozess als einen Empathiefaktor angewandt haben. Das erschwert die Einschätzung darüber, welche Empathiefaktoren bei einer Nachahmung besonders wirksam sind.

3.1.6 Zusammenfassung der Bedeutung der orientierenden Empathiefaktoren in Nachahmungstheorien

In Nachahmungstheorien und Förderkonzepten besteht insgesamt die Annahme, dass Nachahmungshandlungen empathische Prozesse erheblich erleichtern und dadurch eine schnelle und passende Orientierung für komplexe Handlungsweisen bewirken. Sie heben einheitlich hervor, dass Nachahmungsvorgänge nicht passiv, sondern aktiv und personenbezogen stattfinden. Aus diesem Grund sind die hierbei erzeugten empathischen

Prozesse gleichermaßen eine aktive Handlung einer Person. Allerdings wird das Auftreten empathischer Prozesse häufig mit kognitiven Faktoren begründet.

Folgende Wirkungen einer empathischen Nachahmung und einer empathischen Beobachtung können als grundlegende Empathiefaktoren hergeleitet werden:

- Sie erzeugen eine schnelle Orientierung über den emotionalen Zustand einer Person.
- Sie wecken Erinnerungen an frühere Erfahrungen, durch die eine Person eine weitere Orientierung für ihren Empathieprozess bekommt.
- Sie fördern das schnelle Erfassen der kognitiven und emotionalen Wahrnehmungsschemata einer fremden Person und erzeugen dadurch eine Handlungsorientierung.
- Sie erzeugen eine Orientierung für günstige empathische Handlungsweisen, die auch für das eigene Handlungsrepertoire kreativ genutzt werden können.
- Sie fördern die Orientierung beim empathischen Umlernen von ungünstigen zu günstigen Handlungsweisen.
- Sie fördern die Orientierung für das Erfassen zukünftig günstiger Fühl-, Denk- und Handlungsweisen.
- Sie fördern die Orientierung beim Analysieren ungünstiger Fühl-, Denk- und Handlungsweisen.

3.2 Teleföhlung als Empathiefaktor in der Psychodramatheorie

MORENO geht in seinem Interaktionsmodell von der Annahme aus, dass jeder Mensch bis zur mittleren Kindheit auf andere Personen angewiesen ist. Er nimmt weiter an, dass ein Mensch verkümmert, wenn dieser nach seiner Geburt keine Versorgung, keine Kommunikation und keine positive emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson erlebt. Nach seiner Meinung „(gibt es) kaum etwas Wichtigeres für den Menschen als seine Stellung in der Gruppe oder der Meinung, die die Leute von ihm haben“ (1981, S. 202). Bedingt durch diese soziale Abhängigkeit lernt ein Kind sehr früh kollektive Rollenmuster anzunehmen und sich auf diese Weise in die soziale Gruppe einzuordnen.

Allerdings verändert das Kind hierbei bis zu einem gewissen Grad diese Rollenmuster durch Hinzufügen individueller Fühl-, Denk- und Handlungsweisen. Das hat den Vorteil, dass es dadurch einen persönlichen Status in einer sozialen Gruppe dokumentieren kann (MORENO u. a., 1960, S. 80; MORENO, 1980, S. 153 - 154).

MORENO nimmt an, dass eine Interaktion sowohl von erlernten Rollenmustern als auch von sozioemotionalen Kräften wie Sympathie, Antipathie oder einer emotionalen Neutralität der Interaktionspartner beeinflusst wird (vgl. MORENO u. a., 1960, S. 52). Die sozioemotionalen Kräfte sind seiner Meinung nach verantwortlich für die Stabilität einer Beziehung und eines Beziehungsnetzes. Diese Stabilität muss jedoch ständig neu hergestellt werden, da ein Mensch im Laufe seiner Lebensspanne Veränderungen in den Beziehungen erfährt. Beispielsweise verändern eine schwere Krankheit, der Tod einer eng vertrauten Person, eine berufliche Neuorientierung oder eine Trennung von einer geliebten Person das Beziehungsnetz. Bei Verlust einer Beziehung zu einer wichtigen Person kann diese nicht ohne weiteres gleichwertig durch andere Personen ersetzt werden. Dieses Phänomen, das bei manchen Menschen schon im Kindesalter auftreten kann, bezeichnet MORENO als „sozialen Tod“ (MORENO u. a., 1960, S. 63; MORENO, 1981, S. 93 - 97). Die Bewältigung einer solchen Situation steht nach Meinung MORENOs in Abhängigkeit zum emotionalen Ausdehnungsvermögen einer Person. Darunter versteht MORENO die „emotionale Energie, mit der ein Individuum Beziehungen eingehen und für gegebene Zeit aufrecht erhalten kann“ (1974, S. 153). Diese Energie wird zur Herstellung neuer Beziehungen lebenslang benötigt, um eine soziale Vereinsamung vermeiden zu können. Sie kann durch viele alltägliche Interaktionen und durch Interaktionstrainings aktiviert und gefördert werden.

MORENO nimmt weiter an, dass dieses sozioemotionale Kräftespiel der Sympathie, der Antipathie und der emotionalen Neutralität in einer Interaktion durch Teleprozesse der Interaktionspartner erfüllt und erfasst wird (vgl. 1974, S. 180). Ausgelöst werden solche Teleprozesse in einer Interaktion durch zwei Faktoren. Zum einen motiviert eine Interaktion die Interaktionspartner zu einer Zwei- oder Mehrföhlung und bewirkt, dass die Personen sich gegenseitig und geföhlsmäßig in ihrer realen emotionalen Beziehung (bezogen auf Sympathie, Antipathie oder emotionale Neutralität) wahrnehmen (MO-

RENO u. a., 1960, S. 15; MORENO, 1974, S. 29, S. 167, S. 174). Zum anderen erhalten die Interaktionspartner eine emotionale Orientierung darüber, wie sie miteinander interagieren wollen. Aus dieser Perspektive bestimmt ein solcher Teleprozess als Empathiefaktor die Interaktionsbereitschaft und Interaktionsgestaltung.

Nach MORENOs Meinung findet bei jedem Sozialkontakt grundsätzlich ein Teleprozess zwischen den Interaktionspartnern statt. Dieser reguliert das Bedürfnis nach kongruentem Handeln in der Interaktion und bewirkt hierbei, dass die Interaktionspartner ihre Handlungsweise auf die empathisch erfasste Beziehungsqualität zwischen ihnen ausrichten (vgl. MORENO u. a., 1960, S. 17 - 18). Je höher die Telefähigkeit eines Menschen ist, desto besser kann eine Person Interaktionen sozialintegrativ ausbalancieren. Diese wird erst dadurch erlernt, dass eine Person eine hohe Anzahl empathisch erfasster Sozialkontakte kennen gelernt hat (vgl. 1974, S. 410).

MORENO geht weiter davon aus, dass sich eine Person in ihrer Telefähigkeit lebenslang schulen muss. Er begründet es auf der einen Seite damit, dass eine Person im Verlauf ihres Lebens mit vielen sozialen Veränderungen konfrontiert wird, für die spezielle Teleprozesse erlernt werden müssen. Beispielsweise werden im Berufsleben, in einer Ehe oder im höheren Lebensalter andere spezifische Teleprozesse benötigt als im Schulleben. Auf der anderen Seite begründet MORENO die Schulung der Telefähigkeit damit, dass der Mensch die Neigung hat, sich feste Rollenmuster anzueignen, um für sich eine Handlungssicherheit zu erhalten. Solche festen Rollenmuster bewirken jedoch eine Minderung der Telefähigkeit, da durch sie eine Person unflexibel wird und auf neue emotionale Erfordernisse nicht mehr kreativ reagiert (vgl. 1974, S. 13, S. 18, S. 34 - 35; MORENO u. a., 1960, S. 8). Eine Schulung einer hohen Telefähigkeit sollte nach Meinung MORENOs folgende Methoden verwenden: Stegreifspiele, Rollenspiele, Rollentauschübungen, Warming-ups (Spielerische emotionale Übungen, mit denen eine Person ihre Gefühle in einem geschützten Rahmen erfassen und mit ihnen experimentieren kann), Probehandlungen zur Überprüfung einer Idee oder einer rationalen Handlungslösung im Vergleich zu sozioemotionalen Bedürfnissen und Imaginationsübungen mit anschließender Umsetzung in Aktion als vorausschauende emotionale Reflexionsgrundlage.

Zusammenfassung: MORENO definiert mit der Telefähigkeit einer Person einige grundlegende Empathiefaktoren. Zu ihnen gehören:

- ❖ Eine empathische Mehrföhlung, mit der eine Person bei einem Sozialkontakt die eigenen Geföhle der Sympathie, Antipathie oder Indifferenz sowie die der anderen Person in ihrer Wechselwirkung erfasst. Diese werden dann als Orientierung für die weitere Empathiebereitschaft und die Art der sozioemotionalen Handlungsweise genutzt.
- ❖ Eine hohe Anzahl empathisch erfasster sozialer Erfahrungen einer Person und ein hoher empathisch erfasster Wissensstand über Auswirkungen sozioemotionaler Faktoren, welche die Qualität der Telefähigkeit bestimmen. Je mehr beide Empathiefaktoren bei einer Person vorhanden sind, desto differenzierter und genauer wird ihre empathische Orientierung bezüglich der Föhl-, Denk- und Handlungsweise einer anderen Person.
- ❖ Die Fähigkeit des Sich-Einföhlers in die eigene Person, in eine fremde Person und in die wechselseitige emotionale Abhängigkeit, welche für eine Person ein differenziertes emotionales Verstehen und eine passende Orientierung für die Art des Ausbalancierens sozioemotionaler Faktoren in einer Beziehung ermöglicht.
- ❖ Das ständige Bewusstsein der Gefahr der Automatisierung empathischer Prozesse im Sinne einer Gewohnheit. Das soll eine Person schützen, ihre empathische Flexibilität und empathische Differenziertheit im Föhlen, Denken und Handeln nicht zu verlieren. Mit diesem Punkt wird auch die Forderung nach einer permanenten Empathieschulung begründet.

Die Bedeutung der Theorie MORENOs besteht darin, dass sie grundlegende orientierende Empathiefaktoren hervorhebt, mit denen eine Person günstige existenzielle Voraussetzungen aufrechterhalten kann. Die Fähigkeit zu einer empathischen Tele- und Mehrföhlung versetzt eine Person in die Lage, nicht nur eine empathische Orientierung über die Föhl-, Denk- und Handlungsweise einer anderen Person, sondern auch über sich selbst im Sinne einer Selbstorientierung zu erhalten. Das hat den Vorteil, dass eine

empathische Person fähig ist, sich selbst vor dem Entstehen einer eigenen unflexiblen Fühl-, Denk- und Handlungsweise zu schützen.

MORENO hat vereinzelt pädagogische Handlungsschritte beschrieben und selbst durchgeführt, jedoch kein eigenes Erziehungskonzept erstellt.

3.2.1 Förderkonzepte zum Erlernen der Tele- und Mehrföhlung

MORENO hat einige Handlungsschritte zur Förderung der Tele- und Mehrföhlung erprobt und soziometrisch untersucht. Beispielsweise hat er die Gruppenstruktur der Bewohner eines Wohnheimes über gegenseitig verteilte Sympathie- und Antipathiewahlen mittels eines soziometrischen Verfahrens erfasst und dadurch eine Orientierung über Tele- und Mehrföhlungsprozesse in der Gruppe bekommen. Erfasste ungünstige Prozesse hat er dann durch neue Gruppenzusammensetzungen förderlich verändert. Dadurch hat er die sozioemotionale Befindlichkeit der Gruppenteilnehmer untereinander erheblich verbessern können. Konfliktsituationen hat MORENO beispielsweise auch dadurch entschärft, dass er den streitenden Personen mittels Rollentausch die Auswirkungen ihrer ungünstigen Teleprozesse aus mehreren emotionalen Perspektiven im Rollentausch veranschaulicht hat.

MORENO hat sich bei seinen erzieherischen Maßnahmen oft noch das Ziel gesetzt, neue Gemeinschaftsstrukturen als „kosmopolitische“ Lebensform zu erfassen und diese mit zahlreichen praktischen Maßnahmen zu fördern, hierfür aber keine spezifische Form der Teleföhlung benannt (zitiert bei LEUTZ, 1974, S. 71 - 78; MORENO, 1974, S. 424; 1981, S. 221 -223).

MORENO (1972) bemängelt an Erziehungskonzepten, dass sie zu viel Wert auf Wissensvermittlung und den Erwerb von Denkstrukturen legen und dadurch das Erlernen einer sozioemotionalen Handlungsorientierung vernachlässigen. Das würde zur Folge haben, dass eine Person ihre Tele-, ihre Spontaneitäts- und Kreativitätsfähigkeit verliert. MORENO stellt folgende Erziehungsmaßnahmen zum Erwerb einer Tele- und Mehrföhlung auf:

- ❖ Die Übernahme eines Rollentausches mit Personen, Lebewesen, Gegenständen, Phantasien, Gedanken oder Ideen: Auf diese Weise soll eine Person erkennen, wie sozioemotionale Faktoren aus verschiedenen Blickwinkeln wirken und Interaktionen beeinflussen. Hierdurch sollen Empathiefaktoren für das Erfassen sozioemotionaler Vorgänge differentiell genutzt werden. Sie sollen einer Person Handlungskonsequenzen und Handlungsspielräume auf einer emotionalen Ebene aufzeigen.
- ❖ Die Anwendung der Doppeltechnik: Diese Technik besteht darin, dass eine agierende Person eine zweite Person neben sich gestellt bekommt. Diese Person stellt das identische Ich der ersten Person dar, kann aber auch zur Reflexion eine Gegenposition einnehmen. Auf diese Weise kann das Ich mit sich selbst nicht mental, sondern real kommunizieren, ebenso Empathiefaktoren im Dialog differentiell einbeziehen, Gefühle und Emotionen im Dialog offen ansprechen, diese reflektieren und hieraus eine empathische Orientierung für sozioemotionale Fühl-, Denk- und Handlungsweisen herausfinden (vgl. 1977, S. 190 – 197, S. 259 – 261).
- ❖ Die Anwendung der Spiegeltechnik: Der psychische Zustand und das Verhalten einer Person werden von einer anderen Person exakt nachgespielt, damit eine Person sich selbst aus der Distanz real erfahren und reflektieren kann. Empathische Prozesse werden dadurch aus zwei Perspektiven erfasst (vgl. LEUTZ, 1974, S. 46 - 47).
- ❖ Das Trainieren spontaner und kreativer Handlungsweisen im Rollenspiel: Ziel ist es, dass eine Person auch bei überraschenden oder unvertrauten Erlebnissen empathisch reagiert, um eine schnelle förderliche Handlungsorientierung zu erhalten (vgl. 1977, S. 89 – 93, 201 - 202).

Insgesamt formuliert MORENO kein eigenes Erziehungskonzept, sondern nur einzelne pädagogische Handlungsschritte. Er geht hierbei von der Annahme aus, dass auch in der Erziehung nur psychotherapeutische Methoden hilfreich sind.

SHEARON und SHEARON (1973) wenden MORENOs Theorie auf den Schulbereich an. Die Telefähigkeit der Schüler trainieren sie in der Weise, dass sich die Schüler in literarische oder historische Figuren mittels Rollentausch und der Ich-Doppel-Technik einfühlen und hierbei eine Teleföhlung durchführen sollen. Anschließend sollen sie ihre emotionalen Erfahrungen und Erkenntnisse dazu verwenden, die Figuren in ihrem Cha-

rakter nach ihren eigenen Vorstellungen zu verändern. Danach wiederholt sich der Trainingsvorgang. Das soll bei den Schülern Neugier, Spontaneität, Kreativität und Freude am Erkunden sinnvoller Handlungsweisen fördern und ihre Fähigkeit zur Tele- und Mehrföhlung erhöhen. Eine Effektivitätsüberprüfung dieses Förderkonzepts hat nicht stattgefunden.

TEUTSCH (1977a, b) geht in seinem Schulungsprogramm von der Annahme aus, dass Schülern eine sozial verantwortliche Einstellung kognitiv, emotional und aktional vermittelt werden muss. Im Mittelpunkt stehen das Auslösen einer emotionalen Betroffenheit, die Förderung der Empathiefähigkeit und die Reflexion emotional orientierter Handlungsweisen (vgl. S. 23 – 24, S. 29 – 30, S. 86 - 87). Folgende Handlungsschritte sollen Bestandteil des Schulungsprogramms sein:

- ❖ Erfassen der kognitiven Faktoren einer Sozialverantwortung. Diese sollen das Sich-Einföhlen in menschliche Bedürfnisse und ihrem Verhältnis zu sozialen Faktoren erleichtern und präzisieren.
- ❖ Erzeugen einer emotionalen Betroffenheit durch Erzählungen, Berichte, Lektüre, Filme, Fernsehen, Schulfunk, Puppenspiele und Theaterbesuche. Diese Betroffenheit soll dann mit der Betroffenheit aus vertrauten Schulerlebnissen verglichen und reflektiert werden. Dazu gehören beispielsweise: „Anerkennung oder Ablehnung in der Klasse, Zuwendung oder Nichtbeachtung durch den Lehrer, Erfolg oder Versagen in der Arbeit, aber auch Erlebnisse mit Mitschülern auf dem Schulweg, Ferienbeginn und Ferienende, Spannungen in der Klasse, Streit mit Klassenkameraden oder tatsächlich bzw. vermeintlich ungerechte Behandlung durch den Lehrer“ (S. 35).
- ❖ Empathieübungen zu den angesprochenen Schulerlebnissen sollen ein emotionales Verstehen bewirken. Methodisch wird hier dem „darstellenden Spiel“ eine wichtige Funktion zugeschrieben (S. 37). „Das szenische Durchspielen bestimmter I n t e r a k t i o n s a b l ä u f e mit Wiederholungen, Rollentausch und Kritik (durch die Zuschauer) kann eine wichtige Hilfe sein“ (S. 37). Mit Hilfe von Rollenspielen oder Fallstudien sollen auch „längere Geschehensabläufe“ reflektiert werden (S. 37). TEUTSCH geht hierbei von der Annahme aus, dass Kinder im Rollenspiel emotio-

nal stark berührt werden, so dass ein emotionales Verstehen nachhaltig wirkt (vgl. S. 37).

- ❖ Zur Festigung der emotional gewonnenen Kenntnisse und der sozialverantwortlichen Einstellung sollen die Schüler vielfältige passende Handlungen im Schulbereich erproben. Dazu gehören: Das Einhalten allgemeiner Verhaltensregeln, die Verhaltensbegründung, eine Hilfestellung beim Auftreten eines Fehlverhaltens eines Kindes, das Erlernen des gegenseitigen Zuhörens, die Achtung einer Meinung eines anderen Kindes verbal und aktional zeigen, das Tolerieren einer Mehrheitsentscheidung und das gegenseitige Motivieren zu gemeinsamen Aktionen.

TEUTSCH behauptet, dass sein Trainingsprogramm eine hohe Effektivität erzielt, wenn Handlungen in ihrem Verhältnis zu sozioemotionalen Prozessen mittels der Methode des Sich-Einfühlens erfasst und reflektiert werden. Eine empirische Überprüfung des Trainingsprogramms hat er nicht durchgeführt.

SPRINGER (1995) hat eine Theorie der Psychodramapädagogik in enger Anlehnung an MORENOs Interaktionstheorie erstellt. Er geht davon aus, dass eine Schulung der Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Fähigkeit zur Tele- und Mehrföhlung mit Hilfe der Methoden des Psychodramas dazu führt, dass die trainierte Lehrerschaft eine besonders kooperative und förderliche Lernatmosphäre herstellen kann. Von einer trainierten Lehrerschaft erwartet SPRINGER folgende Fähigkeiten: Eine fachliche Qualifikation, didaktisches Können, Spontaneität, Kreativität, ein hohes Einfühlungsvermögen und eine hohe Fähigkeit zur Tele- und Mehrföhlung (vgl. S. 168 – 169, S. 186).

SPRINGER veranschaulicht seine Theorie nur mit wenigen, aber kaum nachvollziehbaren Beispielen. In einem Beispiel stellt SPRINGER das Bearbeiten der Lernunwilligkeit bei Schölern vor einer anstehenden Physik Klausur dar (vgl. S. 198 - 199). Zur Vorbereitung ist im Unterricht mit den Schölern das Bild eines elektrischen Stromkreises durch eine entsprechende Personenaufstellung symbolisch im Klassenraum aufgestellt worden. Jeder mitspielende Schüler hat die Rolle eines bestimmten Funktionsteils des Stromkreises bekommen und sollte aus dieser Perspektive den anderen seine Funktion erklären. Durch Hinzufügen weiterer Schüler, die ebenfalls Bauteile symbolisiert haben,

sollten den Schülern weitere Funktionsweisen des Stromkreises anschaulich erklärt werden. Der letzte Teil dieses Schulungsprogramms hat darin bestanden, dass die Schüler ihre Erfahrungen auf andere Lebensbereiche transferieren sollten. Wie hierbei die Fähigkeit zur Tele- und Mehrföhlung der Schüler geschult werden sollte, erklärt SPRINGER nicht.

Insgesamt gelingt es SPRINGER nicht, MORENOs Interaktionstheorie in ein spezifisch pädagogisches Konzept neu zu formulieren und in konkrete erzieherische Handlungsschritte umzusetzen.

Ein anderes Förderkonzept stammt von **MATTHIAS** (1995). Er ist davon ausgegangen, dass ein Rollentausch mit einer im Film beobachteten Märchenfigur die Fähigkeit zur Teleföhlung eines Schölers fördert. Didaktisch hat MATTHIAS im Deutschunterricht einer vierten Grundschulklasse die Märchenverfilmung des hässlichen Entleins von ANDERSON verwendet. In diesem Film haben die Schüler das emotionale Erleben eines Außenseiters mitverfolgen können. Nach der Filmvorführung sind die Schulkinder aufgefordert worden, sich in die Rolle des Entleins einzuföhlen. Anschließend sollten sie die dabei auftretenden Geföhle selbst übernehmen und besonders auf die sozioemotionalen Auswirkungen eines aussichtslosen Kämpfens achten. An diesen Erfahrungen anknöpfend sollten die Schüler eigene erinnerte Erlebnisse erzählen. Diese sollten bei den Schölern eine persönliche Betroffenheit auslösen und sie motivieren, mehr auf integrative Handlungsweisen als sinnvolle Orientierung zu achten. In diesem Training sind die Schüler noch angeleitet worden, auf gedankenlose oder absichtliche nonverbale und verbal verletzende Äußerungen bezüglich ihrer emotionalen Wirkung zu achten. Dadurch sollten die Schüler motiviert werden, auch in ihren sprachlichen Äußerungen wertschätzend, fair und aufmerksam gegenüber anderen zu sein. Die pädagogischen Handlungsschritte sind schlüssig dargestellt worden.

In ähnlicher Weise hat **BAULIG** (1996) ein Förderkonzept angeboten, in welchem er selbst konstruierte Fabeln erzählt. Die Schüler sollten die Fabel nacherzählen, dann im Rollentausch nachspielen, sich hierbei in die Tiere einföhlen und dann die Geföhle reflektieren. Beispielsweise hat BAULIG den Schölern erzählt, wie ein Löwe seine Macht

den anderen Urwaldtieren dadurch demonstriert hat, dass er alle Tiere zu einem ungleichen Kräftevergleichskampf eingeladen hat. Die Fabel hat er so konstruiert, dass die Schüler im Rollentausch auch erkennen konnten, wie einzelne Rollen nur durch das Gruppenverhalten ihren Stellenwert erhalten haben. So sollten beispielsweise Schüler im Rollenspiel erkennen, dass der Löwe seine Starrolle nur solange durchsetzen kann, wie die anderen bereit waren, sich ihm zu unterwerfen und aufgrund einer mangelnden Solidarität keine Gegenwehr zeigten. Dieses empathisch erlangte Erkenntnis sollten die Schüler auf ihren Schulalltag übertragen. Beispielsweise sollten sie sich gegen die Abwertung ihres Schülerstatus eines Sonderschülers gegenüber anderen mit gemeinsamen Aktionen wehren lernen. Insgesamt bietet BAULIG ein überzeugendes Konzept einer empathischen Orientierung für ein sozialintegratives Fühlen, Denken und Handeln.

WICKERT, H. (1996a) hat Schüler in ihrer Telefähigkeit mit Hilfe des Rollentausches mit Figuren aus historischen Romanen trainiert. Er ist von der Annahme ausgegangen, dass die Schüler auf diese Weise erkennen lernen, dass sozioemotionale Faktoren auch einen historischen Ursprung haben. Hierfür hat er den Schülern mehrere Figuren mit verschiedenen Charaktereigenschaften angeboten, wie beispielsweise solche mit einem autoritären Charakter, solche mit aktivem Widerstand gegen Unrechtshandlungen oder solche, die als Mitläufer Konflikten aus dem Weg zu gehen versuchen. Auf diese Weise sind verschiedene sozioemotionale Probleme und emotionale Belastungen erfasst, reflektiert und für das Erkennen einer empathischen Orientierung einer passenden Fühl-, Denk- und Handlungsweise bearbeitet worden. Der Nachteil dieses Trainings ist, dass der Rollentausch nur mental und nicht konkret im Rollenspiel durchgeführt worden ist.

3.2.2 Zusammenfassung der Theorie der Teleföhlung und der Förderkonzepte

Der Empathiefaktor der Teleföhlung berücksichtigt einige grundlegende Merkmale. Zu ihnen gehören folgende:

- Aufgrund der existenziellen Abhängigkeit eines Menschen vom Sozialkontakt ist jeder Mensch auf die Fähigkeit zur Teleföhlung angewiesen. Ohne diese Fähigkeit würde eine Person vereinsamen.

- Empathie als Teleföhlung beinhaltet immer das Sich-Einföhlen in soziale Rollenmuster einer Person und in die wirkenden sozioemotionalen Kräfte (Sympathie, Antipathie, emotionale Neutralität zwischen den Interaktionspartnern). Das Erkennen der Art und Weise des wechselseitigen Zusammenspiels dieser Faktoren hat für eine Person den Vorteil, dass sie eine sozioemotionale Handlungsorientierung bekommt.
- Eine hohe Teleföhlung steht in einem engen Verhältnis zu einer hohen Fähigkeit zur Kreativität, zur Spontaneität und zur Imagination sowie zu einer hohen Anzahl reflektierter emotionaler Erfahrungen im Sozialkontakt. Des Weiteren ist eine ständige Schulung indiziert, da jeder Mensch viele soziale Veränderungen in seinem Leben erfährt, für die unterschiedliche grundlegende Empathiefaktoren benötigt werden.
- Eine Teleföhlung kann zu einer rituellen emotionalen Handlung aufgrund der Neigung eines Menschen zu gewohnheitsmäßigen Föhl-, Denk- und Handlungsweisen werden und dadurch eine Minderung der Teleföhlung zur Folge haben. Deshalb ist nach Meinung MORENOs eine permanente Schulung sinnvoll.
- Für die Schulung einer Teleföhlung gibt es viele Anregungen in den Förderkonzepten. Allerdings fehlt hierzu ein einheitliches Erziehungskonzept, welches das Zusammenspiel der grundlegenden Faktoren der Teleföhlung für eine Schulung beschreibt.
- Es existieren kaum Forschungsarbeiten über die Wirksamkeit der Teleföhlung als Empathiefaktor. Diese operationalisieren den Empathiefaktor Teleföhlung sehr unterschiedlich, verwenden teilweise ein nicht nachvollziehbares Untersuchungsdesign und sind methodisch unzureichend (vgl. z. B. die Forschungsarbeit GUNKELs (1989)).

3.3 Orientierende Empathietheorien in der Pädagogik

In diesen Theorien stehen grundlegende Empathiefaktoren im Mittelpunkt, mit denen erzieherische Handlungsprozesse so ausgeführt werden können, dass eine zu erziehende Person in ihrem Selbstfindungsprozess eine förderliche Orientierung bekommt. Das

erzieherische Ziel kann einerseits die Förderung des Fähigkeitenpotentials der zu erziehenden Person sein. Andererseits kann das Erziehungsziel auch darin bestehen, eine Person mit einem ungünstigen Selbstkonzept in empathischer Weise zur Selbstreflexion und zur Neuorientierung des Selbstkonzepts zu motivieren.

Folgende orientierende Empathieformen der Pädagogik werden in diesem Kapitel analysiert: Empathie als pädagogische Handlungsorientierung in der Theorie des pädagogischen Takts, Empathie in Theorien des personenbezogenen Erlebens innerhalb eines Dialogs, Empathie in der Theorie des feinfühligem Dialogs und Empathie als Handlungsorientierung in Gesellschaftsorganisationsformen und Gesellschaftstheorien.

3.3.1 Empathie als pädagogische Handlungsorientierung in der Theorie des pädagogischen Takts

HERBART (Originaltextzitate in BENNER, 1997a) hat in seiner Vorlesung über Pädagogik um 1802 erstmals den pädagogischen Takt erläutert. Hierbei ist er von der Annahme ausgegangen, dass der pädagogische Takt ein wichtiger fördernder Beziehungsfaktor zwischen einer Erziehenden und einer zu Erziehenden Person ist. Das Charakteristische des pädagogischen Takts besteht nach Meinung HERBARTs darin, dass die Erziehende Person ein besonderes Gefühl für den richtigen Zeitpunkt einer fördernden Erziehungshandlung besitzt, mit der sie die zu Erziehende Person bei ihrem Selbstfindungsprozess zu einer eigenverantwortlichen und positiven Ausführung unterstützen kann. Aus diesem Grund richtet die Erziehende Person ihr Handeln nicht nach einem vorgegebenen Erziehungsplan, sondern nach der empathisch erfassten Handlungsmotivation bei der zu Erziehenden Person förderlich aus. Dadurch stehen nicht konkrete Handlungsweisen der zu Erziehenden Person im Mittelpunkt der Erziehung, sondern die Wahrnehmung positiver, individueller Motivationsanteile und Fähigkeitenpotenziale. Sie wird von der Erziehenden Person dazu verwendet, die zu Erziehende Person selbst zu einer aktiven individuellen Selbstfindung in taktvoller Weise zu motivieren. Eine solche Fähigkeit kann nach Meinung HERBARTs erlernt werden.

Die Besonderheit der Theorie HERBARTs besteht darin, dass das Sich-Einfühlen der erziehenden Person in die motivationalen Faktoren der zu erziehenden Person ein wichtiger Empathiefaktor ist, welcher eine günstige erzieherische Handlungsorientierung zur Förderung der Selbststeuerung und Selbstfindung der zu erziehenden Person bietet.

NOHL (1963/1949, S. 135 - 136) geht in seiner Erziehungstheorie davon aus, dass „das Verhältnis des Erziehers zum Kind (...) immer doppelt bestimmt (ist): von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als ein Einheitliches: aus diesem Kind machen, was zu machen ist,...“. Das erfordert nach Meinung NOHLs eine „pädagogische Haltung“ der aufmerksamen Distanz und des pädagogischen Takts (S. 137). Diese Besonderheit der Liebe erzeugt bei der zu erziehenden Person nicht nur ein großes Vertrauensverhältnis und eine starke Bindung zum Erzieher, sondern auch eine Motivation zur Selbstfindung (S. 138). Nach Meinung NOHLs soll Erziehung immer so stattfinden, dass sie das Kind nicht „in eine vorgegebene Form (hineinzieht)“, sondern beim Kind eine „spontane Entwicklung von innen her zu eigener Form“ fördert (S. 138). Des Weiteren soll der Erziehungsprozess so verlaufen, dass die erziehende Person bezüglich ihrer erzieherischen Funktion von der zu erziehenden Person eines Tages nicht mehr benötigt wird (S. 137).

Die Grundlage für einen Empathieprozess besteht nach Meinung NOHLs in der pädagogischen Liebe der erziehenden Person zu der zu erziehenden. Sie bewirkt, dass die erziehende Person eine „Einfühlung in das Kind und seine Anlagen, in die Möglichkeiten seiner Bildsamkeit, immer im Hinblick auf sein vollendetes Leben“ zeigt (S. 136). Hierbei zwingt die erziehende Person dem Kind keine bestimmten Erziehungsideale auf. Vielmehr achtet sie auf das Wesen des Kindes, zeigt dabei insbesondere eine „bewußte(n) Zurückhaltung vor der Spontaneität und dem Eigenwesen des Zöglings“ und orientiert ihren pädagogischen Takt an diesen Faktoren (S. 136).

Das Besondere in NOHLs Erziehungstheorie ist das persönliche, aber selbstlos engagierte Erziehverhalten als grundlegende Erzieherhaltung zu erklären. Dieses setzt eine Liebe zum Menschen und Achtung vor der Individualität einer Person als Empathie-

grundlage voraus. Mit ihnen wird ein weiterer Empathiefaktor für eine empathische Handlungsorientierung definiert.

MUTH (1962) definiert einen taktvollen Sozialkontakt als eine wichtige existenzielle Grundlage für die Menschen. Der „Takt gehört also ausschließlich dem Bereich des Zwischenmenschlichen an; er kann nur im mitmenschlichen Umgang aktualisiert werden, in dem es – von daher bestimmt sich ja die Mitmenschlichkeit – um das Sein des andern Menschen geht, und zwar im feinfühlenden Handeln oder einem zurückhaltenden Unterlassen unangebrachten Handelns“ (S. 23).

Das Feingefühl und die Zurückhaltung sind jeweils ein wesentliches Merkmal des Taktes und bewirken, dass im Sozialkontakt eine gegenseitige Rücksichtnahme stattfindet (vgl. S. 11, S. 16, S. 19). Mit der „Einordnung des Taktes in den Bereich der Mitmenschlichkeit“ begründet MUTH zugleich die besondere pädagogische Bedeutung des Taktes (S. 22). Nur ein „taktvoller Erzieher“ ist nach Meinung MUTHs fähig, ein Kind zu einer eigenständigen Person zu erziehen und es aus seiner „Erziehungsbedürftigkeit“ herauszuführen (S. 24). Der pädagogische Takt wird von folgenden Merkmalen bestimmt:

- ❖ Eine Kommunikationsform, welche die emotionalen Faktoren einer Beziehung auch in der sprachlichen Ausdrucksweise hervorhebt und dadurch den gegenseitigen Respekt zu Gehör bringt (S. 27 – 37).
- ❖ Einer besonderen erzieherischen Handlungsweise: Dazu gehören das Vermeiden einer erzieherischen Aufdringlichkeit, keine Verordnung einer Wertphilosophie und keine erzieherische Handlungsweisen nur „um der Wirkung willen“ (S. 42). Stattdessen soll Zurückhaltung gezeigt werden, damit nur noch die Aufgabe und der Selbstanspruch der zu erziehenden Person den Selbstfindungsprozess bestimmt (S. 37 – 48). Der Erzieher soll vermeiden, sich als Vorbild anzubieten, weil er sonst das Kind nur zum „Nachbilden“ seiner vorgegebenen Handlungsweisen erzieht (S. 26).
- ❖ Eine erzieherisch rücksichtsvolle Handlungsweise: Diese vermeidet grundsätzlich die Verletzung des Kindes in seiner Würde. Der Respekt vor der Individualität des Kindes und die Förderung der selbst bestimmten Fähigkeiten des Kindes stehen allein im Mittelpunkt (vgl. S. 48 – 55).

- ❖ Eine „notwendige Distanz“ und Zurückhaltung zu der zu erziehenden Person: Das soll die Förderung der eigeninitiativen Selbstfindung begünstigen (S. 55 – 62). Zugleich soll dadurch noch der zeitlich passende Rückzug der erziehenden Person aus dem Erziehungsprozess so vorbereitet werden, dass sich die erziehende Person ohne emotionale Schwierigkeiten lösen kann (S. 57).

MUTH distanziert sich vom Begriff der Einfühlung, da dieser nach seiner Meinung nur eine motorische Nachahmung ohne einen wechselseitigen emotionalen Prozess zwischen Personen oder einem Objekt erfasst. Hierbei bezieht er sich auf eine Definition aus der psychologischen Ästhetik (vgl. z. B. S. 81). Aus diesem Grund bezieht er die Einfühlung nicht in seine Theorie des pädagogischen Takts ein. Andererseits lautet seine Definition des Feingefühls beim pädagogischen Takt: „...ein Gefühl für das Du, für den Mitmenschen, für die Eigenart und das Eigenrecht des andern Menschen, ist Respekt vor der letzten Unnahbarkeit des anderen“ (S. 20). Ein solches Feingefühl erzeugt ein gegenseitiges emotionales Verstehen, ein taktvolles und ein mitmenschliches Handeln (vgl. S. 21 - 23). Mit dieser Charakterisierung werden wiederum orientierende Empathiefaktoren benannt.

Die Besonderheit dieser Theorie besteht darin, dass sie auf die notwendige emotionale Distanz einer erziehenden Person und ihren notwendigen Rückzug aus dem Erziehungsprozess hinweist, sobald die zu erziehende Person ihre emotionale Identität gefunden hat. Diese Faktoren sind ebenfalls Bestandteil einer Empathiekompetenz. Auch die Voraussetzung einer besonderen Erzieherpersönlichkeit, die in der Liebe zum Kind als eigenständige Person und in der Erzieherhaltung der selbstlosen Förderung eines Kindes besteht, gehören in gleicher Weise zur Empathie und weisen auf die besondere Fähigkeit einer erziehenden Person hin.

Zusammenfassung der Konzepte des pädagogischen Taktes: HERBART, NOHL und MUTH gehen in ihrem Konzept gleichermaßen von der Annahme aus, dass eine erziehende Person ein pädagogisches Taktgefühl als Handlungsorientierung besitzen sollte, mit dem ein Kind in seiner emotionalen Selbststeuerung günstig gefördert werden kann. Der hierbei hervorgehobene Faktor der erzieherischen Zurückhaltung zuguns-

ten einer mehr orientierenden, positiven Motivierung der zu erziehenden Person hinsichtlich einer emotionalen Selbststeuerung ihres Selbstfindungsprozesses wird gleichermaßen in Definitionen des Empathiefaktors gefunden. Eine Erklärung für die Trennung zwischen pädagogischen Takt und Empathie könnte sein, dass noch ein eng definierter Einfühlungsbegriff aus der psychologischen Ästhetik verwendet worden ist. Im Vergleich zu späteren komplexeren Empathiedefinitionen weist der pädagogische Takt noch besonders auf eine langzeitlich passende empathische Erziehungshaltung hin, die in Empathietheorien selten diskutiert wird.

3.3.2 Orientierende Empathieprozesse beim pädagogischen Takt in Förderkonzepten

In Förderkonzepten ist das Erlernen des pädagogischen Takts häufig dazu verwendet worden, die Vertrauensbildung und die Lernatmosphäre zwischen Schülern und Lehrern zu verbessern, aber auch zur Förderung der Kontaktbereitschaft zwischen Schülern aus Regelschulen mit behinderten Schülern aus Förderschulen. Die Schulung des Takts ist sowohl mit dem Lehrpersonal als auch mit den Schülern durchgeführt worden. Einige Beispiele sollen das veranschaulichen.

ORTMANN (1992) hat ein allgemeines Konzept des „richtigen pädagogischen Tons“ für Erzieherinnen und Erzieher erstellt. Sie geht von der Annahme aus, dass eine Person in einer Gruppe die „Erfahrung der Verbundenheit und des >Kontakts< immer gleichzeitig auch mit einem erkennenden und fühlenden Kontakts zu sich selbst“ ins Verhältnis setzen lernen muss (S. 49). Erst durch die Berücksichtigung der eigenen „Gefühle und Stimmungslagen“ im sozialen Kontakt, erkennt die erziehende Person die Wichtigkeit moralischer Faktoren als Grundlage eines taktvollen Umgangs (S. 52). Die Erfahrung einer taktvollen Behandlung durch eine andere Person erhöht nach Meinung **ORTMANNs** noch die Bereitschaft der zu erziehenden Person, sich in gleicher Weise taktvoll zu verhalten. In ihrem Förderkonzept formuliert **ORTMANN** jedoch keine konkreten pädagogischen Handlungsschritte.

HAHN (1993) geht in seinem Förderkonzept von der Annahme aus, dass für das Erlernen eines Taktgefühls eine imaginative Selbsterfahrung mit taktlosen Reaktionen im Rollentausch eine besonders günstige motivationale Erkenntnis und Handlungsgrundlage bewirkt. Beispielsweise soll eine Person sich in einem gedanklichen Rollentausch in die Lage einer behinderten Person versetzen, die taktlosen Reaktionen durch andere Menschen wahrnehmen, sich in diese einfühlen und die Gefühle aus dieser Perspektive reflektieren. Des Weiteren soll sie sich noch besonders in das Bedürfnis eines jeden Menschen nach einem mitmenschlichen Kontakt einfühlen und dieses zum Vergleich ins Verhältnis zu der im Rollentausch erlebten Situation setzen. HAHN nimmt an, dass diese Übung eine Person zu mehr Empathie, Solidarität, zu einem Verzicht auf Machtansprüche und zu einer taktvollen Handlungsweise motiviert. Der Nachteil dieses Förderkonzepts besteht darin, dass eine Person hierfür eine hohe Imaginationsfähigkeit besitzen muss. Außerdem sollen in diesem Training emotionale Faktoren nur kognitiv erfasst werden. Dadurch werden Empathie und Taktgefühl stärker als kognitive Kontrollmechanismen vermittelt.

Van MANEN (1995) geht in seinem Förderkonzept von der Annahme aus, dass Lehrkräfte nur dann taktvoll handeln, wenn sie eine Bereitschaft sowohl für eine emotionale Selbstreflexion als auch für ein persönliches Engagement für die Entwicklung eines Kindes besitzen. Den pädagogischen Takt ordnet er einer Tugend zu, die erlernt werden kann. Er begründet sein Konzept vor allem mit solchen Beispielen, welche die Auswirkungen eines fehlenden Takts im Unterricht demonstrieren.

Die Bedeutung dieses Förderkonzepts besteht darin, dass es auf die Notwendigkeit und Erlernbarkeit einer besonderen pädagogischen Haltung der Lehrkräfte hinweist, damit Schüler in taktvoller Weise angeregt werden, ihre eigenen Fähigkeiten herauszubilden. Empathiefaktoren werden hierbei nicht ausdrücklich formuliert, obwohl sie im Konzept enthalten sind.

SCHWEER (1996a) hat auf der Grundlage der Theorie NOHLs eine Interviewstudie durchgeführt, um die Auswirkungen des interpersonalen Vertrauens zwischen Studenten und Dozenten zu untersuchen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Dozenten immer

dann ein gutes Vertrauensverhältnis zu den Studenten aufgebaut haben, wenn (vgl. S. 304 – 306):

- ❖ Sie keine Kontrollen und keinen Zwang ausgeübt haben.
- ❖ Sie keinen Missbrauch mit persönlichen Bemerkungen eines Studenten betrieben haben.
- ❖ Sie keine ablehnende Haltung gegen Kritik einer Lehrform gezeigt haben.
- ❖ Sie bei Bedarf passende Hilfen angeboten haben.

Ein weiteres Ergebnis hat darin bestanden, dass mit einem taktvollen Handeln durch den Dozenten auch individuelle Erwartungen der Studenten genauer erfasst und passend gefördert werden können.

In dieser Studie werden jedoch Empathiefaktoren als Untersuchungsgegenstand nicht operationalisiert.

3.3.3 Zusammenfassung der Empathiefaktoren in Theorien des pädagogischen Takts

Im Mittelpunkt dieser Theorien und Förderkonzepte steht der pädagogische Takt als feinfühliges Handlungsorientierung für eine zeitlich passende Handlung, mit der eine zu erziehende Person zu einer förderlichen Selbststeuerung motiviert werden soll. Das hat zur Folge, dass erzieherische Handlungsweisen und Erziehungsziele nicht planmäßig festgesetzt werden können. Vielmehr müssen diese in einem wechselseitigen Kontakt empathisch erfasst und in gleicher Weise zur Förderung einer Selbststeuerung transferiert werden.

Empathie wird nicht in allen Theorien und Förderkonzepten als begleitender Empathiefaktor hervorgehoben. Eine Ursache dafür könnte sein, dass nur der spezifische Einfühlungsbegriff der psychologischen Ästhetik zur Unterscheidung verwendet worden ist. Andere Empathiedefinitionen heben durchaus auch taktvolles und zurückhaltendes Handeln als orientierenden Empathiefaktor für eine förderliche Erziehungshaltung hervor.

In Förderkonzepten ist der pädagogische Takt häufig zur Vertrauensbildung zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern angewandt worden. In wenigen Konzepten ist auch eine Vertrauensbildung mit Hilfe des Erlernens eines taktvollen Handelns zwischen nicht behinderten und behinderten Schülerinnen/Schülern durchgeführt worden. Oftmals stehen in Förderkonzepten Appelle und Umgangsregeln im Mittelpunkt und weniger emotionale Übungen. Die grundlegende Wirksamkeit der Empathiefaktoren wird nicht in diesen Konzepten erörtert.

Insgesamt werden Empathiefaktoren in diesen Theorien und Förderkonzepten nicht ausdrücklich erwähnt. Andererseits werden solche beim pädagogischen Takt beschrieben und definiert, wie zum Beispiel die feinfühliges Form der Zurückhaltung oder die zeitlich passende Motivierung einer anderen Person zu einer förderlichen eigenen Handlungsorientierung.

3.4 Orientierende Empathiefaktoren in Theorien des personenbezogenen Erlebens innerhalb eines Dialogs

In diesen Theorien besteht die Annahme, dass eine Person erst dann in ihrem Handeln verstanden werden kann, wenn ihre motivationalen Faktoren erfasst worden sind. Aus diesem Grund werden immer personenbezogene emotionale Handlungsfaktoren mit ihren Motiven in den Mittelpunkt gestellt. Wegen ihres sehr persönlichen Charakters werden diese von einer Person vor anderen Menschen wiederum oftmals besonders geschützt. Aus diesem Grund werden orientierende Empathiefaktoren benötigt, mit denen die Handlungsorientierung einer Person behutsam, tolerant, vertrauensvoll und in wertschätzender Weise erfasst und verstanden werden kann. Ein orientierender Empathieprozess setzt hierbei die Kenntnis mitmenschlicher Faktoren, die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, eigene emotionale Erfahrungen und die Fähigkeit zur empathisch geführten Kommunikation voraus. In diesem Kapitel werden orientierende Empathiefaktoren exemplarisch mit den Theorien DILTHEYs, HUSSERLs und ROGERS' veranschaulicht, um sie zu analysieren.

3.4.1 Orientierende Empathiefaktoren in DILTHEYs Theorie

DILTHEY geht in seiner Theorie von der Annahme aus, dass der Mensch aufgrund seiner biologischen Verankerung die Personen- und Objektwelt nicht rational, sondern über triebgesteuerte Gefühle erfasst und davon affektiv betroffen wird. Gefühle und Triebe sind seiner Meinung inhaltlich eng miteinander verbunden. Sie erzeugen einen Sinn durch das Erleben von Harmonie, Kontrast, Symmetrie und Rhythmus und bewirken, dass sie als grundlegende Gefühle einen „Gefühlskreis“ bilden (1960, S. 188 u. S. 189). Dieser Gefühlskreis bietet eine Voraussetzung für ein allgemeines emotionales Verstehen einer anderen Person. Allerdings muss dieser Gefühlskreis noch durch Erziehung in seinem Aufbau erweitert werden, damit eine Person ihre triebbedingten und unverbundenen Gefühle in ein ganzheitliches Konzept zweckorientiert einordnen lernt (vgl. 1960, S. 189). Dieser Vorgang wird auch von kulturell bedingten Lebensvorstellungen bezüglich der Gefühlsäußerungen mitbestimmt und muss dementsprechend berücksichtigt werden (vgl. 1958, S. 67). Daraus könnte gefolgert werden, dass eine empa-

thische Person zwischen triebbedingten, erzogenen, persönlichen und kulturellen Gefühlen beim Einfühlungsprozess differenzieren muss, um eine ganzheitliche Orientierung zu erhalten.

Den empathischen Prozess definiert DILTHEY als eine Form des Mitfühlens und Nachlebens der Gefühle einer Person (vgl. 1958, S. 74). Hierbei löst die Wahrnehmung der Gefühle der anderen Person immer zugleich auch eigene Erinnerungen an ähnliche emotionale Erfahrungen aus. DILTHEY begründet es damit, dass Gefühle grundsätzlich personenbezogen verankert sind und deshalb niemals ohne eigene emotionale Erfahrungen verstanden werden können (vgl. 1970, S. 174, S. 205). Durch Transformation der eigenen „Erinnerungsbilder“ auf den psychischen Zustand einer anderen Person entsteht nach Meinung DILTHEYs ein emotionales Verstehen (vgl. 1970, S. 206, S. 209). Aus dieser Perspektive kann eine Person eine andere nur soweit emotional verstehen, wie sie selbst ausreichend emotionale Erfahrungen besitzt und diese auf andere Personen passend transformieren kann.

Zusammenfassung: Die Besonderheit dieser Theorie besteht darin, dass sie die Wichtigkeit der eigenen emotionalen Erfahrungen einer Person als Orientierung für ein emotionales Verstehen einer anderen Person hervorhebt. Hierbei müssen die eigenen emotionalen Erfahrungen noch differenziert werden zwischen universellen, kulturellen und personenbezogenen Gefühlen. Daraus könnte gefolgert werden, dass reflektierte eigene emotionale Erfahrungen einen orientierenden Empathieprozess begünstigen. Im Umkehrschluss würde das jedoch bedeuten, dass eine Person mit wenigen emotionalen Erfahrungen eine geringere Empathiefähigkeit besitzen müsste.

3.4.2 Orientierende Empathiefaktoren in HUSSERLs Theorie

HUSSERL geht in seiner Theorie davon aus, dass eine Person für das Erkennen des emotionalen Zustands einer anderen Person eine Selbstwahrnehmungsfähigkeit benötigt. Diese befähigt sie, sich auf der sinnlichen Wahrnehmungsebene, der Urpräsenz, zu beobachten, hieraus einen emotionalen Zustand zu erschließen und diesen mittels Einfühlung in ein personenbezogenes Handlungssystem, der Appräsenz, zu transformieren

(1952, S. 162 – 166). Unter dieser Bedingung geschieht ein Einfühlungsvorgang in eine andere Person in mehreren Schritten (vgl. 1952, S. 167 - 168). Zunächst fühlt sich die empathische Person in eine andere Person so ein, dass sie jene emotional als eine eigene „abgeschlossene Einheit“ erfasst. Diesen so emotional erfassten Zustand der anderen Person überträgt sie analog zum eigenen Nacherleben als ein „zweites Ich mit seiner Subjektivität“ in ihre eigene Gefühlswelt. Durch Vergleich beider emotionalen Zustände erkennt die empathische Person sowohl die Unterschiede in der Subjektivität zwischen sich und der anderen Person als auch die universell existierenden Anteile einer „intersubjektiven Welt“, wie zum Beispiel das universelle Angstgefühl, und berücksichtigt diese Erkenntnisse für ihre Orientierung beim emotionalen Verstehensvorgang (1952, S. 171). HUSSERL geht noch davon aus, dass eine Person keine vollständige Einfühlung durchführen kann, da sie immer an ihre eigenen emotionalen Erfahrungen gebunden bleibt (vgl. 1952, S. 169).

Die Bedeutung dieser Theorie besteht darin, dass sie die Selbstwahrnehmung beim Verstehen eines emotionalen Zustands einer anderen Person berücksichtigt und damit auf die Wichtigkeit der eigenen emotionalen Selbstreflexion als empathischen Orientierungsfaktor hinweist. Allerdings wird hier nur ein Analogieprozess angenommen, so dass Erkenntnisse immer eng mit persönlichen Erfahrungen assoziiert sind und dadurch andere Formen der Selbstreflexion ausschließen.

Eine weitere Bedeutung besteht noch darin, dass HUSSERL darauf hinweist, dass eine sich einfühlende Person über eine Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion auch auf universelle emotionale Faktoren aufmerksam wird und diese als Orientierung für ein emotionales Verstehen berücksichtigt. Daraus könnte noch gefolgert werden, dass eine emotionale Selbstreflexion auch weitreichende grundlegende Erkenntnisse über Emotionen fördern kann.

BAUMANN (1998, S. 99) kritisiert HUSSERLs Annahme eines Analogieprozesses innerhalb einer Einfühlung, weil damit eine Person mit ihrem eigenen Ich eine grundlegende emotionale Orientierung festlegen und diese zum Maßstab des emotionalen Verstehens einer anderen Person heranziehen würde. Des Weiteren hat die Annahme der

Notwendigkeit einer hohen Anzahl persönlicher emotionaler Erfahrungen für eine Einfühlungsfähigkeit zur Folge, dass sich dann eine Person mit wenigen Erfahrungen in fremde psychische Zustände prinzipiell nicht einfühlen könnte. Dieser Einwand gewinnt an Bedeutung, da HUSSERL selbst darauf hinweist, dass der Mensch über Phantasie einen weiteren emotionalen Zugang für ein Sich-Einfühlen hat. Allerdings berücksichtigt er diesen Faktor nicht in seiner Theorie für Einfühlungsvorgänge (vgl. 1954, S. 195).

3.4.3 Orientierende Empathiefaktoren in ROGERS' Theorie des personenbezogenen Dialogs und ihre Modifikationen

ROGERS (1973a) geht in seiner Theorie davon aus, dass Menschen emotional miteinander eng verbunden sind, den emotionalen Kontakt zueinander suchen und sich hierbei auch in ihrer persönlichen Besonderheit gewürdigt fühlen möchten. Aus diesem Grund suchen Menschen einen personenbezogenen Dialog, in welchem sie eine Orientierung für ihr Selbst in einem sozialen Rahmen finden und bestätigt bekommen können. Hierfür setzt ROGERS folgende allgemeine Bedingungen fest:

- ❖ Ein Mensch ist von Natur aus gut (1974b, S. 116).
- ❖ Ein Mensch besitzt ein „*natürliches Potential zum Lernen*“ (1974b, S. 156). Dieses wird wirksam, wenn die Lernbedingungen so gestaltet sind, dass das Selbst einer Person nicht bedroht wird (vgl. 1961; 1974b, S.158 – 161).
- ❖ Ein Mensch ist ein soziales Wesen und hat das Bedürfnis von anderen beachtet und wertgeschätzt zu werden (vgl. 1961).
- ❖ Ein Mensch strebt danach, „alle seine Fähigkeiten so zu entwickeln, dass sie seinen Organismus – die ganze Person, Leib und Geist – erhalten und bereichern“ (ROGERS & WOOD, 1974, S. 214).

Damit ein personenbezogenes Erleben im Dialog förderlich stattfinden kann, sollte dieser nach Meinung ROGERS' grundsätzlich keine Bewertungen und Kritik enthalten, sondern eine „bedingungslose positive Zuwendung“ gegenüber dem Dialogpartner (1973b, S. 75). Der Vorteil dieser Vorgehensweise würde darin bestehen, dass die Be-

reitschaft des Dialogpartners zur Kooperation, zur Partnerschaftlichkeit, zur Selbstwahrnehmung, zur Selbstkritik und zur Selbstkorrektur zunimmt und zugleich noch seinen Selbstfindungsprozess motivational weiter vorantreibt (1959, S. 37; 1973a, S. 182 - 186; vgl. hierzu auch ROSENBERG, 1980, S. 19).

In einem personenbezogenen Dialog steht das empathische Verstehen des Dialogpartners besonders im Mittelpunkt. Der empathische Prozess hierzu besteht darin, mit dem Dialogpartner im wechselseitigen Dialog eine Orientierung über seine motivationalen Handlungsfaktoren zu erfassen. ROGERS (1973b, S. 277) definiert hierzu Empathie mit folgenden Worten: „Die private Welt des Klienten verspüren, als wäre sie die eigene, ohne jedoch diese >Als-ob<-Qualität außer Acht zu lassen: das ist Empathie...“. Im Dialog soll die empathische Person ihrem Dialogpartner ihre erlebten Gefühle einschließlich des persönlichen Sinnverständnisses zurückmelden, sie im Dialog bezüglich des emotionalen Verständnisses gemeinsam mit dem Dialogpartner überprüfen und darauf achten, dass ein vorurteilsfreies Fremdverstehen angestrebt wird (1973b, S. 75). Empathie soll hierbei die Orientierung auf wichtige emotionale Faktoren bewirken, durch die eine Person eine emotionale Selbsterkenntnis und eine emotionale Kenntnis über andere Menschen gewinnen kann.

ROGERS nimmt an, dass Empathie nicht angeboren existiert. Sie wird vielmehr „*von empathischen Menschen gelernt*“ (1980a, S. 85). Folgende Merkmale kennzeichnen nach seiner Meinung den empathischen Prozess:

- ❖ Jegliche Beurteilung, jegliches Anzweifeln oder jegliche Diagnosestellung über die vom Gesprächspartner berichteten Gefühle und Handlungsmotive soll unterlassen werden (vgl. 1973b, S. 205 – 206 u. 278; ROGERS, 1980a, S. 88). Stattdessen soll der Gesprächspartner ermutigt werden, selbst seine Gefühle und Motive einschließlich ihrer Wirkung auf andere Personen zu ergründen.
- ❖ Ein empathischer Prozess beinhaltet immer ein aktives Zuhören (1973b, 326; 1980a, S. 92). Dieses kann mit folgenden Handlungsweisen charakterisiert werden: Klären des Nachfragen; Wiedergabe des berichteten emotionalen Zustandes des Gesprächspartners mit eigenen Worten (hierbei können beide Gesprächspartner prüfen, ob sie

dasselbe meinen und die Mitteilung verstanden haben oder ob eine weitere Klärung benötigt wird); Konkretisierung der Gefühle und Emotionen anhand erinnerter Erlebnisse zur Intensivierung der Einfühlung; dem Gesprächspartner seine eigenen Gefühle, Emotionen, Gedanken und Schlussfolgerungen hinsichtlich der berichteten Gefühle und Emotionen des Dialogpartners transparent und zur gegenseitigen emotionalen Orientierung mitteilen (mit dem Ziel der Förderung einer aufrichtigen Kommunikation, des gegenseitigen Vertrauens und der Klärung der Art des sozialen Umgangs miteinander) sowie eine differenzierte Verbalisierung der emotionalen Zustände zum genauen Erfassen der Gefühle und Emotionen. ROGERS nimmt hierbei noch an, dass „eine Person, die sich richtig verstanden fühlt, sich selbst gegenüber eine therapeutische Haltung einnimmt“ und dadurch lernt, „sich selbst genauer zuzuhören und sich ihrem eigenen innersten Erleben, ihren bisher nur vage gefühlten Bedeutungen mit mehr Empathie“ zuzuwenden (1980a, S. 92).

ROGERS geht davon aus, dass eine Empathiefähigkeit einer Person eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass eine Gesellschaft gesund und förderlich funktioniert. Er begründet seine Annahme mit Beobachtungen, wonach das Fehlen empathischer Vorgänge egoistische, wettbewerbsorientierte, rationale Ziele sowie verantwortungsloses, gleichgültiges und unmenschliches Handeln begünstigt, eine lähmende Lernatmosphäre hervorruft und dadurch die Selbstentfaltung eines Menschen erheblich einschränkt (z.B. 1980c, S. 129 – 132; 1980d, S. 141). Konsequenterweise hat ROGERS selbst ein gesellschaftliches Modell entwickelt und erprobt. Beispielsweise hat er im Bildungsbereich folgende Kommunikations- und Interaktionsformen unter Berücksichtigung empathischer Prozesse zur Förderung der Selbstentwicklung eines Menschen als Konzept eingebracht:

- ❖ Eine Lehrkraft vertraut auf die „inneren Kräfte“, auf das individuelle Fähigkeitenpotential und die Selbstaktualisierung des Lernenden (vgl. 1974b, S. 116).
- ❖ Eine Lehrkraft klärt zu Beginn die Motive und Absichten des Lernenden und motiviert den Lernenden zur Selbstbestimmung seines Lernens (vgl. 1973b, S. 341 – 342 u. 347; 1974b, S. 163 - 164; 1980c, S. 133 - 134).

- ❖ Eine Lehrkraft erfasst in empathischer Weise die Gefühle des Lernenden und kommuniziert diese so, dass beim Lernenden selbst initiiertes Lernen gefördert wird (vgl. 1974b, S. 113, S. 157, S. 161 - 162).
- ❖ Eine Lehrkraft motiviert den Lernenden zur Selbstbewertung (1973b, S. 362; 1974b, S. 145 – 146 u. 197 - 198; 1980c, S.134).
- ❖ Eine Erprobung an einer Universität hat ROGERS gezeigt, dass nicht alle Studenten mit dem neuen Konzept zurechtgekommen sind. So haben einige Studenten Schwierigkeiten mit dem selbstverantwortlichen freien Lernen gehabt und sind eher besorgt gewesen, nicht genügend Lernstoff vermittelt zu bekommen (vgl. 1973b, S. 363 – 369). Das sollte bei einem Angebot vorher besprochen werden.
- ❖ ROGERS hat bei der Durchführung seines Konzepts Schwierigkeiten dadurch festgestellt, dass festgelegte Arbeitsstrukturen im Studium und die notwendige Leistungsbeurteilung einen personenbezogenen Dialog erheblich einschränken (vgl. 1973b, S. 363 - 364). Daraus hat ROGERS gefolgert, dass die gesamte Bildungspolitik umgestaltet werden müsste.

Die Besonderheit der Theorie ROGERS' besteht darin, dass sie orientierende Empathiefaktoren unter der Annahme einer motivierenden Selbststeuerung eines Menschen genau definiert. Empathie wird hierbei als ein komplexer Prozess erklärt, der eine Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und emotionalen Selbstreflexion sowie eine Fähigkeit zu einer besonderen mitmenschlichen Form der Kommunikation beinhaltet. Sie fördert hierbei den Orientierungsprozess hinsichtlich des Erkennens förderlicher motivationaler Faktoren beider Dialogpartner in einem wechselseitig geführten Dialog und erzeugt auf diese Weise ein emotionales Verstehen.

Zu den orientierenden Empathiefaktoren gehören: Die Herstellung eines emotionalen, vertrauensvollen Kontakts und einer behutsamen, wertschätzenden Kommunikation unter besonderer Berücksichtigung des aktiven Zuhörens; Förderung einer gegenseitigen Offenheit im Mitteilen der Gefühle, Emotionen und Motive; ein vorurteilsfreies Fremdverstehen; Motivierung zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung.

Eine weitere Besonderheit dieser Theorie besteht darin, dass ROGERS eine Empathiefähigkeit als einen Gesundheitsfaktor sowohl für eine Person als auch für eine Gesellschaft erklärt und hierfür auch die Notwendigkeit gesellschaftlicher Veränderungen hervorhebt.

ROGERS Theorie gibt keine Erklärung darüber, ob sich eine Empathiefähigkeit einer Person wieder zurückbilden kann, z. B. durch Krankheit oder ungünstige Lebensereignisse. Ebenso gibt sie keine Hinweise darüber, wie sich sozialpsychologische Faktoren in Gruppenprozessen auf empathische Prozesse auswirken, wie beispielsweise bei einem Gruppenzwang unter Gleichaltrigen.

Insgesamt stellt ROGERS hohe Anforderungen bezüglich neuer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf. Daran ist letztendlich eine Umsetzung seiner Theorie auf einer gesellschaftlichen Ebene gescheitert. Allerdings haben die von ROGERS benannten Empathiefaktoren in Forschungsarbeiten ihre hohe Wirksamkeit gezeigt. Diese haben eine Bedeutung für den Aufbau einer grundlegenden pädagogischen Empathietheorie.

Orientierende Empathiefaktoren in modifizierten Theorieansätzen ROGERS':

In den modifizierten Theorieansätzen ist vorwiegend der orientierende Empathiefaktor „aktives Zuhören“ weiter differenziert worden. Als Beispiel hierzu werden die Theorie FROMMs, NICOLS', GENDLINS und TAUSCHs und TAUSCHs dargestellt. Anschließend wird noch die Theorie KEILs als eine Modifikation anderer Art beschrieben.

FROMM (1991) geht in seiner Theorie von der Annahme aus, dass ein Psychotherapeut mit Hilfe des empathischen Zuhörens eine Orientierung über verdrängte Affekte und Gedanken des Patienten bekommt und diese für ein analytisches Verstehen des emotionalen Zustands seines Patienten verwenden kann (vgl. S. 225 – 226). Er setzt für diesen Prozess des empathischen Zuhörens voraus, dass der Psychotherapeut eine Liebe zum Menschen besitzen muss, die ihn befähigt, „...das Erleben des anderen so zu spüren, als ob es sein eigenes wäre“ (S. 225). Die Liebe zum Menschen stellt somit nach

Meinung FROMMs eine wichtige Leitlinie für den empathischen Prozess dar, mit der eine passende Handlungsorientierung gefunden werden kann.

NICOLS (2000) geht in seiner Theorie davon aus, dass jeder Mensch ein Bedürfnis nach Selbstwertgefühl und Akzeptanz seiner Individualität hat, dieses aber nur erfüllt bekommt, wenn andere Menschen ihm anerkennend und respektvoll im Kontakt begegnen. Wegen dieser sozialen Abhängigkeit wird eine wertschätzende Kommunikationsform benötigt, durch die diese Bedürfnisse für jeden Menschen gleichermaßen befriedigt werden können. Grundvoraussetzung dafür ist nach Meinung NICOLS der Empathiefaktor „aktives Zuhören“ (vgl. S. 18). Charakteristisch für ihn sind folgende Merkmale:

- ❖ Aktives Zuhören gelingt nur, „indem wir unsere Ich-Bezogenheit hintanstellen und uns in die Erlebniswelt eines anderen Menschen versetzen. Teils Intuition, teils aktives Bemühen, ist Empathie das Fluidum, in dem sich die menschlichen Beziehungen entfalten“ (S. 18 - 19).
- ❖ Aktives Zuhören beinhaltet folgenden Prozess: „Die Empathie eines Zuhörers, seine Fähigkeit zu verstehen, was wir sagen, und dies auch zu zeigen, knüpft ein Band des Einverständnisses und verbindet uns mit einem anderen Menschen, der uns versteht und an unseren Sorgen Anteil nimmt und somit bestätigt, daß unsere Gefühle nachvollziehbar und berechtigt sind“ (S. 19).
- ❖ „Empathisches Zuhören hat die Kraft, Beziehungen zu verwandeln“ (S. 19). NICOLS meint damit, dass das empathische Zuhören die gegenseitige emotionale Aufgeschlossenheit und das gegenseitige emotionale Verständnis der Gesprächspartner erhöht und bei jenen die Akzeptanz individueller und sozialer Bedürfnisse und Erfahrungen als auch die Bereitschaft zu einer wertschätzenden Beziehung fördert (vgl. S. 19, S. 166).
- ❖ Der empathische Prozess beim aktiven Zuhören besteht darin, „sich in die innere Erfahrung eines anderen wirklich einzuleben“ (S. 25). Im Mittelpunkt steht die „behuhsame Einfühlung“ und nicht „die Kraft der eigenen Einfälle“ (S. 25).
- ❖ Aktives Zuhören beinhaltet ein Empathieverständnis, bei dem „Empathie (...) eine aktive Form des Engagements (ist) – aber sie ist ein Engagement für den anderen“

(S. 85). NICOLS meint damit, dass das Interesse für eine andere Person das aktive Zuhören erleichtert. Engagement bedeutet jedoch nicht nur, den Gesprächspartner zu emotionalen Äußerungen zu ermutigen, sondern jenem in seinen Äußerungen einführend folgen und ihn verstehen lernen (vgl. S. 94).

- ❖ Empathie beim aktiven Zuhören setzt nach Meinung NICOLS keine Sympathie voraus, weil sie das emotionale Verstehen in einem größeren Zusammenhang erfasst und nicht das kurzzeitige Mitgefühl mit einer Person (vgl. S. 94).
- ❖ „Empathische Einfühlung“ als Ausdruck eines aktiven Zuhörens geschieht ebenso über „das Nachdenken *über* den anderen“ hinsichtlich der Bedeutsamkeit bestimmter emotionaler Erlebnisse des Gesprächspartners (S. 172).

NICOLS geht davon aus, dass der Grundstein für eine Empathiefähigkeit in der frühen Kindheit durch empathische Eltern gelegt wird. Beispielsweise versuchen Eltern die Bedürfnisse, Gefühle, Emotionen und Gedanken ihres Kindes intuitiv zu deuten und sie ihrem Kind spiegelnd mitzuteilen (vgl. S. 46). Wird noch eine differenzierte Sprache verwendet, kann der psychische Zustand und das Bedürfnis des Kindes wesentlich genauer erfasst, benannt und reflektiert werden (vgl. S. 47). Nach Meinung NICOLS „zeigen Vorschulkinder, die an empathisches Zuhören gewöhnt sind, mehr Engagement und Ungezwungenheit im Umgang mit gleichaltrigen“ und „können mehr Freundschaften schließen und sind fröhlicher“ (S. 48). Aus dieser Perspektive wird auf die Relevanz einer Empathieerziehung hingewiesen.

Die Bedeutung dieser Theorie besteht darin, dass mit ihr der Empathiefaktor aktives Zuhören weiter differenziert wird. Dazu gehört beispielsweise das aktive Engagement, das Zurückstellen der Ich-Bezogenheit, das Zurückstellen eigener Ideen und Erklärungen zugunsten der Förderung der emotionalen Selbstkompetenz einer Person. Eine orientierende Empathie erfordert dadurch ausreichend Zeit zum Sich-Einfühlen und Reflektieren.

GENDLIN (1981, 1992) geht in seiner Theorie des Fokussing davon aus, dass empathisch erfasste emotionale Erfahrungen einer Person in ihrer Intensität durch ein Sich-Einfühlen in die dabei auftretenden körperlichen Gefühlen noch weiter gesteigert wer-

den sollten, da diese Vorgehensweise den Selbstheilungs- und den Selbstbestimmungsprozess jener Person besonders nachhaltig positiv fördern würde. Beispielsweise erfasst ein Psychotherapeut im Gespräch mittels aktiven Zuhörens ein sehr bedeutsames Gefühl des Patienten. Er bittet dann den Patienten inne zu halten, das begleitende Körpergefühl wahrzunehmen und sich in dieses intensiv einzufühlen. Diesen Prozess fördert der Psychotherapeut mit weiteren empathischen Äußerungen. GENDLIN nimmt nun an, dass durch diese Intensivierung des Gefühls emotional blockierende Schlüsselerlebnisse wieder erinnert werden. Dadurch kann ihre frühere Bedeutsamkeit erkannt, reflektiert und verändert werden. Auf diese Weise würden die gesunden Selbsterhaltungskräfte einer Person mobilisiert werden und die Orientierung auf ein neues Selbstbild fördern.

Die Bedeutung dieser Theorie besteht darin, dass über das aktive Zuhören als ein spezifischer Empathiefaktor bedeutsame Gefühle und Emotionen einer Person herausgefunden werden können. Des Weiteren werden selbstempathische Prozesse auf der körperlichen Wahrnehmungsebene gefördert. Sie sollen eine empathische Orientierung für eine gesunde Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer Person bewirken.

TAUSCH und **TAUSCH** (1990) haben in Anlehnung an **ROGERS'** Theorie das aktive Zuhören als eine wesentliche empathische Handlungsweise sowohl in der Psychotherapie als auch im Schulbereich in den Mittelpunkt gestellt. Nach ihrer Meinung signalisiert das aktive Zuhören dem Gesprächspartner, dass er in seiner Einzigartigkeit respektiert wird. Der empathische Prozess hierfür besteht in einem Sich-Einfühlen im Sinne eines unter die Haut des anderen Schlüpfens, eines nicht wertenden, aufmerksamen sensiblen Hörens der inneren Welt des anderen, des Erkennens der „persönlichen Bedeutungen“ bestimmter emotionaler Erfahrungen für den anderen und des „Mitteilen(s) der einführend verstandenen inneren Welt des anderen“ (S. 33 - 34). Der Empathiefaktor aktives Zuhören bewirkt beim Gesprächspartner (S. 41 - 49):

- ❖ Eine Belebung der persönlichen Handlungsmotivation und Handlungsorientierung aufgrund eines konstruktiven, ermutigenden Dialogs.
- ❖ Eine innere Stärkung gegenüber erlebte destabilisierende Lebensereignisse aufgrund eines erlebten Zuversichtsgefühls.

- ❖ Eine Förderung einer gesunden Form der Selbstexploration.
- ❖ Eine Förderung einer „konstruktiven Wandlung“ in der Persönlichkeit (S. 45) und einer „konstruktiven Selbstentwicklung“ (S. 49).

Insgesamt wird damit das aktive Zuhören als ein spezifischer und komplexer Prozess der Empathie erklärt, mit dem ein Gesprächspartner eine Orientierung für seinen Selbstverwirklichungsprozess bekommt. Das Besondere dieser Theorie besteht darin, dass sie das aktive Zuhören nicht nur als eine empathische Vorgehensweise formuliert, sondern auch als eine Form der mitmenschlichen Grundeinstellung. TAUSCH (1999) belegt noch sein Konzept mit empirischen Arbeiten bei Lehrkräften. Hierbei hebt er hervor, dass die Forschungsergebnisse gezeigt haben, dass Schülerinnen und Schüler Empathie als „mentale Repräsentation“ verinnerlichen, die sie in außerschulischen Situationen assoziativ zu den positiven empathischen Erfahrungen mit ihren Lehrkräften wieder erinnern und sich dadurch zu denselben empathischen Handlungsweisen motiviert fühlen (S. 40).

Aus dieser Perspektive gehört das aktive Zuhören als ein wichtiger Empathiefaktor in den Aufbau einer grundlegenden pädagogischen Empathietheorie.

KEIL (1995) geht in seiner Theorie der hermeneutischen Empathie von der Annahme aus, dass ein Patient aufgrund seines Abwehrverhaltens gegenüber bestimmten Gefühlen und Emotionen nicht in der Lage ist, seine Erlebnisse in einen ganzheitlichen Rahmen wahrzunehmen. Eine Folge davon würde sein, dass der Patient emotionale Erfahrungen inkongruent berichtet und erklärt. Hierauf soll nun der Psychotherapeut mit Hilfe einer hermeneutischen Empathie achten. Das geschieht dadurch, dass der Psychotherapeut in einfühlsamer Weise inkongruente emotionale Erlebnisse des Patienten erfasst, diese im Verhältnis zur Lebensgeschichte des Patienten als auch zu der ihm fachlich bekannten Entstehungsform einer bestimmten psychischen Störung mit dem Patienten reflektiert und sich selbst dadurch verstehen lernt. Das soll den Patienten wiederum motivieren, seine emotionalen Erfahrungen wieder in ein kongruentes und ganzheitliches Lebensverständnis zu ordnen und seine Lebensweise danach auszurichten.

Das Besondere dieser Theorie besteht darin, dass sie das empathische Aufdecken inkongruent berichteter emotionaler Erfahrungen als förderlichen Empathiefaktor in den Mittelpunkt stellt. Problematisch ist jedoch, dass der Psychotherapeut mit Hilfe der hermeneutischen Empathie eine Deutungsmacht über den Patienten hinsichtlich inkongruenter emotionaler Erlebnisse erhält und dadurch den Selbstbestimmungsprozess eines Patienten beeinträchtigt. Des Weiteren geht damit die partnerschaftliche Gesprächsform und die empathische Orientierung hinsichtlich eines selbst bestimmten Selbstkonzepts verloren. Aus dieser Perspektive wird dieser Empathiefaktor nicht bei Aufbau einer pädagogischen Empathietheorie einbezogen.

3.4.4 Orientierende Empathiefaktoren in Förderkonzepten des personenbezogenen Dialogs

In diesem Abschnitt werden Förderkonzepte untersucht, in denen mit Hilfe einer personenbezogenen Gesprächsführung die Erziehung zur Selbstbestimmung, zur Selbstverantwortung und zur Selbstmotivierung gefördert werden soll. Die Empathiefähigkeit wird in einigen Förderkonzepten vorausgesetzt, in anderen als Übungsteil berücksichtigt. Im Folgenden werden die Förderkonzepte zeitlich chronologisch aufgeführt.

DREIKURS u. a. (1976) gehen von der Annahme aus, dass bei Kindern und Jugendlichen eine Erziehung zur Verantwortlichkeit und zum demokratischen Handeln mit dem Erlernen einer personenbezogenen empathischen Gesprächsform gefördert werden kann. Ein wesentlicher Trainingsteil besteht im Erlernen des aktiven Zuhörens sowohl im Rahmen von Gruppengesprächen als auch von Rollenspielen. Mit diesem Übungsteil sollen Handlungsmotive einer anderen Person erfasst und reflektiert werden. Das soll eine Orientierungshilfe für komplexe Sozialhandlungen bieten. Allerdings beschränken sich die Übungen nur auf die Anweisung zum Sich-Einfühlen und zum genauen Zuhören. Aus diesem Grund fehlen konkrete erzieherische Schritte für das Erlernen des aktiven Zuhörens.

WITTERN und TAUSCH (1979) gehen von der Annahme aus, dass Lehrkräfte durch eine Schulung einer personenbezogenen, empathischen Dialogfähigkeit in ihrem eige-

nen Selbstwertgefühl und in ihrer psychischen Belastbarkeit gefördert werden. Eine weitere Annahme hat darin bestanden, dass Lehrkräfte mit einer psychischen Stabilität das Lernverhalten Ihrer Schülerinnen/Schüler besser steuern und fördern können. Zur Überprüfung ihrer Hypothese haben sie in einer Studie 26 Lehrkräfte in der personenbezogenen Gesprächsführung 2 ½ Tage lang geschult. Ein Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne Training hat dann belegt, dass die geschulten Lehrkräfte folgende positive Veränderungen gezeigt haben: Eine vermehrte positive Selbstkommunikation, eine höhere Belastbarkeit und Frustrationstoleranz, eine höhere Stabilität in ihrem Selbstbild und Selbstwert, eine empathisch orientierte Strategie der Konfliktbewältigung und eine empathische Orientierung für eine personenzentrierte Lernförderung. Allerdings sind diese positiven Effekte von kurzer Dauer gewesen. Als Ursache dafür wird der Rahmen der Schulalltagsanforderungen genannt, der häufig nicht die Voraussetzungen für eine personenbezogene und empathische Gesprächsführung erfüllt. Dennoch kann aus dieser Studie zumindest gefolgert werden, dass eine Schulung einer personenbezogenen Gesprächsführung die empathische Orientierung zum Nutzen der Schülerschaft, aber auch der geschulten Lehrerschaft verbessert. Es könnte noch in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden, welche minimalen schulischen Rahmenbedingungen notwendig sind, damit eine solche Schulung Bestand hat.

JAEGER und MÜLLER-JAEGER (1986) nehmen an, dass Schülerinnen/Schüler immer bestimmten schulischen Belastungen ausgesetzt sind, durch die auch erhebliche Störungen im Unterricht mit verursacht werden. Zu diesen Belastungen gehören beispielsweise die Enttäuschung und Traurigkeit über eine unerwartet schlechte Benotung oder Leistungsbewertung, ein aggressives Erlebnis mit einem Schulkameraden in der Schulpause oder eine psychische Unausgeglichenheit aufgrund zerrütteter Familienverhältnisse.

JAEGER und MÜLLER-JAEGER gehen nun davon aus, dass solche Belastungen als eine konkrete Grundlage für das Einüben tröstender Handlungen im Unterricht herangezogen werden können. Deshalb haben sie ihr Förderkonzept im Rahmen eines Grundschullehrplans für die dritte und vierte Jahrgangsstufe aufgebaut, in welchem die Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs als Lernziel definiert worden ist (vgl. S. 181).

Hierbei haben sie Empathie als eine Form des Sich-Einfühlens auf der sprachlichen Ebene definiert, um diese zur emotionalen Verarbeitung von Informationen, Gedanken und Handlungen passend anzuwenden (S. 182). Ihr Schulungsprogramm gliedert sich in folgende Übungen (S. 182):

- ❖ „Psychagogische Partnerübung“: Die Schüler nehmen eine entspannte Haltung ein, sprechen einen Wunsch für den Partner offen aus, teilen sich hierzu ihre Gefühle und Emotionen mit. Außerdem sollen sie zurückmelden, wie sie diese Form der Mitteilung erlebt haben.
- ❖ „Sprachhandlungssituation“: In einem vorstrukturierten Rollenspiel sollen zum Beispiel verschiedene Trostreaktionen der Schülerinnen/Schüler gegenüber einer Klassenkameradin/einem Klassenkameraden durchgespielt werden, die/der eine Klassenarbeit mit einer schlechten Schulnote zurückerhalten hat. Im Gespräch sollen dann diese Trostreaktionen aus einer empathischen Sicht reflektiert werden. Dadurch soll eine empathische Orientierung für eine passende sprachliche Trostreaktion gefunden werden.
- ❖ „Sprachbetrachtung“: In diesem Abschnitt sollen die Schüler die verschiedenen sprachlichen Trostreaktionen empathisch erfassen. Zur Intensivierung der Einfühlung sollen die Schüler in einer „Intonationsübung“ zunächst nur das Wort „einfühlen“ durch gemeinsames Nachsprechen mit entsprechender Betonung emotional spüren lernen und dann in einer weiteren Empathieübung erneut sich einfühlen.
- ❖ „Spracherkenntnis“: Der nächste erzieherische Schritt besteht darin, dass die Schüler lernen sollen, wie das Trösten durch Sprache, durch Mimik und Körpersprache und durch eine bestimmte Handlungsweise zusammenhängend gezeigt werden kann.
- ❖ „Sprachanwendung“: Das Verbalisieren des Tröstens soll in der Weise gefördert werden, dass die Schülerinnen/Schüler weitere alltägliche Belastungssituationen nach dem erlernten Schema bearbeiten sollen. Hierfür werden drei Schülergruppen gebildet. Die eine Gruppe erarbeitet das körperliche Ausdrucksverhalten, die andere die Handlungsweise und die dritte die sprachliche Ausdrucksform. Das Gruppenergebnis wird dann mit der erarbeiteten Situation vorgespielt und miteinander in ihren Synergien reflektiert.

JAEGER und MÜLLER-JAEGER gelingt der Aufbau eines konkreten Unterrichtsprogramm mit emotionalen Übungsteilen, in welchem das Erlernen der Empathie als ein orientierender Faktor für eine körperliche, sprachliche und aktionale Ausdrucksform nicht nur einen eigenen Stellenwert erhält, sondern auch personenbezogen geübt wird. Die Dialogbeispiele wirken nur nicht immer kindgemäß und häufig künstlich.

KOLB (1987) geht in seinem Förderkonzept davon aus, dass ein empathisch personenbezogenes Gespräch in einer Beratungssituation für den Ratsuchenden mehrere Vorteile hat. Dazu gehören die Vermeidung einer narzistischen Kränkung des Ratsuchenden bezüglich einer erlebten Inkompetenz, das Anbieten einer empathischen Orientierungshilfe für eine eigenständige Lösungsfindung und eine Stärkung des Selbstwertgefühls des Ratsuchenden hinsichtlich der eigenen Bewältigungskompetenz. Einen ähnlichen Ansatz der Selbsthilfe bietet PLEWA (1992) für Sozialarbeiter an.

Die Bedeutung beider Förderkonzepte besteht darin, dass sie die orientierende Empathie als einen fördernden Faktor der Selbsthilfe, der Selbstkompetenz und des Selbstwertgefühls hervorheben.

MILLER (1989) geht in seinem Förderkonzept für Lehrkräfte davon aus, dass ihre psychische Belastbarkeit sowohl von ihrem eigenen Wohlgefühl als auch dem der Schülerinnen/der Schüler abhängt (vgl. S. 57). Damit begründet er sein Schulungsprogramm der Selbsteinführung. Dieses enthält Übungen sowohl für das körperliche als auch psychische Befinden, für die Wahrnehmung des eigenen „inneren Dialogs“, für die Akzeptanz der bei sich wahrgenommenen, teilweise auch widersprüchlichen Gefühle und für das Beachten der eigenen Gefühle als eine wichtige Mitteilungsform (S. 60). Mit diesen Übungen sollen die Lehrkräfte eine verbesserte empathische Orientierung für sich selbst erlernen. Anhand von sprachlichen Beispielen werden die erlebten und kommunizierten Gefühle einer Person hinsichtlich ihrer positiven und negativen Ausdrucksweise mit den Teilnehmerinnen/Teilnehmern erörtert (vgl. S. 60 – 62, S. 64 - 65).

Das Besondere dieses Konzepts ist die Förderung der empathischen Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte als orientierenden Empathiefaktor für die Herstellung eines eigenen Wohlbefindens und einer hohen psychischen Belastbarkeit. Der empathische innere

Dialog erhält auf diese Weise eine orientierende Funktion für den eigenen psychischen Schutz.

Es fehlen jedoch Schulungshinweise, wie Lehrkräfte mit Situationen umgehen sollen, in denen ihre Belastbarkeit aufgrund ständiger alltäglicher Konfliktsituationen (z. B. Schüler erfüllen nicht die geforderten Hausaufgaben oder sind im Unterricht immer wieder unaufmerksam) abnimmt.

HAUPTMANN (1990) geht in seinem Konzept davon aus, dass Einfühlungsprozesse eine Orientierungsfunktion beim Fördern der sozialen Wahrnehmung haben. In seinem Training mit Schülerinnen/Schüler im Alter von acht bis zwölf Jahren verbindet er hierfür die „Versprachlichung sozialer Erfahrungen“ mit Einfühlungsprozessen in folgenden sechs aufeinander aufbauenden spielerischen Übungen, um eine differenzierte empathische Orientierung fördern zu können (S. 42 - 43):

- ❖ „Begrüßung“: Zu Beginn wird die Bedeutung des Händeschüttelns als Grußform den Schülern erklärt, dann in Paargruppen geübt und aus einer empathischen Perspektive reflektiert. Auf diese Weise sollen sie eine empathische Orientierung bezüglich der Art des sozioemotionalen Kontakts durch die Art der Begrüßung kennen lernen.
- ❖ Danach folgen Übungen zur eigenen Körperwahrnehmung. In Paargruppen sollen emotionale Erfahrungen miteinander reflektiert werden und eine empathische Orientierung bezüglich der körperlichen Prozesse fördern helfen.
- ❖ Förderung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit: In Übungen soll das Hör-, Tast- und Sehbewusstsein gefördert werden. Einfühlungsprozesse sollen hierbei eine Orientierung für die Benennung der Gefühle bewirken.
- ❖ Schulung der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit: Die zuvor erlernte sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit wird nun auf soziale Kontakte transferiert. Beispielsweise werden personenspezifische Merkmale der Stimme, der Bewegung oder des Aussehens eines anderen Schülers durch Einfühlung erfasst und benannt.
- ❖ „Anbahnung einer Handlungsqualifikation“: Erlernen des Verschlüsseln und Deutens akustischer, taktiler und optischer Informationen innerhalb einer Interaktion mit

folgenden Zielen: Rücksichtnahme auf den anderen nehmen lernen, Fähigkeit des eigenen Bedürfnisaufschubs erlernen und Beziehungen aufbauen.

- ❖ „Anbahnung einer Verhaltensdisposition“: Im Mittelpunkt stehen Übungen zum Erfassen, Benennen des Gefühls und seiner Ausdrucksweise sowie Übungen des Sich-Einfühlens und Hineinversetzens in eine andere Person, um eine Orientierung für eine personenbezogene Reaktion zu erhalten.

Das Besondere dieses Förderkonzepts besteht darin, dass die Fähigkeit zur orientierenden Empathie schrittweise über mehrere Formen der Körperwahrnehmung, der sozialen Wahrnehmung, der Gefühlswahrnehmung und der emotionalen Handlungsweise erlernt werden soll. Dadurch soll eine Person befähigt werden, sozioemotionale Faktoren genau zu erfassen. Das soll ihr eine Orientierung für deren Bedeutungen geben.

GOLEMAN (1996) geht in seinem Konzept davon aus, dass eine Person mit einer hohen Empathiefähigkeit sich selbst und andere besser verstehen kann und dadurch auch eine Handlungsorientierung besitzt. Die Fähigkeit hierzu bezeichnet er als emotionale Intelligenz. Er charakterisiert sie mit folgenden Merkmalen:

- ❖ Sie befähigt eine Person zur Selbstwahrnehmung und zur Selbsterkenntnis über ihre eigenen Gefühle und Emotionen (vgl. S. 65 u. S. 127 - 129). Dadurch gewinnt sie eine Orientierung darüber, wie sie sich selbst passend in einen Sozialkontakt einbringen kann.
- ❖ Sie befähigt eine Person, ihre „*Emotionen (zu) handhaben*“ (S. 65). Damit meint GOLEMAN folgendes: „...sich selbst zu motivieren und auch bei Enttäuschungen weiterzumachen; Impulse zu unterdrücken und Gratifikationen hinauszuschieben; die eigenen Stimmungen zu regulieren und zu verhindern, daß Trübsal einem die Denkfähigkeit raubt; sich in andere hineinversetzen und zu hoffen“ (S. 54).
- ❖ Sie befähigt eine Person, „*Emotionen in die Tat um(zu)setzen*“. GOLEMAN versteht darunter, dass eine Person in konstruktiver Weise „Emotionen in den Dienst eines Ziels“ stellen kann (S. 65).
- ❖ Sie befähigt eine Person zur Empathie (vgl. S. 65 u. S. 129 - 144). GOLEMAN definiert Empathie als ein Wissen, „was andere fühlen“, mit dem eine empathische

Person „versteckte soziale Signale“ einer anderen Person erfasst und ihr eine Orientierung darüber gibt, was jene Person benötigt oder sich wünscht (S. 65 - 66). Nach Meinung GOLEMANs ruft Empathie Altruismus und Moral hervor (vgl. S. 66 u. S. 139). Aufgrund neuropsychologischer Studien, die eine „neurale Grundlage der Empathie im Mandelkern und seinen Verbindungen zum Assoziationsbereich der Sehrinde“ festgestellt haben, geht GOLEMAN davon aus, dass empathische Prozesse biologisch gesteuert werden (S. 135 – 136).

- ❖ Sie befähigt eine Person zu einem konstruktiven „*Umgang mit Beziehungen*“ (S. 66): Darunter versteht GOLEMAN die „Kunst, mit den Emotionen anderer umzugehen“ (S. 66). Diese Fähigkeit soll beispielsweise dafür verantwortlich sein, dass eine Person bei anderen beliebt ist oder eine effektive Führungsqualität zeigt.

GOLEMAN geht davon aus, dass die emotionale Bildung zu einer gesellschaftlichen Aufgabe gehört. Er stellt jedoch kein eigenes Förderkonzept hierzu dar. Vielmehr belegt er sein Konzept mit Beispielen, welche die Auswirkungen einer fehlenden emotionalen Intelligenz und einer fehlenden Empathiefähigkeit darlegen. Des Weiteren stellt GOLEMAN bekannte Schulungsprogramme als beispielhafte Förderprogramme dar. Die affektive Erziehung in den sechziger Jahren grenzt er von seiner Theorie der emotionalen Intelligenz dadurch ab, dass jene nur das Herausbilden des Gefühls in den Mittelpunkt gestellt hätte, während seine Theorie einen eindeutigen Bildungszweck zum Ziel hat (vgl. S. 329).

Die Bedeutung dieses Konzepts besteht darin, dass GOLEMAN mit seiner Darstellung ein großes Interesse für die Förderung der emotionalen Intelligenz geweckt hat. GOLEMAN relativiert seine Empathiedefinition dadurch, dass er Empathie einerseits als biologisch determiniert erklärt und andererseits als erziehungsabhängig. Eine notwendige Zurückhaltung der Empathie ist seiner Meinung nach bei bestimmten Berufsgruppen angezeigt, wie beispielsweise bei der Vernehmung eines Verbrechers durch einen Polizisten. Hier argumentiert er in folgender Weise: „...allzuviel Empathie könnte in diesen Fällen kontraproduktiv sein. Ein gelegentlicher Mangel an Empathie kann in manchen Rollen sogar eine >Tugend< sein, etwa beim Vernehmungsbeamten, der den >fiesen Bullen< spielt, oder bei einem Nahkampfespezialisten. Männer, die in terroristischen

Staaten als Folterer gedient haben, sagen zum Beispiel, dass sie gelernt haben, sich von den Gefühlen ihrer Opfer zu lösen, um ihre >Arbeit< machen zu können“ (S. 142). Die Aneinanderreihung und das Fehlen einer differenzierten Erklärung solch unterschiedlicher Beispiele hinsichtlich einer Empathieeinschränkung (z. B. der Kriminalbeamte und der terroristische Folterer) verringert die Klarheit dieses Konzepts erheblich. Insgesamt fehlt in diesem Konzept trotz einiger positiver Hinweise zu Empathiefaktoren eine gewisse Prägnanz und Differenziertheit bezüglich einer orientierenden Empathie.

GOTTMAN (1997) erstellt in Anlehnung an **GOLEMAN**s Konzept und aufgrund einer eigenen Studie mit 119 Familien ein Schulungsprogramm zur Förderung der emotionalen Intelligenz für Eltern (vgl. S. 22 - 23). Er geht von der Annahme aus, dass besonders empathische Eltern fähig sind, ihre Kinder in der emotionalen Intelligenz zu fördern. Emotionale Intelligenz definiert er aus der Perspektive der Eltern als eine Fähigkeit, „...sich der Gefühle der Kinder bewußt und in der Lage zu sein, sich in sie hineinzufühlen, sie zu trösten und anzuleiten“ (S. 22). Aus der Perspektive des Kindes definiert er emotionale Intelligenz als eine Fähigkeit, „ ... Gefühlsausbrüche in den Griff zu bekommen, den Aufschub von Belohnungen zu tolerieren, sich selbst zu motivieren, kommunikative Signale anderer Menschen zu verstehen und mit den Höhen und Tiefen des Lebens fertig zu werden“ (S. 22). Das Schulungsprogramm soll die Eltern zu einer empathischen, personenbezogenen Handlungsorientierung befähigen. Es besteht aus folgenden fünf Lernzielen (S. 27 – S. 28):

- ❖ Eltern sollen „sich der Gefühle des Kindes bewußt (werden)“.
- ❖ Eltern sollen „die Gefühlsäußerung als eine Gelegenheit (erkennen), ihrem Kind nahe zu sein und ihm etwas zu vermitteln“.
- ❖ Eltern sollen „mitfühlend zu(hören) und ...die kindlichen Gefühle (bestätigen)“.
- ❖ Eltern sollen ihrem „Kind (helfen), seine Gefühle zu benennen“.
- ❖ Eltern sollen „Grenzen (setzen) und ... gleichzeitig Strategien (entwickeln), das akute Problem zu lösen“.

Für den Erfolg einer solchen Schulung werden noch folgende zusätzliche Strategien benötigt:

- ❖ Vermeidung einer übertriebenen Kritik und demütigender Kommentare (vgl. S. 150).
- ❖ Ermutigung und Loben des Kindes (vgl. S. 152).
- ❖ Zurückstellen elterlicher Zielvorstellungen, um mehr das emotionale Verstehen des Kindes in den Mittelpunkt zu stellen und um ein „negatives Schubladendenken“ über das Verhalten des Kindes aufgrund enttäuschter Erwartungen zu vermeiden (S. 152 – 157).
- ❖ Aufmerksames Wahrnehmen und Kennenlernen der individuellen Form der Emotionalität des Kindes, um gegenüber dem Kind passend und personenbezogen in Alltagssituationen reagieren zu können (vgl. S. 157 - 158).
- ❖ Elterliche Vermeidung einer Solidarität mit anderen Personen, die das Kind in gleicher Weise wie sie selbst auf ein problematisches Verhalten aufmerksam machen wollen (vgl. 158 - 159).
- ❖ Vermeidung des Aufzwingens einer Lösung, welche die Eltern von sich aus für sinnvoll halten (vgl. S. 160 - 161).
- ❖ Respektieren der Wünsche des Kindes und grundsätzliches Anbieten von Verhaltensalternativen, um das Verantwortungsbewusstsein und die Selbstachtung des Kindes zu fördern (vgl. S. 162 – 164).
- ❖ Geduld für das Kind aufbringen, damit es genügend Zeit hat, seine Gefühle und Emotionen zu bewältigen (S. 167 – 169).
- ❖ Dem Kind Vertrauen schenken. Das soll aufgrund des Wissens geschehen, dass „der natürliche Verlauf der menschlichen Entwicklung eine unglaubliche positive Kraft darstellt“ (S. 171).

Alle diese Strategien verfehlen jedoch nach Meinung GOTTMANs ihr Ziel, wenn sie nur genutzt werden, um einem Kind in kürzester Zeit eine emotionale Intelligenz anzutrainieren, um ein Kind unter Zeitdruck zu einem bestimmten Verhalten zu zwingen oder um anderen auf diese Weise eine erzieherische Verhaltensdemonstration vorzuführen (vgl. 172 – 182).

Die Bedeutung dieses Konzepts besteht darin, dass GOTTMAN sehr differenzierte erzieherische Handlungsschritte zusammen mit Erziehungsbeispielen zur Förderung der

emotionalen Intelligenz für die Eltern formuliert. Ein besonderer Schulungsteil davon ist die Förderung der elterlichen Empathiefähigkeit, damit Eltern eine Orientierung darüber erhalten, wie sie eine empathische Kommunikations- und Handlungsweise gegenüber ihrem Kind zeigen können. Inhaltlich besteht dieser Schulungsteil jedoch nur aus Erziehungsargumenten, aus Erziehungsbeispielen und aus Appellen für die Anwendung verschiedener Empathiefaktoren.

Insgesamt geben die differenzierten empathischen Handlungsschritte einige Hinweise für den Aufbau einer pädagogischen Empathietheorie. Vor allem zeigt das Konzept GOTTMANNs, dass bei einer Empathieerziehung sowohl fördernde als auch vermeidende Handlungsweisen zu berücksichtigen sind, damit eine umfassende empathische Orientierung stattfinden kann.

NISSEN (1997) zeigt mit seinem Förderkonzept, dass dieses auch neben dem herkömmlichen Unterricht im Rahmen eines zusätzlichen Offenen Unterrichts erfolgreich durchgeführt werden kann. Mit diesem Konzept sind Lehrkräfte in der Anwendung einer empathischen und personenbezogenen Kommunikationsform geschult worden. Dieses hat sie zu einer empathischen Orientierung befähigt, mit der sie Autonomieprozesse und die Motivation zur Selbsttätigkeit bei Schülerinnen und Schülern haben fördern können.

HENNINGER und MANDL (2003) erstellen ein Förderkonzept für Trainer in psychosozialen Berufen unter der Bezeichnung Konstruktivistisches Kommunikations- und Verhaltenstraining (KVT). Sie gehen von der Annahme aus, dass das Verstehen einer Aussage einer Person ohne Kenntnis der Person oder ihrer Situation immer nur eine „Annäherung an das bleibt, was der Sprecher gemeint haben könnte“ (S. 30 - 31). Aus diesem Grund soll ein Training zum Erlernen von Gesprächstechniken folgende zwei Lernziele anstreben S. 35):

- ❖ Die Verbesserung der Fähigkeit, verschiedene Gesprächsanteile nach den Kategorien „*Darstellung* (sachlich-informativ), *Ausdruck* (Gefühle, Befindlichkeit) und *Appell* (Aufforderungen, Wünsche)“ zu unterscheiden und einzuordnen.

- ❖ Die Verbesserung der Fähigkeit, „bewusste Schwerpunktsetzungen“ in den eigenen sprachlichen Aussagen dadurch vorzunehmen, dass vor allem gefühlsbezogene Erkenntnisse angesprochen werden.

Auf dieser Grundlage haben sie ihr KVT-Training in vier Module aufgebaut:

- ❖ Im ersten Modul werden „Grundfertigkeiten der personenzentrierten Kommunikation“ erlernt (S. 80). Die Selbstwahrnehmung, die „Sprachrezeption“ (zuhören können und verstehen) und die „Sprachproduktion“ (miteinander reden können, das Gehörte passend mit eigenen Worten wiedergeben können) stehen hierbei im Mittelpunkt. Das Training der Empathiefähigkeit wird mit nur einer einzigen Übung durchgeführt. Begründet wird das damit, dass das Ansprechen emotionaler Gesprächsanteile aufgrund ihrer energetisierenden Wirkung und geringen Kontrollierbarkeit leicht eine gefährliche Situation und Provokationen auslösen kann. Eine solche Gefahr entsteht nach Meinung HENNINGER und MANDL insbesondere dann, wenn der andere Gesprächspartner nicht auf emotionale Faktoren angesprochen werden will (vgl. S. 34). Deshalb sollen emotionale Gesprächsanteile nur behutsam und vorsichtig in den Dialog eingebracht werden. Allerdings werden durch diesen konzeptionellen Ansatz wieder kognitive Faktoren mehr im Mittelpunkt gerückt.
- ❖ Im zweiten Modul soll die Kompetenz der Moderation in Gruppen erlernt werden (vgl. S. 82).
- ❖ Im dritten Modul „steht die Moderation von Trainings und Seminaren im Mittelpunkt“ (S. 82).
- ❖ Im vierten Modul wird die Kompetenz des Coaching erlernt, wobei Schwerpunkte „die Entwicklung von Selbstmanagementkompetenzen als Trainer, innere Selbststeuerung und das Durchführen kollegialer Supervision“ bilden (S. 83).

Die Bedeutung dieses Konzepts besteht darin, dass für Trainer psychosozialer Berufe eine Schulung der empathischen Orientierung angeboten wird, mit der eine empathische Form der Moderation und des Coachings gefördert werden soll. Allerdings wird das Training empathischer Prozesse als weniger kontrollierbar bewertet und deshalb mehr kognitiv abgehandelt. Dadurch erweckt das Konzept den Eindruck, dass emotionale

Vorgänge mit einer kognitiv orientierten Gesprächsführung wesentlich unproblematischer und effektiver erfasst und kommuniziert werden können.

3.4.5 Zusammenfassung der Theorien des personenbezogenen Erlebens innerhalb eines Dialogs

Im Mittelpunkt dieser Theorien und Förderkonzepte steht der personenbezogene Dialog, mit dem in wertschätzender und toleranter Weise die persönliche Fühl-, Denk- und Handlungsweise eines Dialogpartners erfasst wird. Die Kenntnis personenbezogener Faktoren bildet eine Grundlage für eine orientierende Empathie. Über einen persönlichen und wechselseitigen emotionalen Erfahrungsaustausch auf einer nicht wertenden, sondern orientierenden Prozessebene können sich die Dialogpartner gegenseitig hinsichtlich emotionaler Selbsterkenntnisse und ihrer Selbstfindung fördern

Eine orientierende Empathiefähigkeit einer Person bewirkt bei jedem Dialogpartner immer eine emotionale Selbstwahrnehmung, Selbstexploration und Selbstreflexion. Diese beziehen in der Regel auch die begleitenden emotional ausgelösten Körperprozesse mit ein. Auch die soziale Wahrnehmung wird hierbei ins Verhältnis gesetzt, so dass eine Selbstfindungs- und Selbstverwirklichungsprozess sozialintegrativ stattfindet.

Es werden mehrere Empathiefaktoren herausgestellt, die zugleich darauf hinweisen, dass eine orientierende Empathiefähigkeit eine Kompetenz von hoher Komplexität ist. Zu diesen Faktoren gehören:

- Eine innere empathische Haltung. Sie kann dadurch charakterisiert werden, dass sie den Mitmenschen mit seinen guten und positiven inneren Werten in den Mittelpunkt stellt.
- Ermutigung zum offenen Dialog persönlicher Gefühle und ihrer Exploration, damit eine vertrauensvolle Begegnung auf einer mitmenschlichen Grundlage stattfinden kann.

- Aktives Zuhören als Ausdruck der Dialogbereitschaft und des persönlichen Engagements. Dazu gehören insbesondere eine wertschätzende und tolerante Kommunikation, das klärende Nachfragen, Wiedergabe der gehörten Gefühle mit eigenen Worten zur gegenseitigen Kontrolle der erfassten Stimmigkeit der berichteten Gefühle und Emotionen, eigene Gedanken und Schlussfolgerungen zur Klärung und konstruktiven Anregung vertrauensvoll miteinander im Dialog austauschen und die empathische Orientierung auf motivationale Faktoren. Das setzt zugleich voraus, dass eine Beurteilung, eine Vorverurteilung, ein Anzweifeln oder ein Diagnostizieren vermieden wird, damit eine vertrauensvolle Selbstaktivierung einer Person stattfinden kann.
- Vermeiden des Überschreitens bestimmter emotionaler Grenzen, die extreme Fühl-, Denk- und Handlungsweisen begünstigen.

Überprüfte Förderkonzepte haben oft nachweisen können, dass eine Person mit einer orientierenden Empathiefähigkeit emotional höher belastbar ist, ein höheres Selbstwertgefühl besitzt und Konfliktsituationen besser bewältigt. Diese Selbststärkung hat sich immer günstig auf die Dialogpartner bezüglich deren Selbstfindung und Selbstaktivierung ausgewirkt und sie gegenseitig zu denselben empathischen Handlungsweisen motiviert. Aus dieser Perspektive kann eine orientierende Empathiefähigkeit auch als ein Gesundheitsfaktor sowohl für eine Person als auch für eine Gesellschaft definiert werden. Für den Aufbau einer pädagogischen Empathietheorie können hier mehrere wichtige Hinweise berücksichtigt werden.

3.5 Orientierende Empathie in Theorien des feinfühligem Dialogs

Im Mittelpunkt dieser Theorien steht die feinfühlig Kommunikation, mit der jeder einzelne Dialogpartner sensible emotionale Inhalte seiner Fühl-, Denk- und Handlungsweise in tolerant zuhörender Weise kommunizieren und reflektieren soll. Diese Inhalte berücksichtigen besonders die Wichtigkeit des Mitmenschen als existenzielle Grundlage und seiner Sinnggebung des Daseins. Hierbei gehen die Theorien allgemein davon aus, dass in jedem Menschen konstruktive und destruktive Motivationsanteile gleichermaßen herrschen, die auch wahrgenommen werden. Aus diesem Grund wird jeder Mensch für

seine Fühl-, Denk- und Handlungsweise verantwortlich gemacht. Rechtfertigungen einer Person werden sehr kritisch bewertet, da sie als Anzeichen eines Sich-Entziehens aus der Verantwortung gedeutet werden.

Auf dieser Grundlage soll der feinfühlig Dialog bei den Dialogpartnern immer eine empathische Orientierung auf mitmenschliche Kernpunkte erzeugen, mit der individuelle und soziale Bedürfnisse ausbalanciert und in eine Form der mitmenschlichen Fühl-, Denk- und Handlungsweise transferiert werden. Orientierende Empathiefaktoren, wie aktives Zuhören, Sich-Einfühlen in eine andere Person mit ihren motivationalen Ansprüchen und die Reflexion des Selbstverantwortungsgefühls, stehen hier besonders im Mittelpunkt. Als Beispiele werden die Theorien BUBERs, GAMMs und EMMEs hinsichtlich der Empathiefaktoren erörtert.

3.5.1 Orientierende Empathiefaktoren in BUBERs Theorie des dialogischen Prinzips

BUBER (1994/1962) geht von der Annahme aus, dass ein Mensch nach seiner Geburt grundsätzlich zuerst den körperlichen Kontakt zu einer anderen Person sucht und in seiner weiteren Entwicklung immer mehr jede Beziehung als eine Ich-Du-Konstellation und als eine Form der „Gegenseitigkeit“ erlebt (S. 31). Das Erlebnis der Gegenseitigkeit bewirkt seiner Meinung nach bei einer Person die Erkenntnis, dass nicht die Sprache oder einzelne Handlungsweisen das Du-Erlebnis mit der anderen Person bewirken, sondern allein der „Geist“ im Menschen (S. 41). Nur dieser stellt zu einer anderen Person eine verbindende Beziehung her, ungeachtet der kulturellen Verschiedenheit eines anderen Menschen. Die Dialogpartner nehmen sich dadurch nicht als Objekt, sondern als Person mit Geist wahr (vgl. S. 274). Auch Gefühle existieren als eine Form des inneren Erlebens im Menschen, sind von äußeren Gegebenheiten unabhängig und werden über die Geistesebene erlebt und mitgeteilt (vgl. S. 45). Sie können jedoch nur durch die Wahrnehmung ihrer „polaren Spannung“ hinsichtlich ihrer positiven und negativen Qualität (z. B. das Gefühl des Glücks ist nur im Verhältnis zum Gefühl des Unglücks erkennbar) als ein bestimmtes Gefühl erkannt werden (S. 82). Mit dieser Sicht darf nach Meinung BUBERs nicht davon ausgegangen werden, dass sich dadurch zwei Men-

schentypen, die Guten und die Bösen, herausbilden. BUBER nimmt vielmehr an, dass in jeder Person diese „zwei Pole des Menschentums“ und damit auch ein „zwiespältiges Ich“ existieren und zur Folge haben, dass jeder Mensch für sein Handeln verantwortlich ist und sich dieser Verantwortung nicht entziehen kann (S. 67).

BUBER nimmt weiter an, dass in jeder Beziehung ein Prozess der emotionalen Begegnung und damit auch immer ein Dialog auf der Geist-Ebene stattfindet. Dieser bewirkt ein „Innewerden“ der Dialogpartner ihrer geistigen Verbindung (S. 152). Werden Bewertungen und Vorurteile unterlassen, kann sich jede Person authentisch erleben. Eine solche „personenhafte Beziehung“ stellt ein zwischenmenschliches Gefühl her (S. 271 - 272). Wird dagegen mehr eine Verbundenheit zu den einzelnen Menschen erlebt, steht das soziale Gefühl im Sinne eines Kollektivgefühls im Mittelpunkt (vgl. S. 272). Das zwischenmenschliche Gefühl setzt immer die „Umfassung“ zweier Personen in einer geistigen Verbindung voraus (S. 19 - 20). Allerdings geht BUBER davon aus, dass hierbei empathische Prozesse nur eingeschränkt wirksam sind, da sie nach seiner Meinung nur einseitig von einer Person zu einer anderen stattfinden und somit keinen Dialog anregen. Bei einem Gefühl der Umfassung in einer Beziehung entsteht dagegen ein personenbezogener Dialog, durch den jeder Dialogpartner eine Orientierung über sich und den anderen sowie über das Wir-Verhältnis gewinnt.

Die Bedeutung dieser Theorie besteht darin, dass sich Menschen als geistige Wesen mit konstruktiven und destruktiven Motiven begegnen, sich dieser Polarität prinzipiell bewusst sind und deshalb eine Verantwortung für den Schutz und die Einhaltung zwischenmenschlicher Fühl-, Denk- und Handlungsweisen tragen.

Empathie wird in dieser Theorie wie in einigen frühen Empathietheorien als einseitiger Faktor des Sich-Einfühlens in eine andere Person definiert. Aus der Perspektive des weiter entwickelten Empathiebegriffs in der Wissenschaft im Sinne eines wechselseitigen Prozesses könnte auch die Umfassung als ein orientierender Empathiefaktor definiert werden. Des Weiteren belegen noch Studien und Beobachtungen, wie auch ein einseitig begonnener Empathieprozess zu einem wechselseitigen einfühlenden Dialog zwischen zwei Dialogpartnern werden kann und dadurch eine Umfassung herbeiführt.

Beispiele hierfür sind die Förderung des empathischen wechselseitigen Dialogs in der Psychotherapie oder die der interkulturellen Pädagogik zur Neuorientierung einer förderlichen zwischenmenschlichen Begegnung.

Eine weitere Bedeutung dieser Theorie besteht darin, dass sie die empathische Orientierung und das emotionale Verstehen mit dem Sinn des Daseins für die Dialogpartner verknüpft. Dadurch findet eine empathische Orientierung bezüglich sozioemotionaler Faktoren auf einer übergeordneten Ebene der Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer Person statt. Daraus könnte gefolgert werden, dass eine orientierende Empathie Erkenntnisse der übergeordneten Ebene berücksichtigt.

3.5.2 Orientierende Empathiefaktoren in GAMMs Theorie der pädagogischen Ethik

GAMM (1988) geht in seiner Theorie in Anlehnung an Platons Philosophie davon aus, dass „...Tugend kein dem einzelnen innewohnendes Moment (ist), das sozusagen beliebig demonstrierbar und bewunderungswürdig ist, sondern ein politisches Verhältnis“ beinhaltet (S. 83). Hieraus leitet er ab, dass die Gesellschaft für die erzieherische Förderung der Tugend verantwortlich ist. Ziele dieser Förderung sollten sein: Erziehung des Menschen zu positiven charakterlichen Eigenschaften und zu einer sittlichen Urteilsfähigkeit; Erziehung des Menschen, die historisch entstandene Ungleichheit der Menschen überwinden zu lernen; und Erziehung des Menschen zu kooperativem Handeln, das durch ein gesellschaftliches Leitbild der Mitmenschlichkeit motiviert sein soll (vgl. S. 94, S. 96).

GAMM geht davon aus, dass Tugend über folgende drei erzieherische Maßnahmen gefördert werden kann:

- ❖ Erwerb einer Empathiefähigkeit: Empathie definiert GAMM als eine Fähigkeit, „sich in die Situation des anderen zu versetzen“ (S. 94). Sie ist grundsätzlich ein „Resultat von Erziehung“ (S. 94). Eine Empathiefähigkeit setzt immer eine „Toleranz und Hörbereitschaft“ gegenüber einer anderen Person voraus, um von dem anderen auch lernen zu können (S. 94). Verhält sich eine Person empa-

thisch, motiviert sie die andere Person, sich ebenfalls empathisch zu verhalten, so dass ein förderliches gegenseitiges Fremdverstehen stattfinden kann (S. 94).

- ❖ Erwerb einer solidarischen Handlungsweise: Sie wird als eine Form des „Eintreten(s) füreinander“ definiert, welche die Mitmenschlichkeit als Leitlinie berücksichtigt (S. 95). Zusammen mit Empathie bewirkt sie, dass eine Person sozial und dennoch autonom bleibt (S. 96).
- ❖ Erwerb einer Autonomie: Sie drückt eine Form der Selbstbestimmung einer Person aus (vgl. S. 96). Sie hat jedoch nur dann Bestand, wenn sie über Empathie und Solidarität die soziale Verantwortung aufbaut und damit für jeden Menschen einen gleichen Handlungsrahmen herstellt (vgl. S. 97). Aus diesem Grund reflektiert nach Meinung GAMMs die pädagogische Ethik „vornehmlich jene Tugenden, die historisch gewachsene Ungleichheit überwinden wollen“ (S. 97). Andererseits soll eine Erziehung eine Person befähigen, „ihre politischen und sozialen Verhältnisse mit spezifischer Feinfühligkeit und entsprechender Charakterstärke“ zu erkennen, „...um einerseits die korrumpierten Umstände wahrnehmen und andererseits gegen sie auftreten zu können“ (S. 99 - 100).

Die Bedeutung dieser Theorie besteht darin, dass sie die Autonomie eines Menschen in einem engen Verhältnis zum sozialen Verantwortungsgefühl, zur Solidarität und zur Empathiefähigkeit innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens bestimmt. Empathie und Solidarität werden hierbei als ein wichtiger Schutzfaktor vor Willkür und Egoismus erklärt. Sie sollen eine empathische Orientierung sowohl für die Art der Erziehung der Autonomie eines Menschen als auch für den Zeitpunkt eines notwendigen aktiven Widerstands bewirken.

Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass Empathie, Solidarität und Autonomie als Tugend dargestellt werden, die erlernt werden können. GAMM hebt noch hervor, dass die Erziehung dieser Tugenden nicht idealisierend und harmonisierend stattfinden soll. Vielmehr soll die Erziehung die Realitäten emotional berücksichtigen und dadurch eine Person zu einem konkreten sozialen Verantwortungsgefühl motivieren (vgl. S. 96 - 97). Konkrete erzieherische Handlungsschritte werden hierzu nicht dargestellt.

3.5.3 Orientierende Empathiefaktoren in EMMEs Theorie der dialogischen Empathie

In Anlehnung an BUBERs und COHNs Theorie geht EMME (1996) von der Annahme aus, dass Empathie keine einseitige Form des Sich-Einfühlens in eine andere Person beschreibt, sondern einen emotionalen Prozess. Aus diesem Grund kann sich ein emotionales Verstehen erst im wechselseitigen Dialog herausbilden, welcher dann unterschiedliche oder gemeinsame emotionale Positionen, bestimmte emotionale Konflikte und auch widersprüchliche Handlungsweisen offen legt (S. 20 - 21). Empathie wird deshalb immer als ein „Empathie-Ereignis“ im Dialog *„erlebt“* (S. 36). Ein solches Empathie-Ereignis bewirkt, dass die Gesprächspartner einen „qualitativen Sprung in der Intensität ihres Beisammenseins“ wahrnehmen, durch den ein Interesse an dem nicht planbaren emotionalen Geschehen und seiner Bedeutung für die Gesprächspartner erzeugt wird (S. 36). Während des Empathie-Ereignisses würden die Gesprächspartner erleben, dass etwas zwischen ihnen geschieht, das außerhalb ihrer Person liegt und das sie dennoch in einer bestimmten Weise verbindet.

EMME studiert auf dieser Grundlage das Empathie-Ereignis im Interview, insbesondere mit Personen, die im politischen Rahmen Verbrechen an Menschen begangen haben. In dieses Empathie-Ereignis bezieht sie auch grundsätzlich das Opfer mit ein. Ihr Ziel ist es herauszufinden, welche Voraussetzungen für eine emotionale Verständigung hinsichtlich eines unverständlichen Ereignisses notwendig sind, welche Faktoren ein Empathie-Ereignis begünstigen und wodurch Menschen wieder zu ihrer Selbstverantwortung motiviert werden können (vgl. S. 356).

EMME nimmt an, dass ein empathisch feinfühler Dialog eine hohe Gesprächsbereitschaft erzeugen kann. Voraussetzung dafür ist, dass eine Person eine spezifische Form der Empathiefähigkeit besitzt. Hierunter versteht sie: „Empathie meint, sich zu öffnen für eine Perspektive auf die Welt, die nicht die eigene ist. Sie ist gebunden an eine Haltung, die sich der Denk- und Erfahrungswelt eines Gegenübers annähern, nicht aber diese in Besitz nehmen will“ (S. 356). Sie zeigt auch dem Dialogpartner, dass ihm wirklich mit Offenheit und Verständnis für seine eigene emotionale Darstellung und Le-

bensvorstellungen zugehört wird (vgl. S. 149). Hierbei „(bekommt) das Aufeinander-Hören (...) noch einen anderen politischen Akzent, wenn zwischen den Gruppen ein gesellschaftliches Machtgefälle besteht, so dass sich Angehörige der Dominanzkultur und Diskriminierte gegenüberstehen (Bsp. Schwarze-Weiße). Dann adressiert sich an die, die im Machtgefälle oben stehen, die Aufforderung, sich einer doppelten Auseinandersetzung zu stellen: ihre eigene Zugehörigkeit zur Gruppe der UnterdrückterInnen zu realisieren und sich der meist unerkannten und unhinterfragten Denkgewohnheiten eines Dominanzbewußtseins bewusst zu werden und andererseits ihren Umgang gegenüber Menschen, die im Machtgefälle unten stehen, zu überprüfen, ob und inwiefern das <Oben-Unten> weiter reproduziert werden“ (S. 149).

Eine solche Vorgehensweise erzeugt nach EMMEs Meinung nicht nur eine Bereitschaft des gegenseitigen Zuhörens, sondern auch eine Atmosphäre der gegenseitigen Offenheit für neue Einsichten (vgl. S. 149). Allerdings geht EMME davon aus, dass empathisches Verstehen nicht beliebig weit gehen kann und eine Grenze dort hat, wo es „...mit Fragen politisch-moralischer Bildung zusammengedacht werden“ muss (S.150). Unter dieser Bedingung beinhaltet eine empathische Orientierung im Kontext pädagogisch-politischer Konflikte nach Meinung EMMEs Folgendes:

- ❖ Die Bereitschaft des bedingungslosen „Aufeinanderzuhörens“ ohne Einbeziehung eigener Wertmaßstäbe (S. 149, S. 185).
- ❖ Die Bereitschaft der „Grenzüberschreitung des eigenen Erfahrungshorizonts“, damit die Erlebniswelt aus der Perspektive der anderen Person erfasst werden kann (S. 9).
- ❖ Die „Fähigkeit, sich *betreffen zu lassen*“ (S. 282).
- ❖ Die Fähigkeit, das Wesentliche heraushören zu können (vgl. S. 185).
- ❖ Die Fähigkeit, das Prozessgeschehen in Wachsamkeit in seiner synergetischen Weise wahrzunehmen, um Störungsursachen genauer erkennen zu können (vgl. S. 209, S. 213).
- ❖ „Das Ausloten der Entscheidungsräume mit ihren zwei Polen, den Freiräumen und den Grenzen“ (S. 187). Das setzt nach Meinung EMMEs voraus, dass eine empathische Person fähig ist, die „Chancen einer Veränderung“, die „Grenzen

des Nicht-Veränderbaren“, das Stagnieren oder die Fortentwicklung eines Prozesses zu erkennen und darauf passend zu reagieren (S. 187).

- ❖ Die Bereitschaft, „...sich für die Unterschiede zu interessieren, sie wahrzunehmen und sie auszuhalten“ (S. 356).
- ❖ Die Bereitschaft, sich auch mit einer „*unschönen* Realität“ auseinanderzusetzen (S. 217).
- ❖ Empathisches Verstehen soll nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass mit dem emotionalen Verstehen einer anderen Person eine Unrechtshandlung entlastet oder entschuldigt werden soll (vgl. S. 254 - 255). Es geht vielmehr um das Erfassen der emotionalen Realität einer Handlung einer Person innerhalb eines Empathie-Ereignisses, um dann jene Person zu motivieren, wieder ihre Selbstverantwortung wahrzunehmen und zu übernehmen.
- ❖ Im Empathie-Ereignis soll nach einer ausbalancierten Handlung für eine Unrechtshandlung gesucht werden, mit der ein sozioemotionales Gleichgewicht wiederhergestellt werden kann (vgl. S. 207).

EMME wendet ihre Theorie zum Enträtseln schwer verstehbarer Unrechtshandlungen während der Zeit des Nationalsozialismus an, die von einigen Personen in Konzentrationslagern begangen worden sind. Sie berücksichtigt hierfür eigene Interviews und Befragungen und solche aus bereits durchgeführten Studien und Berichten, in denen emotionale Erlebnisse der Augenzeugen, der Täter und der Opfer aufgezeichnet worden sind. Aufgrund ihrer Studien kommt EMME zu folgenden Ergebnissen:

- ❖ Es gibt keinen guten oder bösen Menschentyp (vgl. S. 281 - 282). Vielmehr liegt das Gute und Böse in jedem Menschen. Aus diesem Grund ist nach Meinung EMMEs jeder Mensch aufgefordert, sich mit seiner eigenen Person emotional auseinanderzusetzen. EMME begründet diese Position damit, dass keine „prinzipiellen Unterscheidungsmerkmale zu *normalen* Menschen“ in den Studien gefunden werden konnten.
- ❖ Gedankenlosigkeit bewirkt unmenschliches Handeln (vgl. S. 257). Als besonderes Beispiel nennt EMME den Massenmörder Eichmann, der aufgrund seiner Gedankenlosigkeit und seines „mangelnden Vorstellungsvermögens“ unreflek-

tiert gehandelt und dadurch „den Tod unzähliger Menschen“ verursacht hat (S. 257). Gedankenlosigkeit ist nach Meinung EMMEs kein Entlastungsgrund.

- ❖ Das extreme Gegenstück von Empathie tritt in folgenden Handlungsweisen auf: „... Teilnahmslosigkeit am Schicksal anderer, dem Ungerührtbleiben, der Gleichgültigkeit, dem Verlöschen einer menschlichen Regung von Zuwendung“ (S. 218), beim Ausblenden bestimmter Wahrnehmungen und bei Wirklichkeitsverzerrungen (vgl. S. 288 - 289). EMME nennt hierfür als Beispiel das Verhalten der SS-Kommandanten, die ein friedliches Familienleben praktizieren und gleichzeitig ihre Wahrnehmung bezüglich des Familienlebens Ihrer Opfer ausgeblendet haben. Das zeigt nach Meinung EMMEs, dass eine Erziehung zur eigenen Wachsamkeit gegenüber emotionalen Prozessen und zur Selbstverantwortung besonders wichtig ist.
- ❖ Das Erleben einer empathischen Handlungsweise wirkt auf andere Menschen wie ein Signal für das Vorhandensein der Mitmenschlichkeit. Es ermutigt oftmals zur gleichen Handlung und stellt dadurch einen gesellschaftlichen Schutzfaktor dar. Eine selbstverantwortlich, mitmenschlich handelnde Person stellt für andere immer eine emotionale Sicherheit dar, „dass inmitten einer Welt der Amoral doch nicht alle moralische Empfindungen ausgetrieben wurden, eine letzte Gewähr für die Existenz von Mitmenschlichkeit“ (S. 231). Als Beispiel nennt EMME Mitgefangene, die trotz hoher Belastungen und Gefahren angebotene Privilegien für den Verrat anderer Mitgefangener ausschlagen, dadurch andere schützen und von den anderen als Garant der Mitmenschlichkeit erlebt werden (vgl. S. 230 - 231).

Eine günstige Methode für eine Empathieschulung ist nach Meinung EMMEs die „Themenzentrierte Interaktion“ (TZI) Ruth COHNs. Diese stellt besonders die emotionale Wachsamkeit und Anteilnahme einer Person in einem Gruppenprozess in den Mittelpunkt, um zum richtigen Zeitpunkt „gestaltend“ eingreifen zu können (S. 154 - 155). Als weitere fördernde Faktoren nennt EMME:

- Ein offenes Rahmenkonzept für Gruppen, das genügend Handlungsspielraum für jeden belässt (vgl. S. 156).

- Das zentrale Interesse des TZI-Prozesses zum Erreichen einer sozioemotionalen Handlungsbalance (vgl. S. 157).
- Das Auftreten einer Handlungsbalance auf der Grundlage „ein(es) ethisch- humanistische(n) Engagement(s), das untrennbar ist vom politischem Handeln“. Diese Handlungsbalance soll als eine Form der Lebenshaltung eingeübt werden (S. 157).
- TZI protestiert „gegen menschlich verursachtes Leid“ sowohl im Mikro- als auch im Makrolebensbereich (S. 157).
- TZI geht von dem Leitmotiv aus: „Die Realität des Geschehens außerhalb der Gruppe darf nicht *ausgeschlossen*, sie muss vielmehr systematisch *einbezogen* werden: sowohl bei Fragen, die das einzelne Ich, als auch die Gruppe und das Thema berühren“ (S. 167).

Unter diesen Bedingungen sollen orientierende empathische Prozesse in einem Gruppengeschehen immer dann besonders initiiert werden, wenn:

- ❖ Störungen im Gruppenprozess auftreten. Dann soll die emotionale Wachheit mit Hilfe des Empathie-Ereignisses bei allen Gruppenteilnehmern so geübt werden, dass wieder ein ausbalancierter Gruppenprozess entstehen kann (vgl. S. 212).
- ❖ Eine Bereitschaft der Gruppenteilnehmer erforderlich ist, sich selbst und die anderen in Bezug zu einem Thema bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Freiräume und Grenzen hinsichtlich der emotionalen Handlungsbalance zu prüfen (vgl. S. 213).
- ❖ Das „Ausbalancieren von Themen-, Personen- und Gruppenbezug, sowie auf das Strukturieren im Prozeß“ Schwierigkeiten bereitet und eine gemeinsame Lösung angestrebt wird (S. 213).

Die Bedeutung der Theorie EMMEs besteht darin, dass Empathie nicht als ein einseitiger Einfühlungs- und emotionaler Verstehensvorgang erklärt wird, sondern als ein wechselseitiger empathischer Orientierungsprozess. Ein emotionales Verstehen kann somit erst im Verlauf der Interaktion entstehen.

Des Weiteren wird der Bereitschaft des bedingungslosen und aktiven Zuhörens ein hoher Stellenwert gegeben. Dies bewirkt eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre und

eine förderliche Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion bei den Gesprächspartnern. Das Besondere dieser Vorgehensweise besteht darin, ein Empathie-Ereignis zwischen den Gesprächspartnern zu erzeugen, das Handlungsweisen in Ihrem Verhältnis von Selbstverantwortung und Mitmenschlichkeit hinterfragt und dieses dann passend ausbalanciert, wenn es gestört ist.

Die Umsetzung dieser Theorie hat zwei Gesichtspunkte verdeutlicht:

- ❖ Einerseits hat EMME damit erklären können, wie Personen ihre Selbstverantwortung hinsichtlich ihrer politisch motivierten Unrechthandlungen gegen Menschen durch Ausblenden einer differenzierten Wahrnehmung und durch gedankenloses Handeln in unberechtigter Weise zu entlasten versucht haben. Für die Ausblendung der Selbstverantwortung ist jedoch nach Meinung EMMEs jeder Mensch für sich selbst verantwortlich, da er mit seiner Geburt und aufgrund seiner sozialen Abhängigkeit Empathie und ihre positiven Auswirkungen kennen gelernt hat und diese emotionale Erfahrung nicht mit entlastenden Begründungen ausblenden kann.
- ❖ Andererseits formuliert EMME neue pädagogische Handlungsschritte, mit denen erzieherisch auf einer breiten gesellschaftlichen Ebene dem gedankenlosen Handeln und dem Ausblenden von Wahrnehmungen präventiv vorgebeugt und das Selbstverantwortungsgefühl gefördert werden kann. Die Umsetzung der Theorie EMMEs setzt voraus, dass eine gesellschaftliche Akzeptanz und ein gesellschaftlicher Rahmen für eine pädagogisch orientierte Förderung der moralisch-politischen Selbstverantwortung bestehen. Diese werden immer dann in einem geringeren Maße vorhanden sein, wenn Macht- und Ökonomieinteressen oder andere Vorstellungen eines Menschenbildes (z. B. der Individualist als gesellschaftliches Menschenbild) im Mittelpunkt stehen.

3.5.4 Zusammenfassung der Empathiefaktoren in Theorien des feinfühligem Dialogs

Insgesamt gehen diese Theorien von der Annahme aus, dass ein feinfühliger Dialog die Gesprächspartner motiviert, offen und frei über ihre Gefühle, ihre Emotionen, ihre Denkweise und ihre Handlungsmotive zu kommunizieren. Eine weitere grundlegende Annahme besteht darin, dass in jedem Menschen konstruktive und destruktive Motive gleichermaßen existieren. Diese sind einer Person seit Ihrer Kindheit bekannt und vertraut. Ebenso hat fast jede Person positive Wirkungen von empathischen Beziehungen kennen gelernt und dadurch auch eine empathische Orientierung im Fühlen, Denken und Handeln bekommen. Aufgrund dieser beiden Tatsachen kann sich nach diesen Theorien der Mensch nicht seiner Selbstverantwortung für Unrechtshandlungen entziehen und mit äußeren Begründungen entlasten.

Diese Theorien geben folgende wichtige Hinweise über den feinfühligem Dialog in der Empathieerziehung:

- Er befähigt eine Person zur Selbsteinfühlung, zur emotionalen Selbstreflexion und zur eigenen Wachsamkeit über ihre Fühl-, Denk- und Handlungsweisen.
- Er befähigt eine Person, wesentliche sozioemotionale Faktoren in ihrem Sinn für das menschliche Dasein zu erkennen und diese zugleich auch aus einer übergeordneten sozialen Perspektive zu erfassen.
- Er erzeugt bei einer Person ein Bewusstsein für den Wert und Sinn der Mitmenschlichkeit als allgemeine existenzielle und gesellschaftlich notwendige Grundlage.
- Er befähigt eine Person zu einer emotionalen Orientierung über Ihre eigene Gefühlswelt, zu einer Aufgeschlossenheit für neue und fremde emotionale Erfahrungen, aber auch zum Erkennen bestimmter emotionaler Grenzen als Respektbezeugung gegenüber einem Mitmenschen.

- Er stellt Empathie als ein dialogisches Empathie-Ereignis in den Mittelpunkt, welches nicht vorausgeplant, sondern erst im Dialog mittels einer empathischen Haltung und Kommunikationsform förderlich aufgebaut werden muss.
- Er befähigt eine Person, auch ein unverständliches emotionales Ereignis auf einer sozioemotionalen Grundlage zu erfassen und zu kommunizieren, um emotional ausbalancierende Fühl-, Denk- und Handlungsweisen wieder ins Blickfeld bringen zu können.
- Er befähigt eine Person zum Dialog mit Menschen, die den Weg der Mitmenschlichkeit verlassen haben, mit dem Ziel, jene wieder ins Empathie-Ereignis zurückzuholen, damit sie sich als Mitmensch spüren und integrieren können.

3.6 Orientierende Empathiefaktoren im Rahmen gesellschaftlicher Bezüge

Jede Gesellschaft stellt ein bestimmtes soziales Ordnungssystem auf. Dieses soll ein intaktes Gesellschaftsleben, einen Schutz vor chaotischen sozialen Zuständen und eine gesellschaftlich starke Wirtschaft als existenzielle Bedingung herstellen. Es ist mit einer bestimmten Weltanschauung und diese wiederum mit einem bestimmten Empathieverständnis als Orientierungshilfe assoziiert (vgl. PARAMO-ORTEGA, 1998, S. 19 - 20). Solch ein Verständnis wird nach Ansicht MÜLLERs und KUTTERs (1998, S. 7 - 8) durch Erziehung als „tief verinnerlichte, latente Idee“ vermittelt und emotional gelebt. Hierbei treten allerdings folgende Probleme auf:

- ❖ Die Existenz widersprüchlicher sozialer Anschauungen und Erwartungen (vgl. PARAMO-ORTEGA, 1998): So können beispielsweise Empathie, Selbstbestimmung oder Gleichbehandlung gesellschaftlich ideell vertreten werden, ohne dass dadurch Veränderungen bezüglich der Machtinteressen, der Dogmen, des Fanatismus, des Hasses, der Vorurteile oder unmenschlicher Handlungen tatsächlich hervorgerufen werden.
- ❖ Auf ein weiteres Problem der gesellschaftlichen Weltanschauung und ihrem Verhältnis zu Entwicklungsfaktoren eines Menschen weist HEINELT (1982, S. 48 – 52, S. 63 - 64) hin. So würden gerade Jugendliche oft die bestehende ge-

sellschaftliche Weltanschauung ablehnen und vielmehr „...darauf angelegt (sein), gegen bestehende Verhältnisse zu protestieren. Der Protest ist ein Teil (ihrer) Identität“ (S. 64). Auf der anderen Seite besitzen Jugendliche noch eine geringe Lebenserfahrung und neigen selbst „zu utopischen und illusionären Denkinhalten“ (S. 64). Diese Kenntnis sei beispielsweise in der Zeit des Nationalsozialismus ausnutzt worden, um utopische Ideen der Jugendlichen in einer Weise zu erziehen, dass sie eine Haltung zur Aggression statt zur Empathie aufgebaut haben (vgl. S. 52 - 53).

In diesem Kapitel werden orientierende Empathiefaktoren aus zwei gesellschaftlichen Perspektiven untersucht. Die eine betrifft Sozialformen und Erwartungen einer Gesellschaft an ihre Gesellschaftsmitglieder. Sie wird in dieser Arbeit an den Beispielen der Ausgrenzung bestimmter kultureller Gruppen oder bestimmter Personen, der Befürwortung der Todesstrafe als gesellschaftliches Ordnungssystem der Wiedergutmachung einer Unrechtshandlung und der Abschreckung und der Empathie als Wirtschaftsfaktor einer Gesellschaft erörtert. Die andere Perspektive betrifft Gesellschaftstheorien mit Leitbildern eines neuen Menschentyps. Das wird anhand gesellschaftlicher Theorien zur Selbstempathie, zur Sozialempathie und zur Systemempathie diskutiert.

In einem Exkurs werden noch Ergebnisse wissenschaftlicher Empathiestudien erörtert, da diese ebenfalls anzeigen, welches Empathieverständnis gesellschaftlich vorzuherrschen scheint.

3.6.1 Orientierende Empathiefaktoren als gesellschaftliche Grundlage zur Ausgrenzung bestimmter kultureller Gruppen und Personen

Gesellschaftsstudien zeigen, wie in der Weltgeschichte kulturelle Gruppen oder bestimmte Menschen aus Hass, Hochmut, Arroganz, einem überhöhtem Selbstwertgefühl oder einer Schuldzuweisung zur Abwehr unglücklicher gesellschaftlicher Zustände ausgebeutet, ausgegrenzt oder ausgerottet worden sind. Empathische Fühl-, Denk- und Handlungsweisen sind hierzu passend zu gesellschaftlichen Interessen ausgelegt worden. Das hat zur Folge gehabt, dass Mitmenschlichkeit häufig nicht mehr in ihrem Verhältnis zum menschlichen Dasein, sondern zu gesellschaftlichen Interessen definiert

worden ist. Empathie hat dann den Charakter eines Partialsentiments angenommen. Anhand einiger Beispiele soll das veranschaulicht werden.

DOLLINGER (1999, S. 61 – 71; 2002, S. 50 – 52) weist in seiner Studie nach, wie Ausgrenzungen durch Menschen in der Weltgeschichte immer wieder stattgefunden haben und emotional begründet worden sind. So haben beispielsweise Römer ihren Hass auf Christen und die dadurch ausgelösten grausamen Massentötungen an ihnen damit begründet, dass jene das soziale römische Leben wegen ihrer zurückgezogenen Lebensweise, ihrer Verweigerung des Kriegsdienstes, ihrer Ablehnung der Verehrung der römischen Götter und der Prophezeiung des Untergangs des römischen Reichs erheblich stören würden (2002, S. 50 – 57). Die Vernichtung der Christen ist empathisch als eine gerechtfertigte Strafe für den Hochmut der Christen begründet worden.

Nachdem später Christen eine Vorherrschaft erreicht hatten, sind Massentötungen in gleicher Weise gegen Andersgläubige und Heiden durchgeführt worden (2002, S. 58 - 66). Diese Taten sind empathisch nun als Werk der Barmherzigkeit (vgl. 1999, S. 80) und als eine Vollmacht und Erlaubnis Gottes (vgl. 2002, S. 60) definiert worden, während eine Toleranz gegenüber Andersgläubigen als eine unverzeihlich sündige Haltung gegolten hat (vgl. 1999, S. 80; 2002, S. 60).

Die vermeintlich empathische Glaubwürdigkeit des Glaubens, dass Gott nur einen christlichen, von Ungläubigen gesäuberten Staat begünstigt, ist jedoch nach DOLLINGERS Studie dadurch fraglich geworden, dass trotz Säuberung viele Naturkatastrophen, viele Krankheiten (einschließlich der Pest) und viele Plünderungen aufgetreten sind. Als neue Ursache sind daraufhin solche Personen beschuldigt worden, bei denen eine Verbindung mit dem Teufel vermutet worden ist. Ein empathisches Verständnis hierfür hat die Hexentheorie der Kirche aus dem 12. Jahrhundert mitgeliefert (vgl. 2002, S. 109 – 111). Diese ist davon ausgegangen, dass unzüchtige Frauen oder Ketzer aufgrund ihres Bundes mit dem Teufel Zauberkräfte besitzen, dadurch keinerlei körperliche Schmerzen empfinden, körperliche Qualen unbeschadet überleben und dem Volk Schaden zufügen. Diese Theorie hat bewirkt, dass eine qualvolle körperliche Schmerzüberprüfung einer verdächtigten Person und ihre Bestrafung durch Tötung toleriert und empathisch als gesellschaftliche Schutzmaßnahme zur Verhinderung weiterer gesellschaftlicher Missstände erlebt worden ist.

Solch ein empathisches Verständnis einer notwendigen Hexentötung zum Schutz des gesamten Volkes und zur Besänftigung der Götter wird nach einer Studie des Nigerianers IGWE (2003, S. 62) noch heute in einigen afrikanischen Ländern vertreten, sobald ein Unglück oder Missgeschick auftritt.

Ein weiteres Beispiel der Ausgrenzung kultureller Gruppen stellt der europäische, amerikanische und arabische Sklavenhandel ab dem 15. Jahrhundert dar (vgl. DOLLINGER, 1999, S. 42; EVERETT, 1998, S. 6, S. 10; MALMS, 1998). MALMS weist noch darauf hin, dass trotz der Ächtung des Sklavenhandels durch die Vereinten Nationen im Jahr 1956 die Sklaverei noch immer in 42 Ländern in verdeckter Form (z. B. in Mauretanien) weiter betrieben wird (vgl. S. 93 - 94).

Als billige Arbeitskräfte haben Sklaven den wirtschaftlichen Aufschwung, den Reichtum, die politische Macht und den höheren sozialen Status sowohl für einige Gesellschaftsmitglieder als auch für die gesamte Gesellschaft gebracht (vgl. EVERETT, 1998, S. 20, S. 30; RILINGER, 1998, S. 296). Das empathische Verständnis hat darin bestanden, dass Schwarze als unhygienische und minderwertige Menschen definiert worden sind, die weder eine Lernfähigkeit noch eine Lebensfähigkeit besitzen und deshalb zu ihrem eigenen Schutz vor einer vollständigen Verkümmern ihrer Lebensfähigkeit zu Arbeiten angehalten werden müssen (vgl. EVERETT, 1998, S. 102, S. 226). Der Glaube an die Minderwertigkeit der Sklaven hat noch bei den Sklavenbesitzern das empathische Verständnis bewirkt, dass sie rechtmäßig ihre persönlichen Sonderbedürfnisse an ihnen befriedigen sowie ihre Launen und ihre Wut ungezügelt austoben konnten (vgl. DOLLINGER, 1999, S. 55; EVERETT, 1998, S. 10, S. 20, S. 83 - 84; MALMS, 1998, S. 93).

Auch religiöse Verbände haben den Sklavenhandel zur Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Situation genutzt (vgl. DOLLINGER, 1999, S. 359, S. 363; EVERETT, 1998, S. 6 - 7, S. 20, S. 38; MALMS, 1998, S.94, 99 - 100). Sie haben ihr Handeln damit begründet, dass weder die Bibel noch der Koran auf ein Verbot des Sklavenhandels hinweisen würde. Bei Christen hat beispielsweise noch die empathische Auffassung bestanden, dass „...für die unsterbliche Seele der Afrikaner (...) es von Vorteil (sei), wenn sie aus ihrer heidnischen Umgebung herausgeholt werden und den Segen christlicher Einflüsse

ausgesetzt seien“ (vgl. DOLLINGER, 1999, S. 359). Das hat nach Meinung DOLLINGERS in einer paradoxen Weise bei den Christen das empathische Verständnis gefördert, dass sie die Sklaverei aufgrund einer Nächstenliebe betreiben würden.

In der Zeit des Imperialismus im 18. und 19. Jahrhundert hat der Kolonialismus in gleicher Weise eine rücksichtslose Ausgrenzung und Ausbeutung kultureller Gruppen bewirkt und noch zur Folge gehabt, dass kolonialisierte Gruppen ihr Identitätsgefühl verloren haben (vgl. DOLLINGER, 1999, S. 403; WAGENER, 1999, S. 131 - 132). Beispielsweise hat das empathische Verständnis der Engländer gegenüber dem indischen Volk darin bestanden, den Indern weder ein moralisches noch ein politisches Recht zugestehen zu können, da sie nach ihrem Empathieverständnis unmenschliche Riten betreiben und deshalb als Barbaren einzuordnen sind (DOLLINGER, 2002, S. 302).

Insgesamt weisen diese Studien darauf hin, dass bestimmte kulturelle Gruppen oder einzelne Personen häufig wegen eines besonderen gesellschaftlichen Interesses in wertvolle, sozial schädigende oder wertlose Menschentypen klassifiziert und ausgegrenzt worden sind. Nach dieser sozialen Klassifizierung ist dann das gesellschaftliche Empathieverständnis ausgerichtet worden.

3.6.2 Orientierende Empathiefaktoren im Rahmen des gesellschaftlichen Ordnungssystems der Wiedergutmachung einer Unrechtshandlung durch die Todesstrafe

Zur Aufrechterhaltung eines sozialen Ordnungssystems ahndeten einige Gesellschaften schwerwiegende Unrechtshandlungen einer Person mit der Todesstrafe. Sie rechtfertigten ihre Haltung häufig mit dem empathischen Verstehenskonzept der Wiedergutmachung, der Verringerung eines Hasses, der Wiederherstellung des Gerechtigkeitsgefühls und das der Abschreckung. Die Art des Tötens des Verurteilten, wie beispielsweise Kreuzigung, Pfählung, Steinigen, Ertränken, Vergiften oder Sterben auf dem elektrischen Stuhl, soll noch zusätzlich ein empathisches Maß bezüglich der Verwerflichkeit einer Tat und des Grads der erforderlichen Wiedergutmachung anzeigen. In der Frühgeschichte ist beispielsweise den grollenden Göttern Empathie, den Tätern dagegen eine

Verachtung entgegengebracht worden. Außerdem sollten die anderen Gesellschaftsmitglieder auf diese Weise gewarnt werden, göttliche Ordnungen brechen zu wollen und hierdurch ein Volk ins Unglück zu treiben.

Eine Hexenverbrennung als Form einer Todesstrafe hat beispielsweise zwei parallel stattfindende empathische Orientierungen hervorgerufen. So haben sich die Menschen auf der einen Seite daran empathisch orientiert, dass sie selbst und das Volk durch die Vernichtung einer beschuldigten Person vor weiterem Unglück bewahrt werden. Auf der anderen Seite haben sie sich Körperteile oder die Asche der „verteufelten“ Hingerichteten geholt und aufbewahrt, da sie davon ausgegangen sind, dass diese einen besonderen Krankheitsschutz und eine besondere Heilungskraft besitzen (vgl. DOLLINGER, 1999, S. 98 - 99). Für besondere Außenseitergruppen, wie Zigeuner, hat zu jener Zeit das empathische Verständnis geherrscht, dass sie keine Menschen sind und deshalb überhaupt kein Recht auf eine würdig geregelte Todesstrafe gehabt haben (vgl. DOLLINGER, 1999, S. 97). Empathie für beschuldigte Personen zu zeigen, hat zu damaliger Zeit eine große Gefahr für das eigene Leben bedeutet.

SÉCHÉ weist auf Forschungsarbeiten (1999) hin, welche die Verhältnismäßigkeit der Todesstrafe in Frage gestellt haben, da der Sterbevorgang grundsätzlich bei allen Verurteilten grausam verlaufen würde. Beispielsweise verbrennen Personen auf dem elektrischen Stuhl in grausamer Weise innerlich und äußerlich. Oder Studien über das Enthaupten von Verurteilten in Saudi Arabien hätten belegt, dass geköpft Personen noch einige Zeit bei Bewusstsein sind (vgl. S. 70 - 71). Die empathische Rechtfertigung besteht in der Verwerflichkeit einer gesellschaftlichen Missachtung bestimmter Regeln.

Insgesamt zeigen Studien, dass eine orientierende Empathie in einem gesellschaftlichen Ordnungssystem häufig mehr an gesellschaftliche Interessen und Erwartungen als an Formen der Mitmenschlichkeit gebunden werden. Dadurch wird Empathie zu einem Partialsentiment reduziert.

3.6.3 Orientierende Empathiefaktoren als gesellschaftlicher Wirtschaftsfaktor

Eine orientierende Empathie im Wirtschaftsbereich hat immer mehrere Funktionen. Dazu gehören: Kundenwünsche vorausschauend erfassen, Kundenwünsche zu wirtschaftlichen Zwecken wecken und Kundenzufriedenheit zur wirtschaftlichen Bindung an bestimmte Produkte oder Dienstleistungsformen erzeugen und aufrechterhalten. Empathie wird auf diese Weise als wirtschaftlicher Faktor definiert, mit dem materielle Gewinne besonders erfolgreich erzielt werden können. Eine zweckorientierte empathische Arbeitserwartung kann beim Personal psychische Spannungen und Konflikte auslösen, wenn dadurch wichtige Empathiefaktoren wie beispielsweise eine emotionale Aufrichtigkeit und Offenheit ausgeschlossen werden müssen. Insbesondere in Dienstleistungsbereichen werden beim Personal deshalb gehäuft hohe psychische Belastungen und psychische Störungen beobachtet, wie beispielsweise eine emotionale Abgestumpftheit, ein Burnout Syndrom, eine langanhaltende hohe innere psychische Anspannung und Unzufriedenheit oder eine Unfähigkeit zur Konfliktbewältigung.

Eine Forschungsarbeit HOCHSCHILDS (1990) belegt diese zuvor beschriebene Problematik in einer Studie, in welcher die psychischen Auswirkungen einer kundenorientierten Empathieschulung für Stewardessen zur Förderung der Kundenzufriedenheit untersucht worden sind. Das Training hat darin bestanden, dass Stewardessen lernen sollten, sich konstant freundlich, immer lächelnd und empathisch gegenüber einem Fluggast zu verhalten, auch dann, wenn jener herausfordernd oder aggressiv auftreten sollte. Die Stewardessen sind noch im Training darauf hingewiesen worden, dass Empathie ihr größtes berufliches Kapital und der wichtigste Bestandteil ihrer Arbeit sein würde (vgl. S. 28 und S. 31 - 32).

Im Training sollten die Stewardessen lernen, ihr beruflich orientiertes empathisches Handeln als persönliche Haltung zu verinnerlichen. So sollten sie lernen, Passagiere immer als persönliche Gäste zu behandeln und ihnen das gleiche Einfühlungsvermögen entgegenzubringen, das sie gegenüber ihrem Freundeskreis zeigen. Des Weiteren sind sie aufgefordert worden, in ihrem Verhalten nicht zwischen einer privaten und beruflichen Welt zu unterscheiden. Auf diese Weise sollte ihr „Gefühlsgedächtnis“ automa-

tisch die Freundlichkeit ins Bewusstsein bringen und zugleich unangenehme Gefühle ausblenden (S. 100 - 101).

HOCHSCHILD hat folgende Auswirkungen dieses Trainings auf die psychische Verfassung der Stewardessen in ihrer Studie beobachten können (vgl. S. 100 – 110):

- Erhebliche Schwierigkeiten im Umgang und Bewältigen eigener unangenehmer emotionaler Erlebnisse.
- Eine geringere Wahrnehmungssensibilität für wichtige emotionale Warnsignale.
- Ein Ausblenden der realistischen Konfliktfaktoren in einer Situation zugunsten eines künstlich antrainierten Altruismus.
- Konfliktvermeidung durch Unterdrücken des eigenen Ärgers mit der Folge einer hohen inneren psychischen Anspannung.

Insgesamt hat nach Meinung HOCHSCHILDs ihre Studie nachweisen können, wie durch diese Empathieschulung Stewardessen gelernt haben, sich selbst als Mitmensch aus dem Geschehen herauszunehmen und stattdessen ihre Empathieorientierung ausschließlich zugunsten des Aufrechterhaltens oder zur Steigerung des Wohlfühls des Kunden zu nutzen.

Ein letztes Beispiel soll noch das Verhältnis zwischen einem Globalisierungsprozess und einem hieraus entstehenden orientierenden Empathieverständnis zeigen, das aus einer Studie der Forscherin JUSTEN-HORSTEN (2004) stammt. Dort ist festgestellt worden, dass die Globalisierung die Arbeitnehmer zu einer hohen Mobilität zwingt und dadurch das gesellschaftliche Leben erheblich verändert. „Wenn Firmen immer mehr international operieren, Standorte von Werken immer häufiger wechseln, je nach Verfügbarkeit günstiger Produktionsbedingungen (o. a. Personalkosten), müssen Menschen der Arbeit hinterher ziehen“ (S. 311). Die Konsequenz davon ist nach Meinung JUSTEN-HORSTENs, dass häufige Orts- und Arbeitsplatzwechsel stattfinden, die sowohl die Partnerschaft, die Familien, die Erziehung der Kinder und die Kontinuität wichtiger sozialer Beziehungen hoch belasten (vgl. S. 312). Ein auf dieser Grundlage entstehendes orientierende Empathieverständnis bezüglich der Notwendigkeit einer ho-

hen Mobilität würde nach diesem Forschungsergebnis bewirken, dass mobile Personen vorsorglich eine gewisse emotionale Distanz zu anderen einhalten, damit keine zu intensive Bindung und Trennungsangst entstehen kann. Eine orientierende Empathie würde aus dieser Perspektive nur dem Selbstschutz dienen und dadurch nicht mehr andere wesentliche Empathie Merkmale, wie den empathischen Sozialkontakt, ausreichend berücksichtigen.

Zusammenfassung der orientierenden Empathiefaktoren im Rahmen erwarteter gesellschaftlicher Handlungsweisen

Forschungsarbeiten belegen, dass gesellschaftlich erwartete Handlungsweisen eine orientierende Empathie häufig nach bestimmten Interessen ausrichten und die dabei oftmals auftretenden Widersprüchlichkeiten auszublenden versuchen. Das hat den Nachteil, dass immer wesentliche Empathie Merkmale verloren gehen und dadurch Partialsentiments im Mittelpunkt stehen.

GRUEN (1997, 1999) hat noch in seiner Theorie erklärt, wie durch eine Reduzierung oder Umdeutung empathisch orientierender Prozesse eine destruktive Gesellschaftsstruktur aufgebaut wird (vgl. 1997, S. 32 - 33). Er veranschaulicht dieses am Beispiel einer autoritären Gesellschaftsform. Diese würde den Gehorsam, die „Pflichttreue und Pflichterfüllung“ (1997, S. 59) besonders in den Mittelpunkt der Erziehung stellen. Das würde wiederum Empathie als „...unser(en) ursprünglich(en) und erst(en) Weg der zwischenmenschlichen Kommunikation“ (1999, S. 63) zerstören. Stattdessen würde eine Person sich mit dem Aggressor identifizieren, dadurch „...die Entfaltung eines eigenen Selbst und in diesem Zuge auch Autonomie und Verantwortung“ nicht erlernen (1997, S. 125), beim Wahrnehmen ihrer eigenen Bedürfnisse, Gefühle und ihrer Empathiefähigkeit diese als störend erfahren und sie deshalb unterdrücken und hassen (vgl. 1997, S. 122). Das würde zur Folge haben, dass eine solche Person keine Erfahrung mehr mit ihren Gefühlen hat und deshalb vorgeschriebene Gefühle der dominanten Personen übernimmt (vgl. 1999, S. 26).

Insgesamt kann aus den Ergebnissen dieses Kapitels hergeleitet werden, dass orientierende Empathiefaktoren im Rahmen erwarteter gesellschaftlicher Handlungsweisen immer auf bestimmte gesellschaftliche Interessen fokussieren und hierbei andere Empathiefaktoren ausschließen.

3.6.4 Orientierende Empathiefaktoren in Gesellschaftstheorien

Ein gesellschaftlicher Wandel in Richtung vermehrter weltweiter und integrierender Sozialkontakte zwischen verschiedenen Kulturen aufgrund rascher technologischer Fortschritte und den dadurch bedingten Globalisierungsprozessen hat zugleich zu neuen Gesellschaftstheorien mit besonderen Empathiefaktoren als existenzielle Grundlage angeregt. Einige Theorien heben den Individualisten mit seiner spezifischen Form der Selbstempathie zum Erhalt eines individuellen Handlungsspielraums hervor, wie beispielsweise die Theorie SANDERs (1998) und GOEBELs und CLERMONTs (1999). Andere Gesellschaftstheorien stellen die Sozialempathie als wichtige existenzielle Grundlage in den Mittelpunkt, wie zum Beispiel BLY (1997), ETZONI (1998) und Vertreter der Bürgergesellschaften. BUROW (1992) wiederum geht in seiner Theorie davon aus, dass eine Systemempathie eine günstige Grundlage bietet, da sie individuelle und soziale Bedürfnisse sowie zeitliche Entwicklungsfaktoren synergetisch so erfasst, dass eine Person komplexe Fühl-, Denk- und Handlungssysteme förderlich nutzen kann.

Im folgenden Kapitel werden die genannten Gesellschaftstheorien exemplarisch hinsichtlich der Bedeutung der orientierenden Empathiefaktoren erörtert.

3.6.4.1 Gesellschaftstheorien auf der Grundlage der Selbstempathie

SANDER (1998) geht in seiner Theorie der Unverbindlichkeit davon aus, dass eine gesellschaftliche Etablierung eines Individualismus eine sinnvolle gesellschaftlich existenzielle Grundlage bietet, mit der die gesellschaftlichen Veränderungen besonders günstig bewältigt werden können. Seine Kritik gilt vor allem ETZIONIs Theorie des Kommunitarismus und den Theorien für eine multikulturelle Gesellschaftsform. Diese haben seiner Meinung nach den Nachteil, dass sie in einer Person einen Konflikt wegen

der dogmatischen Forderung nach Einmütigkeit und Integration erzeugen und hierbei noch mit der „Forderung von Einheit und Gleichheit ... Ungleichheit konstruier(en)“ (S. 64). Mit solchen Forderungen würden diese Theorien selbst zur Intoleranz Andersdenkender beitragen (vgl. S. 36 – 41, S. 62 - 65).

Nach Meinung SANDERs zeigen Beobachtungen vielmehr, dass Kulturen „... im Unterschied zur traditionellen Sicht nicht mehr gesamtgesellschaftlich in einer gemeinsamen kulturellen Sphäre eingebettet“ sind, so dass die „Desintegration... <Normalzustand>, keineswegs eine <Abweichung>“ ist (S. 67). Das hat SANDER zu der Annahme veranlasst, dass verschiedene Kulturen am friedlichsten zusammenleben können, wenn sie eine soziale Distanz zusammen mit „partikularen Orientierungen“ (im Sinne eines friedlich distanzierten Umgangs miteinander) als Lebensgrundlage tolerieren, damit Pluralismus, Individualität und kulturelle Verschiedenheiten nebeneinander und ohne Anspruch auf Gemeinsamkeit konfliktfrei auftreten können (S. 66 – 67, S. 72, S. 95, S. 121).

Aus dieser Perspektive bietet die Nichtbeachtung nach Meinung SANDERs eine günstigere soziale Grundlage als die „gegenseitige Beachtung und Toleranz“ (S. 133 - 134). Hierfür wird eine „mediatisierte Kommunikation“ benötigt, welche nicht die Art der Beziehung ins Gespräch bringt, sondern die „allgemeinen Verfahrensregeln, wie mit sozialer Distanz umgegangen wird“ (S. 96). Das Hauptziel dieser Kommunikationsform besteht darin, auf Reflexion und Kritik an Weltbildern zu verzichten und stattdessen auf die Koordination eines reibungslosen, unverbindlichen Nebeneinanderlebens und auf das Einhalten einer sozialen Distanz zu achten, sowie eine Unverbindlichkeit untereinander als gesellschaftliche Grundlage zu leben (vgl. S. 83, S. 96, S. 124).

Das Empathiekonzept lässt sich aus dieser Theorie herleiten. So kann beispielsweise angenommen werden, dass Selbstempathie mit besonderem Bezug auf individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten eine wichtige existenzielle Orientierung für jeden Menschen beinhaltet, die sich den gesellschaftlichen Veränderungen besser anpasst. Hinsichtlich der sozialen Kontakte in der Gesellschaft würde dann eine Person eine hohe Empathiefähigkeit in der Weise besitzen, dass sich ihr emotionales Verständnis an dem Bedürfnis

einer Person nach sozialer Distanz und Unverbindlichkeit als Grundlage für eine individuelle Lebensgestaltung orientiert und ihr Handeln danach ausrichtet.

SANDER weist selbst darauf hin, dass auch das menschliche Bedürfnis nach „Kollektivität, Nähe und Gemeinsamkeit“ gleichfalls in einer Person existiert (S. 85). Er geht jedoch davon aus, dass zur „Befriedigung kultivierter Lebensgefühle“ die „*Distanz* und *Unverbindlichkeit*“ einen vorrangigen Wert für eine Person haben (S. 85). Aus dieser Perspektive erhält das Bedürfnis nach Solidarität auch einen anderen Stellenwert. So definiert SANDER Solidarität als „...evolutionäres Phänomen und nicht mehr als eine fixe, quasi naturwüchsige Bedingung menschlichen Zusammenlebens“ (S. 192). Außerdem unterscheidet er noch zwischen einer individuellen und einer professionellen Solidarität (vgl. S. 202 - 203). Eine individuelle Solidarität tritt nach SANDERs Meinung spontan bei einer Person auf und wird nur solange gezeigt, wie sie persönlich als sinnvoll eingeschätzt wird. Eine professionalisierte Solidarität wird dann als sinnvoll erlebt, wenn „gesellschaftliche Probleme mit längerfristigen und komplexen Dimensionen“ auftreten und nur über spezielle Institutionen besser geregelt werden können. Als Beispiele nennt er die Bewältigung der Arbeitslosigkeit, die Alterssicherung oder Schutzmaßnahmen gegen Umweltkatastrophen. Beide Solidaritätsformen stellen keine altruistische Form der Hilfe mehr dar, so dass auch kein Zwang zur Dankbarkeit entstehen kann. Ein weiterer Vorteil würde noch darin bestehen, dass ein sozialer Druck hinsichtlich der Forderung nach Einmütigkeit und Kooperation vermieden wird (vgl. S. 192 – 194). Empathisches Engagement besteht somit nicht mehr darin, emotionale Beziehungen als Basis für ein Solidaritätsgefühl zu nutzen, sondern vielmehr in der Anwendung einer mediatisierten Kommunikation zur Wiederherstellung und Aufrechterhalten der Unverbindlichkeit (vgl. S. 204).

Die Besonderheit dieses Konzepts besteht darin, dass das emotionale Verständnis für eine Distanz und Unverbindlichkeit in Beziehungen hier zum Kernpunkt eines orientierenden Empathiefaktors erklärt werden müsste, damit ein friedliches gesellschaftliches Nebeneinanderleben gewährleistet werden kann. Empathisches Handeln müsste aus dieser Theorieperspektive somit als ein Nichteinmischen in die Lebensweise anderer Menschen und als Einhaltung einer sozialen Distanz definiert werden. Auf diese Weise

könnte eine Person ungestört ihre individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten selbstempatisch erfassen und realisieren. Im Mittelpunkt einer orientierenden Empathie würde dann nicht der Mitmensch, sondern der individuelle Einzelgänger stehen, der soziale Regelungen nur zum Aufrechterhalten seines Individualismus benötigt.

SANDER weist andererseits selbst auf die Gefahr einer ausschließlichen Individualismusförderung hin. Dazu würden gehören (vgl. S. 89):

- Hinnehmen der Repression gegen einzelne Gruppen ohne eine persönliche Anteilnahme.
- Förderung der Unterdrückung einzelner oder bestimmter Gruppen.
- Eine „gesamtgemeinschaftliche >Sprachlosigkeit< zwischen verschiedenen Gruppen“.
- Todschweigen beziehungsweise Ausgrenzen von Randgruppen wie Arme, alte Menschen, Langzeitarbeitslose.

Ob diese Probleme mit einer „hochgradig ausdifferenzierten Sphäre mediengesteuerter Systeme (hier besonders Politik, Recht) befriedigend geregelt werden“ können, kann auch SANDER nicht einschätzen (S. 89). Der Grund dafür liegt nach seiner Meinung nicht in der Theorie, sondern beim menschlichen Willen zur Umsetzung „der faktischen Ausdifferenzierung institutioneller gesellschaftlicher Bereiche (wie die offizielle Politik, das Recht, die soziale Absicherungs- und Versorgungssysteme usw.)“ (S. 89 - 90).

Insgesamt konzipiert SANDER die Selbstempathie als eine alternative soziale Grundlage einer Gesellschaft. Sozialempathie ersetzt er mit der rational begründeten, mediativierten Kommunikation als regulierende soziale Handlungsweise. Das einzige Motiv einer Person besteht somit darin, ihren Individualismus zu erhalten. Hierbei nennt SANDER in seiner Theorie nicht, wo die Grenzen des Auslebens der Individualität hinsichtlich einer Selbstschädigung oder der Schädigung wichtiger sozialer Strukturen sind und wie auf ein Überschreiten dieser Grenzen reagiert werden soll. Des Weiteren wird in dieser Theorie dem Sozialbedürfnis eines Menschen und der Bedeutung der Sozialfä-

higkeit für die Selbstkonzeptentwicklung eines Menschen kein besonderer Stellenwert eingeräumt.

GOEBEL und CLERMONT (1999) gehen von der Annahme aus, dass durch die Förderung des Individualismus kein Werteverfall stattfindet, sondern eine Werteverchiebung (vgl. S. 11). Sie nehmen weiter an, dass der Individualist ständig an seiner eigenen Biografie, an seiner Moral und an seinem Wertesystem „bastelt“ und hierbei seine Zufriedenheit findet (S. 92). Soziale Bindungen haben für ihn einen geringen Stellenwert, da sie einen Zwang zu einer allgemeingültigen, meistens dogmatischen Haltung und ebenso eine Doppelmoral bewirken (vgl. S. 67, S. 89 - 90). Unter diesen Bedingungen definieren GOEBEL und CLERMONT einen neuen Menschentyp. Dieser träumt von der Verwirklichung des „guten Lebens“ in seiner Alltagssituation, bemüht sich dieses Ziel anzustreben und kann nach ihrer Meinung deshalb als „Lebensästhet“ bezeichnet werden (S. 87). Folgende Merkmale charakterisieren den Lebensästheten:

- ❖ Der Lebensästhet lehnt eine Zugehörigkeit zu einer Gruppe ab, da er sich keiner festgelegten Gruppennorm unterordnen möchte (vgl. S. 43). Grundsätzlich bevorzugt er deshalb das Single-Dasein (vgl. S. 144).
- ❖ Der Lebensästhet lebt als Idealist mit egoistischen Motiven, zeigt aber seinen Idealismus trotz seiner Abneigung gegen Organisationen immer dann, wenn er sein Engagement für sinnvoll einschätzt (vgl. S. 46, S. 54). Des Weiteren hat er kein Interesse, andere Menschen für seine Ideale zu überzeugen (vgl. S. 83).
- ❖ Der Lebensästhet „fühlt sich nur seinem eigenen Ziel verpflichtet“ (S. 58).
- ❖ Der Lebensästhet „erkennt, wann seine persönliche Souveränität in Gefahr ist“ und bekämpft diese auftretende Gefahr (S. 84).
- ❖ Der Lebensästhet besitzt „multiple Identitäten“, kann deshalb in seinem Handeln kaum vorausschauend eingeschätzt und ebenso nicht einfach zu einem bestimmten Handeln veranlasst werden (S. 65).
- ❖ Der Lebensästhet lebt mit der Orientierungslosigkeit und fühlt sich dabei wohl, weil er hierbei keinerlei Zwänge und Festlegungen erlebt (vgl. S. 112). Das ermöglicht ihm, optimistisch und flexibel zu sein (vgl. S. 162, S. 165 - 166).

Das Empathiekonzept des Lebensästheten wird in dieser Theorie nur indirekt formuliert, kann aber hergeleitet werden. Ein Lebensästhet müsste demgemäß eine hohe Selbstempathie besitzen, mit der er seine Bedürfnisse zu jeder Zeit passend erfasst und dadurch eine Orientierung für sein Handeln erhält.

Soziale Kontakte haben für einen Lebensästheten nur dort eine Bedeutung, wo sie zum Erhalt seiner individuellen Existenzgrundlage kurzfristig sinnvoll sind. Eine hohe Fähigkeit zur Selbstempathie könnte ihm helfen, zu jeder Zeit zu erkennen, was für ihn im Moment für seine Eigenentwicklung wichtig ist. Er müsste ein besonders empathisches Verständnis dafür haben, dass jede Person ihre eigene Individualität benötigt. Selbstempathisch müsste sich der Lebensästhet an der Rolle eines „Künstlers“, der in seinem Leben immer emotionale Hochs und Tiefs durchzustehen hat, orientieren (S. 137). Diese selbstempathische Haltung würde nach Meinung GOEBELs und CLERMONTs für einen Lebensästheten den Vorteil bringen, seine Angst vor den ständigen gesellschaftlichen Veränderungen zu verlieren. Stattdessen würde er optimistisch gestimmt sein und dadurch sein Leben besser organisieren können (vgl. S. 137).

Die Bedeutung dieses Empathiekonzepts besteht darin, dass es darstellt, wie eine hohe Selbstempathie eine Person befähigt, ihr Leben optimistisch und flexibel zu gestalten. Mit dieser selbstempathischen Haltung würde ein Lebensästhet nach Meinung GOEBELs und CLERMONTs die ständigen gesellschaftlichen Veränderungen und Unsicherheiten besser bewältigen. Sozialempathische Reaktionen haben in diesem Empathiekonzept nur dann eine Funktion, wenn Gefahren für die Selbstempathie entstehen, die abgewehrt werden müssten.

Für ein Empathiekonzept fehlen Grenzen der Individualität hinsichtlich selbst schädigender oder sozial schädigender Handlungen des Lebensästheten. Des Weiteren gibt es keine Erklärung darüber, wie es der Lebensästhet schaffen kann, trotz seiner hohen Selbstbezogenheit und seiner geringen Sozialkontakte keine psychischen Störungen zu entwickeln. Ergebnisse aus Forschungsarbeiten belegen häufig, dass geringe Sozialkontakte erhebliche negative psychische Auswirkungen auf eine Person haben.

Selbstempathische Prozesse würden nach diesen Theorien eine hohe Motivation für eine Selbstorganisation fördern. Es wird nicht erörtert, in welcher Weise das Bedürfnis nach Partnerschaft, Familie oder Geselligkeit hierbei integriert werden kann. Ebenso werden nicht die Grenzen der Selbstempathie diskutiert.

3.6.4.2 Gesellschaftstheorien auf der Grundlage der Sozialempathie

Diese Theorien gehen von der Annahme aus, dass allgemein verbindliche Sozialhandlungen eine notwendige Voraussetzung für die Existenz eines Menschen und für das Funktionieren einer Gesellschaft sind, während die Förderung eines Individualismus sowohl die persönliche Entwicklung eines Menschen als auch das gesellschaftliche Leben empfindlich stören oder sogar zerstören würden (vgl. BLY, 1997, S. 37 - 38; ETZONI, 1998; GRONEMEYER, 1999, S. 30; SPECK, 1996, S. 96 - 97; TAYLOR, 1996, S. 73; WICKERT, 1996b, S. 72). Die Wichtigkeit sozialer Systeme und Handlungsweisen wird oft mit Beobachtungen und mit Studien hinsichtlich der negativen Auswirkungen der Förderung des Individualismus begründet. Zu diesen gehören beispielsweise folgende:

- ❖ Gesellschaftliche Geringschätzung einer Person, die sozial, fair, ehrlich und uneigennützig handelt, weil sie als nicht klug und wenig durchsetzungsfähig beurteilt wird (vgl. WICKERT, 1996b). Nach Meinung WICKERTs wird dadurch die Motivation zum sozialen Engagement gesellschaftlich verringert.
- ❖ Rücksichtslose Ausnutzung des Bedürfnisses nach Individualismus durch die Wirtschaft und Unterhaltungsindustrie, um hohe finanzielle Gewinne zu erzielen (vgl. BLY, 1997, S. 54 - 55). Beispielsweise würde mit einer Angebotsfülle und mit infantilen Werbemethoden eine „infantile Wunschgetriebenheit“ und ein Bedürfnis nach schneller Wunschbefriedigung bei den Menschen erzeugt werden (S. 115 - 116). Außerdem würden noch kurze und infantile sprachliche Ausdrücke verwendet werden, die das Erlernen einer differenzierten Sprache erheblich behindern. Deshalb könnte nach Meinung BLYs eine Person häufig nicht einmal mehr formulieren, was sie genau für sich benötigt (vgl. S. 114 - 116 u. S. 196). Auf diese Weise würde die Wirtschaft noch dazu beitragen, dass die Wür-

de eines Menschen missachtet wird und dass eine Selbstachtung bei einem Menschen nicht entstehen kann (vgl. S. 115, S. 196, S. 228).

- ❖ Eine auf Individualismus und Autonomie ausgerichtete Kindererziehung bewirkt nach Meinung ZANGERLEs (1998, S. 63), dass Eltern mit ihren Kindern ständig in Verhandlung wegen vielfältiger Bedürfnisse (z. B. Fernseh- und Süßigkeitskonsum, Kauf- und Freizeitwünsche) stehen und die Kinder hierbei teilweise das Verhalten eines Tyrannen zeigen. Gegenüber den Wünschen der Kinder und in den Verhandlungen mit den Kindern würden Eltern oft eine vermeintliche Empathie zeigen, welche jedoch diese Kinder zu weiteren Forderungen anregen und dadurch eine hohe Frustration und Resignation bei den Eltern erzeugen würden. Eltern würden dann geneigt sein, die Sozialerziehung an die Schule zu delegieren (vgl. S. 64).
- ❖ Beeinträchtigung der Entstehung eines positiven Selbstkonzepts einer Person aufgrund mangelnder positiver sozialer Kontakte (GRONEMEYER, 1999, S. 137 - 138; KEUPP, 1995; TAYLOR, 1996, S. 69; WICKERT, 1996b, S. 74).
- ❖ Individualität wird nach Meinung FRANCKs (1998) von Menschen oftmals auch als ein Besonderheitsprodukt zum Erreichen eines besonderen gesellschaftlichen Status genutzt. Sie wird dann „zum wichtigsten Produktionsfaktor avanciert“ und als „knappe Ressource“ gewertet, die gegen Nachahmer mit ständigen neuen individuellen Aktionen immer wieder neu dokumentiert werden muss (S. 28). Um den Status der individuellen Besonderheit zu erhalten, würden Personen in ihren Aktionen auch bereit sein, empathische und mitmenschliche Handlungen nicht zu berücksichtigen. Dieses Verhalten würde anderen Menschen noch suggerieren, dass nur mit einer extremen Form der Individualität Träume realisiert werden können.

ETZIONI (1998) hat mit seiner Theorie des Kommunitarismus eine Gesellschaftstheorie erstellt, in der die soziale Verantwortlichkeit im Mittelpunkt steht. Er geht von der Annahme aus, dass kleine Gemeinschaften eine wichtige Existenzgrundlage für eine Person bilden. Eine Gesellschaft steht nach seiner Meinung über diese Gemeinschaften und soll einen allgemeinen Schutzrahmen für diese bieten (vgl. S. XI, S. XIII; S. 183).

Diese Annahme seiner Theorie begründet er damit, dass der Mensch als soziales Wesen für seine Lebensfähigkeit und Gesundheit einen Wir-Bezug zu anderen Menschen und ein soziales Verantwortungsgefühl benötigt (vgl. S. 1, S. 30). Das Akzeptieren eines uneingeschränkten Individualismus würde dagegen den Pluralismus und einen grenzenlosen Multikulturalismus begünstigen. Dieses würde wiederum das Nebeneinanderleben ohne einen Wir-Bezug sowie das vermehrte Auftreten destruktiver Sozialhandlungen fördern (vgl. S. 173 – 184). Eine Gemeinschaft bildet „soziale Netzwerke von Menschen“ und „moralische Instanzen“, erzeugt hierbei den direkten Wir-Bezug und fördert dadurch das soziale Verantwortungsgefühl (S. XI).

Obgleich ETZIONI sozialempathische Prozesse nicht ausdrücklich erwähnt, setzt seine Theorie eine Sozialempathie als ein „System sozialer Tugenden“ voraus, damit Menschen sozial verantwortlich fühlen, denken und handeln können (S. 29). Dieses System beinhaltet folgende Faktoren:

- ❖ Eine sozialempathische Erziehungshaltung der Eltern: Diese besteht in einer hohen emotionalen Erziehungsbereitschaft, einem hohen Verantwortungsgefühl für die Erziehung ihres Kindes, eines Vermeidens eines zu frühen Delegieren des Kindes an andere Betreuungseinrichtungen (vgl. S. 65 – 66, S. 80), eines Verzichts auf hohe Konsum- und Karrierebedürfnisse zugunsten einer emotional orientierten Kindererziehung (vgl. S. 79), eines emotionalen Engagements beider Elternteile (vgl. S. 65, S. 70) und einer „moralischen Elternkoalition“ im Sinne einer gemeinsamen moralischen Haltung gegenüber ihrem Kind (S. 71). Nur auf diesen Grundlagen könne ein Kind ein klares sozialintegratives Selbstkonzept erlernen (vgl. S. 111). Aus dieser Perspektive sind Eltern dann sozialempathisch, wenn sie den langfristigen Wert einer sozioemotionalen Erziehung für ihr Kind erkennen und jene auf die Förderung eines Gemeinschaftsgefühls und einer sozialen Handlungsweise ausrichten.
- ❖ Eine sozialempathische Erziehungshaltung der Lehrkräfte: Diese besteht darin, dass Lehrkräfte in den Schulen „eine erfahrungsorientierte Erziehung“ durchführen (S. 127), hierbei sich selbst als Mitmensch in den Lernprozess einbringen (vgl. S. 126), den Schülern den Sinn einer Selbstdisziplin zugunsten sozialer

Aufgaben vermitteln und damit eine Orientierung für eine sozialempathische Haltung und für eine soziale Verantwortung an die Schüler weitergeben.

- ❖ Eine Bereitschaft des Schülers, in einem „Dienstjahr“ in einer Gemeinschaft die Wichtigkeit der sozialen Verantwortung konkret zu erfahren, um dadurch das „Gefühl gesellschaftlicher Verantwortung“ zu erleben und als Haltung zu verinnerlichen (S. 133).
- ❖ Sozialempathie beinhaltet auch das emotionale Verständnis, dass jedes Gemeinschaftsmitglied (das gilt für Behinderte, Arbeitslose und andere Benachteiligte gleichermaßen) „die moralische Pflicht (hat), sich nach besten Kräften selbst zu helfen“ (S. 169). Das soll eine „Anspruchsinflation“ und ein „Rechtedenken“ bei den Menschen vermeiden sowie die Motivation für eine notwendige Selbsthilfe erhöhen (S. 170). Auch eine Gemeinschaft soll sich immer zuerst selbst zu helfen versuchen, bevor sie Hilfe von anderen Gemeinschaften oder der Gesellschaft in Anspruch nimmt (vgl. S. 171 - 172). Des Weiteren soll eine Person emotional verstehen, dass Gemeinschaften trotz der Pflicht der Selbsthilfe immer als „*Teile eines übergreifenden Ganzen*“ zu verstehen sind „und nicht etwa als völlig unabhängige, antagonistische Gruppen“ (S. 183).

Die Besonderheit dieser Theorie besteht darin, dass aus ihrer Perspektive Sozialempathie eine empathische Orientierung sowohl für das Erstreben einer eigenverantwortlichen Selbstkompetenz und Selbstdisziplin zur Entlastung der sozialen Gemeinschaft als auch für eine bestimmte Art der notwendigen Sozialverantwortung gibt. Um eine sinnvolle Orientierung zu erhalten, soll ein intensiver Dialog stattfinden (vgl. XIV). Soziale Verantwortung und das soziale Engagement werden hierbei gemeinschaftlich diskutiert und bilden auf diese Weise eine Grundlage für eine demokratische Gesellschaft. Eine Integration fremder Kulturen funktioniert nach ETZIONIs Meinung jedoch nur dann, wenn sich jene auch den demokratischen Leitlinien unterordnen (vgl. S. 173 – 187). Sozialempathie würde aus dieser theoretischen Perspektive eine Grenze haben und unter bestimmten Bedingungen auch eine Ausgrenzung fremder Kulturen zulassen. Sie würde dann definitorisch auf bestimmte gesellschaftliche Interessen reduziert werden, den wichtigen Empathiefaktor der Mitmenschlichkeit auf bestimmte Gruppen eingrenzen und dadurch das Merkmal eines Partialsentiments bekommen.

Eine andere Kritik stammt von KEUPP (1995). Er weist darauf hin, dass Forschungsarbeiten die theoretisch fundierten Voraussagen ETZIONIs widerlegt haben. Sie haben beispielsweise herausgefunden, dass Nachbarschaftsbeziehungen trotz loser Form oft persönlicher ablaufen. Des Weiteren haben sie gezeigt, dass die Urbanisierung keine Reduzierung der Hilfeleistungen, sondern eine Neuorganisation hervorruft, wie beispielsweise Selbsthilfegruppen oder spezifische Hilfsorganisationen. Eine zunehmende Individualisierung hat nach diesen Studien auch das Solidaritäts- und Pflichtgefühl nicht verringert, sondern mehr die freiwillige Entscheidung für ein soziales Engagement in den Mittelpunkt gestellt.

Bürgergruppen sind eine weitere alternative Form eines sozialempathisch orientierten Gesellschaftskonzepts. Sie entstehen dort, wo gesellschaftliche Institutionen unzureichend handeln oder wo diese einen gesellschaftlichen Machtmissbrauch betreiben. Sozial engagierte Bürger werden dann oftmals aktiv (vgl. GOEDE, 2003, S. 104; KREIBICH & TRAPP, 2002; MANDT, 1994). Solche in Bürgergruppen organisierte Personen benötigen eine sozialempathische Fähigkeit, mit der sie sich in die Nöte der einzelnen Gesellschaftsmitglieder einfühlen können, um eine Orientierung für eine passende bürgernahe Beteiligung als wichtige Lösung erkennen zu können. Ein Beispiel dazu gibt GOEDE (2003, S. 105). Er berichtet, wie eine Bürgergruppe in der brasilianischen Millionenstadt Porto Alegre eine umgrenzte Beteiligung in der Stadtverwaltung einschließlich eines finanziellen Budgets erhalten hatte, um eine Wasserversorgung für die dortigen Bürger befriedigend lösen zu können. Es sei dann dieser Gruppe eine effektive bürgernahe Lösung gelungen, die zugleich auch Vorteile für die Stadtverwaltung gezeigt hätte.

In diesen Gesellschaftstheorien steht die soziale Verantwortung im Mittelpunkt. Diese beinhaltet sowohl eine Selbstdisziplin und Nutzung der eigenen Selbstkompetenz zur Entlastung der sozialen Gruppe als auch eine engagierte Sozialverantwortung. Zur passenden und förderlichen Orientierung hierfür wird eine Sozialempathiefähigkeit einer Person benötigt.

Die große Gefahr dieser Theorien besteht darin, dass sie gesellschaftliche Sozialinteressen einseitig in den Mittelpunkt stellen, dadurch bestimmte Kernpunkte der Sozialempathie wieder ausschließen, wie beispielsweise die mitmenschliche Haltung.

3.6.4.3 Eine Gesellschaftstheorie auf der Grundlage der Systemempathie

BUROW (1992) geht in seiner Theorie von der Annahme aus, dass jeder Mensch sowohl ein Bedürfnis nach Einzigartigkeit (Individualität) als auch nach Zugehörigkeit (Kooperation) hat und die Synergie zwischen beiden Bedürfnissen eine günstige Existenzgrundlage herstellen kann (vgl. S. 190 - 191). Für einen Synergievorgang benötigt eine Person die Fähigkeit zur Systemempathie sowie eine Liebe zum Menschen, welche eine Wertschätzung eines anderen Menschen und eine Bereitschaft zur Förderung seines Fähigkeitspotenzials beinhaltet (vgl. S. 205). Eine Systemempathie bewirkt, dass eine Person (S. 195, S. 206 - 107):

- ❖ „Konkrete Erfahrungen“ an sich selbst und mit anderen für eine sozioemotionale Orientierung nutzt.
- ❖ Ein „Mitschwingen“ zum Mitmenschen und ein „rationales Mitfühlen“ bezüglich eines „selbstverantworteten, bewussten synergetischen Gemeinschaftsbewusstseins als Existenzvoraussetzung“ erlebt und die Erfahrungen reflektiert.

Mit dieser Fähigkeit soll eine Person eine Orientierung für eine förderliche Fühl-, Denk- und Handlungsweise unter Berücksichtigung eines sozioemotionalen Gesamtsystems erhalten, welches individuelle und soziale Bedürfnisse synergetisch günstig ausbalanciert. Der hier stattfindende Synergievorgang wird nach dieser Theorie von einer Person lustvoll und im Selbstwertgefühl aufwertend erlebt. Des Weiteren motiviert sein förderlicher Effekt eine Person, solche Synergieprozesse immer wieder herbeizuführen (vgl. S. 187). Motivierend wirkt auch noch die Erfahrung, dass über solche Synergieprozesse neue Fühl-, Denk- und Handlungsweisen erfasst und als neue empathische Orientierung genutzt werden können. BUROW nennt keine Beispiele hierzu. Allerdings könnten nach dieser Theorie folgende Beispiele, die einen systemempathischen Prozess zur Orientierung nutzen, gehören:

- ❖ Internationale Gruppe Attac: Diese Gruppe kämpft darum, dass der Mensch im System einer sich entwickelnden Globalisierungsgesellschaft durch Reformierung der Organisationsstrukturen vor Machtmissbrauch einzelner Gesellschaftsgruppen geschützt und mehr beteiligt wird. Auf diese Weise sollen Synergien zwischen individuellen und sozialen Bedürfnissen stattfinden, die allen Menschen zugute kommen (vgl. RICHTER, 2002, S. 32).
- ❖ Empowerment-Gruppe: In dieser Gruppe engagieren sich Personen dafür, dass jeder Mensch seine Talente und Vorstellungen synergetisch ins Sozialleben einbringt, statt nur eine Gegenposition einzunehmen. (vgl. GOEDE, 2003, S. 104). Ein Beispiel dafür ist das Engagement von Personen in der sozialen Arbeit und in der Behindertenhilfe (vgl. THEUNISSEN & PLAUTE, 2002). Sie haben beispielsweise benachteiligte Personen in ihrer Wahrnehmung so geschult, dass diese sich als Teilsystem erkannt haben, welches nur durch Eigeninitiative und Engagement selbst förderliche Synergien zum Gesamtsystem und eine Ausbalancierung der Bedürfnisse herstellen kann.
- ❖ Der Metamensch (metaman): STOCK (1993) geht davon aus, dass aufgrund einer immer enger werdenden Symbiose zwischen einem Menschen und der Technik, eines Globalisierungsprozesses und einer zunehmenden Komplexität der Lebensprozesse sich ein neuer Menschentyp, der Metamensch, herausbilden wird. Dieser wird fähig sein, mit solchen komplexen Systemen sinnvoll und förderlich umgehen zu wissen, damit individuelle und soziale Bedürfnisse ausbalanciert befriedigt werden können.

Eine Erziehung zur Systemempathie soll nach dieser Theorie über die Methode der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie ROGERS', über die themenzentrierte Interaktion COHNs und über die Gestaltpädagogik erfolgen. BUROW formuliert jedoch keine erzieherischen Handlungsschritte.

Das Besondere dieser Theorie besteht darin, dass sie eine Systemempathie definiert, mit der eine ausbalancierende empathische Orientierung für die Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer Person hervorgehoben wird. Aus dieser Perspektive erfasst eine Sys-

tem empathie Faktoren in der Weise, dass weitreichende synergetische Auswirkungen zwischen individuellen und sozialen Bedürfnissen erkannt und gefördert werden können.

3.6.5 Exkurs zu Forschungsergebnissen über Empathiefaktoren

Forschungsarbeiten über Empathiefaktoren sind hauptsächlich in den Industriestaaten durchgeführt worden. Sie erfassen mit ihrer Operationalisierung der Empathie nicht nur Entwicklungsfaktoren, sondern teilweise auch das gesellschaftliche Verständnis in den Industriestaaten hinsichtlich der Erziehungsrelevanz der Empathie. In diesem Exkurs werden die Forschungsergebnisse zusammengefasst und im Vergleich zu Entwicklungsfaktoren und gesellschaftlich orientierten Erziehungsfaktoren untersucht. Die Einschätzung der Forschungsergebnisse wird allerdings dadurch erschwert, dass unterschiedliche Theorien zur Empathie, damit auch unterschiedliche Operationalisierungen der Empathie sowie unterschiedliche methodische Vorgehensweisen existieren. Mit einer umsichtigen Betrachtungsweise können zumindest einige wesentliche Faktoren der Empathie erfasst und reflektiert werden.

3.6.5.1 Empathie-Forschungsergebnisse zu Erziehungsfaktoren

In diesem Abschnitt werden folgende wesentliche Erziehungsfaktoren in ihrem Verhältnis zur Empathie untersucht:

Das Gefühl der Bindungssicherheit: Dieses wird als eine wichtige Voraussetzung dafür genannt, dass eine Person empathie- und sozialfähig werden kann. Langzeituntersuchungen BOLWBYs (1944, 1960, 1969, 1973) und SPITZ' (1946) haben belegt, wie eine lang andauernde fehlende oder versagende emotionale Zuwendung durch eine Bezugsperson gegenüber einem Kind zu schweren irreversiblen physischen und psychischen Folgeschäden, zu einer mangelnden Sozialfähigkeit und einem Verlust der Empathiefähigkeit geführt haben.

ERIKSON (1977/1953) hat ebenfalls auf ein solches Verhältnis hingewiesen. Nach seiner Meinung erzeugt ein positives Bindungsgefühl beim Kind ein Urvertrauen zu sich

selbst und zu anderen Menschen. Dieses gibt ihm Sicherheit für seine emotionale Erlebensfähigkeit, bewirkt ein hohes Selbstvertrauen und fördert eine hohe Empathiefähigkeit.

Ein Erziehungskonzept für das Pflegepersonal eines Heims für Sozialwaisen, das die ungarische Kinderärztin Emmi PIKLER entwickelt hat und seit Jahren durchführt, belegt mit laufenden empirischen Überprüfungen ebenfalls die Wichtigkeit eines empathisch vermittelten Bindungssicherheitsgefühls (zitiert nach GRÜNDLER, 2002). Kernpunkt dieses Erziehungskonzepts für das Pflegepersonal ist eine „einfühlsame Pflege im Dialog mit dem Kind“, durch die das Kind ein Gefühl des Aufgehobenseins und der emotionalen Sicherheit erfährt, welches wiederum das Kind zu einer positiven Form der Kontaktaufnahme mit der Umwelt ermutigt (S. 38 - 39). Ein Zuviel an aktiver Förderung und Stimulation des Kindes durch eine Pflegeperson soll zugunsten des freien Spiels vermieden werden. Dadurch soll das Kind in seinem Aktivitätsbedürfnis nicht nur von den Vorstellungen der Erwachsenenwelt bestimmt werden. Stattdessen soll es die Erfahrung machen, „etwas aus eigener Kraft“ schaffen zu können (S. 40). Studien hierzu belegen die Wichtigkeit des Gefühls der Bindungssicherheit.

Weitere Forschungsarbeiten haben nachweisen können, dass die Vermittlung eines positiven Bindungssicherheitsgefühls durch empathisch handelnde Erziehungspersonen eine wichtige existenzielle Grundlage für weitere notwendige Fähigkeiten einer Person bewirkt. Zu diesen Fähigkeiten gehören: Eine Einfühlungsfähigkeit, eine tolerante und kooperative Handlungsweise, eine empathische Kommunikationsfähigkeit, eine Konfliktlösungsfähigkeit, eine Fähigkeit zu einer passenden Impulskontrolle und Gefühlsregulation, eine Aufgeschlossenheit gegenüber der Umwelt und ein natürliches Neugierverhalten (z. B. BLOCK & BLOCK, 1980; BRETHERTON, 1985; FREMMER-BOMBIK & GROSSMANN, 1991; GROSSMAN u. a., 1989; HODGES & IZARD, 1989; HURRELMANN & ULICH, 1982, S. 681 - 682; SCHEUERER-ENGLISCH, 1989; SUESS u. a., 1992; VYT, 1993; ZIMMERMANN & GROSSMANN, 1997).

Dieses Forschungsergebnis haben SPANGLER u. a. (2000) in drei Längsschnittstudien erneut belegen können. Sie heben noch hervor, dass jene Kinder, die „Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung oder unangenehmes elterliches Verhalten aufgrund

mütterlicher Depression oder Hilflosigkeit“ erfahren haben, immer ein besonders geringes Bindungssicherheitsgefühl gezeigt hätten, wodurch die Sozialfähigkeit dieser Kinder erheblich beeinträchtigt worden sei (S. 205). Sie folgern daraus, dass jene Kinder keine „Fähigkeit zur emotionalen Regulation“ entwickeln haben können (S. 213).

Insgesamt gehört eine empathische Haltung und Handlungsweise einer Erziehungsperson zur Grundlage der Förderung des Gefühls der Bindungssicherheit, der Empathiefähigkeit, der Selbstkompetenz und der Sozialfähigkeit einer Person. Der emotionale Austausch in einem erzieherischen Kontakt wird als „früheste Form von empathischen <Ur-erleben>“ gedeutet, das für die psychosoziale Entwicklung eines Menschen einen wichtigen Stellenwert hat (KLOSINSKI, 2004, S. 18). Aus dieser Perspektive bestimmt Empathie Entwicklungsfaktoren und Erziehungsfaktoren gleichermaßen mit.

Empathieerziehung: Die Empathiefähigkeit der Mutter und eine wertschätzende, emotional orientierte Familienatmosphäre wirken sich beim Kind positiv auf das Erlernen seiner Empathiefähigkeit aus, wie Forschungsarbeiten gezeigt haben (vgl. HOFFMAN, 1976, 1982; HOLZ-EBELING, 1991; ROBERTS & STRAYER, 1996; TROMMSDORF, 1991; ZAHN-WAXLER u. a., 1982).

RADTKE-YARROW u. a. (1983) gehen davon aus, dass hierbei ein Identifikationsprozess des Kindes mit der empathischen Handlungsweise der Mutter stattfindet. Andere Forscher (z. B. LENROW, 1965; MALATESTA, 1985; THOMPSON & LAMB, 1983) nehmen als Ursache einen wechselseitigen emotionalen Synchronisierungsprozess an. So würde sich eine Mutter auf die Gefühlsebene ihres Kindes begeben, indem sie das Gefühl ihres Kindes imitiert und es dadurch synchron miterlebt. Das Kind würde sich hierbei emotional verstanden fühlen. Aufgrund dieser positiven Erfahrung würde das Kind nun die Gefühle der Mutter seinerseits ebenfalls nachahmen und sie auf diese Weise emotional verstehen lernen. Eine ähnliche Position der positiven reziproken Eltern-Kind-Beziehung wird von BELL und BELL (1982) vertreten. Sie belegen ebenfalls mit ihren Studien, dass ein solcher Beziehungsprozess die Empathiefähigkeit des Kindes fördert.

FESHBACH (1978) und KOESTER u. a. (1990) haben in ihren Untersuchungen herausgefunden, dass eine tolerante Erziehungshaltung einer Mutter die Förderung der Empathiefähigkeit des Kindes wesentlich mitbestimmt. Sie weisen jedoch darauf hin, dass Toleranz nicht mit unendlicher Duldsamkeit im Verhalten gleichgesetzt werden darf. Vielmehr gibt es auch Handlungsgrenzen von Seiten der Mutter. Ein ähnliches Forschungsergebnis stammt von BULL (1980). Seine Studien zeigen, dass Mütter mit einer hohen Empathiefähigkeit ihren 15 bis 19jährigen Kindern gegenüber nicht unbeschränkt tolerant sind, sondern ihnen überdurchschnittlich mehr Grenzen setzen und noch dazu darauf achten, dass diese auch eingehalten werden. Auch HOFFMAN (1963a, 1963b) weist mit seinen Forschungsergebnissen darauf hin, dass empathisch handelnde Eltern ihren Kindern immer wieder die Folgen ihres Handelns und die Notwendigkeit des Setzens von Handlungsgrenzen erklären und auf das Einhalten der Grenzen achten. Der Empathiefaktor der Balance zwischen Toleranz und Grenzsetzung wird in Forschungsarbeiten immer wieder als wichtig hervorgehoben.

Forschungsarbeiten zu den Auswirkungen eines zurückweisenden und gereizten Erziehungsstils weisen nach, dass sich das Kind kein empathisches, sondern ein aggressiv gereiztes Verhalten aneignet (vgl. BUTOLLO & MANTELL, zitiert nach ULICH, 1995, S. 141, S. 148; NICKEL, 1975, S. 125). Auch eine Erziehung zu einer sehr aggressiven Durchsetzungsfähigkeit eines Kindes, um sich gegen andere behaupten zu können, bewirkt eine Zunahme der Selbstbezogenheit und Aggressivität und eine Reduzierung der Empathie beim Kind (vgl. BARNETT, 1987; BARNETT u. a., 1979; FESHBACH, 1975).

Das Erlernen der Empathiefähigkeit eines Kindes wird nach Forschungsarbeiten DEMOS (1984) ebenfalls dann erschwert, wenn eine Mutter die affektiven Ausdrucksweisen ihres Kindes nicht versteht, jene falsch interpretiert oder mit unrealistischen Erwartungen assoziiert. Beispielsweise würden Kinder manchmal ein hohes Neugierverhalten zeigen und dabei die Grenzen ihres Forschungsverhaltens überschreiten. Bewertet eine Mutter diese Handlung als eine feindselige Aktion gegen ihre Person anstelle eines positiven Entwicklungsschrittes des Kindes und unterbindet sie daraufhin jenes Verhalten mit harten Sanktionen anstelle einer verständnisvollen Erklärung der Grenzen, so erlernt das Kind keine Kriterien der Empathie. Als ein weiteres Beispiel nennt DEMOS das

voreilige Eingreifen der Mütter, wenn Kinder miteinander streiten. Hierbei würden sie übersehen, dass die Kinder in solchen Streitereien lernen, Konfliktsituationen selbst empathisch und kreativ zu lösen.

Erzieherisches Engagement des Vaters: Einige Forschungsarbeiten haben nachgewiesen, dass ein engagiert erziehender Vater sein Kind beim Erwerb der Empathie fördern kann (z. B. KOESTNER u. a., 1990; LAMB, 1981). Andere Untersuchungen haben einen größeren Fördereffekt durch die Mutter belegt (z. B. BARNETT, 1987; ROE, 1977). Da sehr wenige Forschungsarbeiten hierzu vorliegen, kann keine Einschätzung bezüglich differentieller erzieherischer Auswirkungen durch die einzelnen Elternteile vorgenommen werden (vgl. auch EISENBERG-BERG & MUSSEN, 1978).

Empathieförderung durch Verbalisieren der Gefühle und Emotionen durch Bezugspersonen: SCHMIDT-DENTER (1994) hat in seinen Forschungsarbeiten belegt, dass eine mimische und körperliche Ausdrucksform des Gefühls einer Person nur eine globale und ungenaue Information liefert. Wird das Gefühl dagegen sprachlich erfasst und verbalisiert und außerdem noch mit Metaphern veranschaulicht, wird dadurch ein sehr genaues und differenziertes emotionales Verstehen zwischen zwei Personen erreicht.

Die Wichtigkeit des genauen Verbalisierens der Gefühle in der Erziehung des Kindes zur Förderung des empathischen Verständnisses für soziale und moralische Regeln haben beispielsweise Studien DUNNS (1987) und TROMMSDORFs (1991) belegt. Andere empirische Studien haben noch gezeigt, dass die Ermutigung des Kindes, den emotionalen Zustand einer anderen Person zu beobachten und auch verbal zu formulieren, den Prozess der Empathieerziehung bedeutsam fördern kann (z. B. BOWER, 1981; EISENBERG u. a., 1988; MILLER, 1984; ZAHN-WAXLER u. a., 1979). Auch Forschungsarbeiten ULIChs und MAYRINGs (1992) belegen, dass empathische Prozesse dadurch gefördert werden können, dass Eltern bereits gegenüber ihren kleinen Kindern die Gefühle benennen und sie noch in ihrem Sinnzusammenhang erklären. ROBERTS & STRAYER (1996, S. 466) haben noch in ihrer Forschungsarbeit herausgefunden, dass in der Empathieerziehung eine expressive Form der Verbalisierung der Gefühle

zusammen mit passenden nonverbalen Ausdrucksformen das empathische Verstehen im Vergleich zu einer wenig nuancierten Form deutlich besser fördert.

Insgesamt deuten die Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten darauf hin, dass das Erlernen einer genauen Verbalisierung der Gefühle das Empathieverständnis erheblich verbessert und eine genauere empathische Orientierung bewirkt.

Zusammenfassung der Erziehungsfaktoren in ihrem Verhältnis zu Empathiefaktoren

Insgesamt zeigen die Forschungsarbeiten, dass Erziehungsfaktoren die Empathiefähigkeit eines Menschen erheblich bestimmen. Eine besondere Voraussetzung ist die Erziehungshaltung der Bezugspersonen, insbesondere die Vermittlung eines Gefühls der Bindungssicherheit für das Kind und eine empathische Haltung. Diese bewirken, dass ein Kind ein Urtrauen zum Menschen bekommt und dadurch eine Kontaktbereitschaft zeigt. Weitere wichtige Erziehungsfaktoren sind aufgrund der Studienergebnisse:

- ❖ Ein empathischer und toleranter Erziehungsstil, der auch auf das Setzen und Einhalten bestimmter Verhaltensgrenzen achtet. Hierzu gehört ebenso, dass Bezugspersonen ihrem Kind die sozioemotionalen Folgen seiner Handlung erklären.
- ❖ Das Benennen der Gefühle und Emotionen und Erklären ihres Sinns gehört ebenfalls zum Empathiefaktor. Diese Handlungsweise bewirkt, dass das Kind lernt, empathische Faktoren genauer zu erfassen. Dadurch erwirbt es auch eine empathische Orientierung für förderliche Fühl-, Denk- und Handlungsweisen.
- ❖ Das korrekte Deuten der Gefühle, der Emotionen und der sozioemotionalen Handlungsweisen durch die Bezugspersonen ist ein weiterer Bestandteil der Empathie. Hiermit ist eine empathische Orientierungsfähigkeit der Bezugsperson bezüglich des passenden Zeitpunkts einer erzieherischen Handlungsweise zur Förderung der Entwicklung des Kindes gemeint, wie zum Beispiel der passende Zeitpunkt für das notwendige Eingreifen in einen Kinderstreit.

Unter diesen allgemeinen Bedingungen konnte immer eine förderliche Empathieerziehung in den Forschungsarbeiten gefunden werden. Eine solche Erziehung hat dann folgende, empirisch belegte positive Auswirkungen erzielt:

- Eine hohe Selbstkompetenz, ein hohes Selbstsicherheits- und Selbstwertgefühl des Kindes und ein hohes Selbstvertrauen.
- Ein hohes Einfühlungsvermögen, eine hohe Empathiefähigkeit, eine hohe Kooperationsfähigkeit, eine hohe Aufgeschlossenheit gegenüber der Umwelt.
- Eine hohe Sozialkompetenz und empathische Kommunikations- und Handlungsfähigkeit.

In diesen Forschungsarbeiten sind die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels bezüglich des Vermittelns eines Bindungsgefühls und der Empathiefähigkeit beim Kind aufgrund der Veränderung der Arbeits- und Freizeitbedingungen im Zeitalter der Globalisierung noch wenig berücksichtigt worden, wie beispielsweise eine sehr frühe außerhäusliche Kindbetreuung, das Erlernen eines aggressiven Durchsetzungs- und Karriereverhaltens in der Konkurrenzgesellschaft oder einer extrem frühen Förderung der Kinder in bestimmten Sport- oder Freizeitaktivitäten zum Erreichen eines hohen Sozialstatus. Sie weisen zumindest auf wichtige Grundlagen einer Empathieerziehung hin, die bei Nichtbeachtung negative Folgen haben. Eine Empathieerziehung wird als eine wichtige koexistenzielle und persönlichkeitsfördernde Grundlage in diesen Forschungsarbeiten belegt.

3.6.5.2 Empathie-Forschungsergebnisse zu Entwicklungsfaktoren

In diesem Abschnitt werden experimentelle Arbeiten zu Empathiefaktoren und ihrem Verhältnis zu Entwicklungsfaktoren zusammengefasst.

Aufgrund von Beobachtungen in Studien, in denen einige Kinder schon sehr frühzeitig und kontinuierlich Empathie gezeigt haben, ist angenommen worden, dass diese Kinder ein genetisch bedingtes Temperament für Empathie besitzen (vgl. z. B. AINSWORTH

u. a., 1974; BUCK, 1975; GOLDSMITH & CAMPOS, 1982; LARSEN u. a., 1987; LARSEN & DIENER, 1985, 1987; LEIMAN (1978).

RADTKE-YARROW und ZAHNWAXLER (1984) haben dagegen in ihrer Langzeitstudie trotz der Beobachtung einer konstanten empathischen Handlungsweise bei einigen Kindern bis zum siebten Lebensjahr keinen ausreichenden Nachweis für eine temperamentsbedingte Empathie erbringen können. So hätten beispielsweise einige Kinder bei der Beobachtung anderer bekümmerten Kinder anstelle eines empathischen eher ein fragendes Verhalten gezeigt, um zu prüfen, ob die Sorge des anderen Kindes seine Berechtigung gehabt hat. Andere wiederum hätten aggressiv, ängstlich oder auch missachtend reagiert. Um genetische Faktoren der Empathiefähigkeit besser abschätzen zu können, hat ZAHNWAXLER (1992) Zwillinge im 14. und 20. Lebensmonat untersucht. Sie hat jedoch erneut keine eindeutige genetische Erklärung finden können.

Insgesamt gibt es keinen Hinweis auf eine spezifisch genetisch bestimmte Empathiefähigkeit einer Person.

Die Annahme einer Abhängigkeit der Empathiefähigkeit vom Lebensalter eines Kindes ist ebenfalls in mehreren empirischen Arbeiten untersucht worden (vgl. z. B. CARROLL & STEWARD, 1984; HOFFMAN, 1976, 1979; IANNOTTI, 1975a, 1975b; SMITHER, 1977). Es konnte kein Zusammenhang gefunden werden, außer dass ältere Kinder mehr Situationsfaktoren und eigene Erfahrungen für ihre Empathie berücksichtigt haben. Auf ein paradoxes Phänomen in den Studien weist SMITHER hin. So haben sich Erwachsene kaum an ihre in der Kindheit gesammelten emotionalen Erfahrungen erinnern und diese für ein empathisches Verstehen des Kindes transferieren können. ZAHN-WAXLER u. a. (1983) bezweifeln grundsätzlich gefundene Alterseffekte hinsichtlich der Empathiefähigkeit, da Testsituationen zur besseren Operationalisierung des empathischen Verhaltens meistens nicht den Alltagssituationen eines Kindes entsprechen würden. Ihre Studie mit vier- bis elfjährigen Kindern in realitätsnahen Testsituationen hat keine Altersunterschiede mehr gezeigt.

Insgesamt sind trotz einer höheren Lebenserfahrung mit höherem Lebensalter keine besonderen Auswirkungen auf eine altersabhängige Empathiefähigkeit gefunden worden.

Geschlechtsspezifische Empathieverhaltensweisen sind in Forschungsarbeiten mit der Annahme untersucht worden, dass weibliche Personen empathischer reagieren als männliche. Studien hierzu zeigen jedoch, dass beispielsweise ein- bis zweijährige Töchter von ihren Müttern aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen häufiger als die Jungen auf einzelne emotionale Faktoren hingewiesen werden (vgl. z. B. DUNN u. a., 1987; GREIF u. a., 1981; LENNON & EISENBERG, 1987). Eine andere Untersuchung mit fünf-, neun- und dreizehnjährigen Mädchen und Jungen hat eine höhere Empathiefähigkeit der Jungen zum Ergebnis gehabt (vgl. ROBERTS & STRAYER, 1996). Allerdings wird dieser Effekt mit der geschlechtsspezifischen Vermittlung sozialer Normen begründet. So wird von Mädchen grundsätzlich prosoziales Verhalten erwartet. Deshalb kann nicht entschieden werden, ob das prosoziale Verhalten bei Mädchen aufgrund eines empathischen Prozesses oder einer sozialen Erwartung aufgetreten ist. Dagegen stehen nach Meinung dieser Forscher Jungen nicht unter diesem Erwartungsdruck, so dass sie ihr empathisches Verhalten für sich selbst bewusster als eine motivationale Handlung wahrgenommen haben.

Insgesamt haben die Forschungsarbeiten keinen Nachweis einer geschlechtsspezifischen Empathiefähigkeit erbringen können.

Der Einfluss einer hohen intellektuellen Leistungsfähigkeit auf eine hohe Empathiefähigkeit ist nur in wenigen Forschungsarbeiten unter der Annahme untersucht worden, dass eine Person mit einer hohen Intelligenz eine bessere Empathiefähigkeit besitzt (vgl. z. B. ALLPORT, 1937; BRAUNSTEIN, 1974; BUSH, 1972; ROTHENBERG, 1970). Die Forschungsergebnisse hierzu haben unterschiedliche Ergebnisse gezeigt. So haben einige Personen ihre Intelligenz dazu verwendet, emotionale Zustände differenziert zu erfassen und sie für ein empathisches Verstehen zu nutzen, während andere ihre Intelligenz mehr für Erkenntnisse bezüglich des Eigennutzes verwendet haben..

Insgesamt kann aufgrund der wenigen Forschungsarbeiten keine Einschätzung über die Auswirkung einer hohen intellektuellen Leistungsfähigkeit auf die Empathiefähigkeit einer Person gegeben werden.

Die Auswirkung der Geschwisterkonstellation auf die Empathiefähigkeit eines Geschwisters ist in Forschungsarbeiten unter der Annahme untersucht worden, dass Ge-

schwister aufgrund ihrer engen reziproken Beziehung eine hohe Empathiefähigkeit erlernen. In Längsschnittstudien haben beispielsweise DUNN und KENNDRICK (1982a, b) herausgefunden, dass sich ältere Geschwister für ihre jüngeren verantwortlich fühlen und hierbei Empathie zeigen. Allerdings sind auch andere Reaktionen festgestellt worden, wie zum Beispiel eine bewusst höhere Selbstaufmerksamkeit als Selbstschutz, wenn das Geschwisterchen Kummer gezeigt hat. In einer anderen Studie hat DUNN (1987) noch herausgefunden, dass einige Kinder aufgrund eines Rivalitätsgefühls auf den Kummer eines Geschwisterchens mit unmoralischen Handlungen reagiert haben. Wiederum andere Kinder hätten auch bewusst Regeln verletzt, um zu testen, was daraufhin passiert. DUNN sieht darin einen Beleg dafür, dass Kinder sehr genau wissen, was sie tun und somit selbst entscheiden, wann sie empathisch oder aggressiv sein wollen.

Insgesamt haben die Forschungsergebnisse sehr unterschiedliche Ergebnisse gezeigt.

Zusammenfassung: Insgesamt weisen die Forschungsergebnisse zu den untersuchten Entwicklungsfaktoren darauf hin, dass diese nur einen geringen Zusammenhang zur Empathiefähigkeit haben. Eine geschlechtsspezifische Empathiefähigkeit scheint vor allem durch gesellschaftliche Erwartungen an die Geschlechter und weniger durch geschlechtsspezifische Entwicklungsfaktoren festgelegt zu sein. Aufgrund dieser Ergebnisse besteht die Annahme, dass vor allem eine Empathieerziehung für das Entstehen einer Empathiefähigkeit verantwortlich ist. Allerdings können hierbei gesellschaftliche Faktoren förderlich oder hinderlich sein.

3.6.6 Zusammenfassung der orientierenden Empathiefaktoren im Rahmen gesellschaftlicher Bezüge

Eine orientierende Empathieform soll gesellschaftliche Fühl-, Denk- und Handlungsweisen so stabilisieren und fördern, dass Gesellschaftsmitglieder gesellschaftsrelevante Interessen akzeptieren und Regelungen des Soziallebens aufgrund einer bestimmten empathischen Haltung einhalten. Allerdings können hierbei widersprüchliche Auslegungen des Empathieverständnisses beobachtet werden. Das wird in dieser Arbeit anhand der Beispiele der Ausgrenzung bestimmter kultureller Gruppen und Personen, der

Todesstrafe als gesellschaftliche Form der Wiedergutmachung und der wirtschaftlichen Nutzung der Empathie im Dienstleistungsbereich zur Steigerung des materiellen Gewinns veranschaulicht.

Eine andere Beobachtung ist, dass manche Gesellschaften entwicklungspezifische Faktoren einer Person, wie z. B. den Idealismus junger Menschen, dazu nutzen, ein bestimmtes gesellschaftliches Empathieverständnis zu erzeugen, um bestimmte gesellschaftliche Interessen durchzusetzen.

Insgesamt rücken gesellschaftliche Interessen und Regelungen oftmals mehr das Partialsentiment und weniger eine orientierende Empathie in den Blickpunkt. Im Gegensatz hierzu bieten Gesellschaftstheorien verschiedene Empathiefaktoren als empathische Orientierung für eine gesellschaftliche Fühl-, Denk- und Handlungsweise an.

Einige Theorien stellen die Individualität als gesellschaftliche Form einer koexistenziellen Lebensweise in den Mittelpunkt. Sie setzen damit bei einer Person eine hohe Fähigkeit zur Selbstempathie voraus. Diese befähigt sie, ihr eigenes Fähigkeitspotenzial zu ergründen und eine empathische Orientierung zur Einhaltung einer Distanz und Unverbindlichkeit gegenüber anderen aufzubauen. Grenzen der Individualitätsbildung, wie beispielsweise das totale Ausleben individueller Bedürfnisse oder eine Nichtbeachtung der Leiden anderer, werden erwähnt, aber nicht weiter berücksichtigt. Selbstempathie wird damit nur auf das Eigeninteresse orientiert.

Andere Theorien stellen die Sozialempathie als gesellschaftliche Form einer koexistenziellen Lebensweise in ihren Mittelpunkt. Sie begründen ihren Ansatz mit den Gefahren der Förderung eines Individualismus. Sozialempathie befähigt dagegen eine Person zur Sozialverantwortung und zum sozialen Engagement. Dadurch achtet sie auf wichtige existenzielle Grundlagen. Das Problem dieser Theorien besteht darin, dass sie Menschen ausgrenzen, die sich andere Lebensbedingungen wünschen und Sozialempathie in dogmatischer Weise anpreisen.

Ein weiterer Theorieansatz besteht darin, Systemempathie als gesellschaftliche Form der Koexistenz hervorzuheben. Mit ihr soll eine empathische Orientierung erfasst werden, bei der eine Person individuelle und soziale Bedürfnisse synergetisch so verbindet, dass eine passende empathische Fühl-, Denk- und Handlungsweise entsteht. Diese berücksichtigt die Erkenntnisse aus einer ausbalancierenden emotionalen Perspektive.

Dieser Theorieansatz ist hilfreich für den Aufbau einer pädagogischen Theorie, da er emotionale Erkenntnisse als Ausbalancierungsprozess individueller und sozialer Bedürfnisse berücksichtigt, mit denen auch eine vorausschauende empathische Orientierung als Empathiefaktor angedeutet wird.

Im Exkurs zu Empathiefaktoren, die in Forschungsarbeiten untersucht worden sind, können folgende zwei Ergebnisse zusammengefasst werden:

Erziehungsfaktoren: Eine günstige Empathieerziehung hängt von der Empathiefähigkeit der Bezugspersonen ab. Diese setzt bei einer Bezugsperson voraus, dass sie dem Kind ein Gefühl der Bindungssicherheit und Empathie vermitteln kann. Der empathische Erziehungsstil involviert eine tolerante empathische Handlungsweise einschließlich der Grenzsetzung bei bestimmten Handlungen, das Benennen und Erklären der Gefühle, das Erklären der Konsequenzen bestimmter emotional bedingter Handlungen und das korrekte Deuten sozioemotionaler Prozesse sowie eine Förderung des empathischen Handelns des Kindes.

In den Forschungsarbeiten sind folgende positive Auswirkungen beim Kind aufgrund einer empathischen Handlungsweise der Bezugsperson gefunden worden: Eine hohe Selbstkompetenz, eine hohe Empathiefähigkeit und eine hohe Sozialfähigkeit.

Entwicklungsfaktoren: In den Forschungsarbeiten sind keine besonderen Entwicklungsfaktoren einer Person gefunden worden, die eine Empathiefähigkeit einer Person bedingen. Es besteht vielmehr die Annahme, dass jeder Mensch aufgrund seiner sozialen Abhängigkeit bereits eine Empathiebereitschaft von Geburt an mitbringt, diese aber für ihr Auftreten und ihren weiteren Aufbau von einer förderlichen Empathieerziehung erheblich mitbestimmt wird. Das weist auf die Relevanz der Empathieerziehung hin.

Insgesamt zeigen die Forschungsarbeiten, dass vor allem eine Empathieerziehung eine hohe Relevanz für die Befähigung einer Person zu einer hohen Selbstkompetenz und Sozialkompetenz aufweist. Die analysierten Faktoren der Empathieerziehung basieren auf der Anwendung und dem Erwerb grundlegender Empathiefaktoren und nicht auf gesellschaftsorientierten Empathiekonzepten. Gegenüber gesellschaftsorientierten Er-

ziehungsformen und Erziehungstheorien besteht aufseiten der Pädagogik eine kritische Haltung. Diese wird damit begründet, dass jene mehr auf bestimmte gesellschaftliche Interessen achten und dadurch relevante pädagogische Aspekte nicht grundsätzlich in den Mittelpunkt stellen würden (vgl. z. B. NOHL, S. 65; ROUSSEAU zitiert in WEISCHEDL, 1998, S. 167). Aus dieser Perspektive kann andererseits eine Gesellschaftsform daran gemessen werden, in welcher Weise sie relevante pädagogische Aspekte in ihrem gesellschaftlichen Erziehungskonzept berücksichtigt. Eine Empathieerziehung steht deshalb oftmals in einem Spannungsfeld zwischen relevanten pädagogischen und gesellschaftlich erwarteten Faktoren.

3.7 Gesamtzusammenfassung des Kapitels „Orientierende Empathietheorien und ihre Relevanz für die Erziehung“

Im Unterschied zu den finalen Empathietheorien stellen orientierende eine motivationale Erziehungsform mittels Empathieprozessfaktoren in den Mittelpunkt. Mit ihnen soll eine zu erziehende Person zu einem eigenständigen Selbstfindungsprozess motiviert werden. Bei diesem Vorgang soll die zu erziehende Person noch lernen, soziale Faktoren zu berücksichtigen, damit sie ihre existenzielle Grundlage aufgrund ihrer sozialen Abhängigkeit nicht beim Selbstfindungsprozess verliert.

Orientierende Empathieprozessfaktoren sollen in diesen Theorien und Förderkonzepten bewirken, dass eine Person zu folgenden Fühl-, Denk- und Handlungsweisen befähigt wird:

- Einer emotionalen Selbstwahrnehmung.
- Einer emotionalen Selbstreflexion und Selbstkontrolle.
- Einer Aufgeschlossenheit gegenüber sozioemotionalen Faktoren.
- Einer Haltung der Wertschätzung gegenüber sich selbst und anderen.
- Einer eigenständigen Selbstfindung und Selbstverwirklichung unter Berücksichtigung sozialintegrativer Faktoren und sozioemotionaler Grenzen.

Diese Vorgehensweise wird in gleicher Weise auch dazu verwendet, Personen, die Unrechtshandlungen begangen haben oder begehen wieder zur emotionalen Selbstreflexion zu motivieren. Sie sollen hierbei auf einer empathischen Grundlage erkennen, dass sie mit dem Ausblenden ihrer Wahrnehmung gegenüber destruktiven Fühl-, Denk- und Handlungsweisen oder mit dem Argument einer gedankenlosen Handlungsweise sich ihrer Selbstverantwortung nicht entziehen können. Ebenso sollen sie erkennen, dass es sich lohnt, die Selbstverantwortung wieder zu übernehmen und sich als Mitmensch zu zeigen.

Orientierende Empathietheorien sind immer Bestandteil einer allgemeinen Theorie, insbesondere in den Nachahmungstheorien, in der Theorie der Teleföhlung, des pädagogischen Takts, des personenbezogenen Erlebens im Dialog, in der Theorie des feinföhligen Dialogs und in gesellschaftlichen Handlungskonzepten und Gesellschaftstheorien. In diesen Theorien und Förderkonzepten werden folgende wichtige Empathieprozessfaktoren benannt:

- Empathische Nachahmung als empathischer Orientierungsprozess: Eine empathische Orientierung findet hier über die empathische Beobachtung förderlicher Fühl-, Denk- und Handlungsweisen einer anderen Person schnell, ökonomisch und über ein Vorbild statt. Empathie wird in diesen Theorien als ein aktiver Prozess definiert, durch den eine Person eine empathische Orientierung für ihren Selbstfindungsprozess bekommt. Das hat noch den Vorteil, dass eine Person dadurch für sich auch in kreativer Weise neue Fühl-, Denk- und Handlungsweisen entdecken kann.
- Empathische Teleföhlung als empathischer Orientierungsprozess: Eine empathische Orientierung findet hier in wechselseitiger Weise zwischen den Interaktionspartnern statt, wodurch mehrere sozioemotionale Faktoren erfasst und reflektiert werden können. Die Effektivität eines empathischen Orientierungsprozesses nimmt bei einer Person mit ihrer Erfahrungsmenge und dem Wissen über die Auswirkungen sozioemotionaler Faktoren zu. Des Weiteren kann eine Person mit dieser Fähigkeit auch Fühl-, Denk- und Handlungsweisen einer anderen Person vorausschauen und darauf passend reagieren. Eine lebenslange Empathie-

schulung wird in diesen Theorien für notwendig befunden, da der Mensch in seinem Lebenslauf aufgrund von Entwicklungsfaktoren immer wieder Veränderungen erlebt, auf die er sich neu einstellen lernen muss.

- Empathische Erziehungshaltung mittels des pädagogischen Takts als eine Form des empathisch personenbezogenen Orientierungsprozesses: Der orientierende Empathieprozess besteht darin, dass hier von der erziehenden Person eine einfühlbare, erzieherische Zurückhaltung gegenüber der zu erziehenden Person gezeigt wird, um eine empathisch orientierte Motivierung für eine eigenständige Selbstfindung einer Person zu fördern.
- Eine empathisch orientierende Kommunikationsform für ein personenbezogenes Erleben im Dialog: Der orientierende Empathieprozess besteht darin, durch aktives Zuhören einen Dialog des Vertrauens und der Offenheit, der gegenseitigen Wertschätzung, Toleranz und Rücksichtnahme einschließlich der Ermutigung zu einer vertrauensvollen Selbstexploration zwischen den Dialogpartnern zu bewirken. Das emotionale Verstehen bildet sich erst in diesem Interaktionsprozess heraus.
- Ein feinfühliges Dialog als empathische Orientierung für die Förderung eines Empathie-Ereignisses: Der orientierende Empathieprozess besteht darin, dass im wechselseitigen Dialog ein Empathie-Ereignis zwischen den Dialogpartnern stattfinden und hierbei die Wichtigkeit der Selbstverantwortung einer Person als existenzielle Grundlage hervorgehoben werden kann. Begründet wird dieses mit der Annahme, dass in jedem Menschen positive und negative Motivationsfaktoren vorhanden sind, jeder Mensch diese in ihren Bedingungen und sozialen Konsequenzen für seine Existenz von Geburt an erfahren hat und deshalb eine Selbstverantwortung nicht mit irgendwelchen Argumenten verleugnen kann. Deshalb wird das Ausblenden dieser Wahrnehmung oder eine Gedankenlosigkeit als selbst verantwortetes Handeln gewertet und als empathische Orientierung für einen feinfühliges Dialog zur Rückbesinnung auf die Selbstverantwortung genutzt.
- Orientierende Empathie assoziiert mit gesellschaftsrelevanten Interessen und Regelungen des Soziallebens: Der orientierende Empathieprozess besteht darin,

gesellschaftliche Interessen als empathische Leitlinie zu nutzen. Dabei treten vor allem zwei Probleme auf. Zum einen werden empathische Prozesse aufgrund gesellschaftlicher Definitionen widersprüchlich und parteilich verwendet. Zum anderen werden hierbei Entwicklungsfaktoren eines Menschen unterschiedlich berücksichtigt. Der Exkurs über Forschungsarbeiten zur Empathie weist ebenfalls darauf hin, dass allgemeine Erziehungsfaktoren entscheidend sind. Diese sind nicht mit gesellschaftlichen Faktoren identisch.

Die Ergebnisse sollen für eine pädagogische Empathietheorie berücksichtigt werden. Eine Übersichtstabelle fasst die Ergebnisse nochmals zusammen.

Orientierende Empathie	Empathiefaktoren	Empathieauswirkung	Pädagogische Implikation
<p><i>Empathische Nachahmung:</i></p> <p><i>Empathie als empathisch orientierende Beobachtungsform für die Fühl-, Denk- und Handlungsweise anderer</i></p>	<p>Beobachtung, motorisches Mitvollziehen und empathische Nachahmung anderer Personen und Objekte;</p>	<p>Schnelles und ökonomisches Erfassen der Fühl-, Denk- und Handlungsweisen einer anderen Person; vollständige oder modifizierte Übernahme wichtiger Fühl-, Denk- und Handlungsweisen für das eigene Handlungsrepertoire</p>	<p>Schulung der Vorbildfunktion der erziehenden Personen; im Schul- und Bildungsbereich Übungen zur empathischen Nachahmung und zum Beobachtungslernen relevanter Fühl-, Denk- und Handlungsweisen und Körperprozesse. Analysieren ungünstiger Fühl-, Denk- und Handlungsweisen.</p>
<p><i>Empathische Tele- und Mehrföhlung:</i></p> <p><i>Empathie als orientierender Tele- und Mehrföhlungsprozess in der Interaktion bezüglich wirkender soziemotionaler Faktoren</i></p>	<p>Erfassen der Beziehungsqualität der Interaktionspartner (Sympathie, Antipathie, emotionale Neutralität); Erfassen rollenspezifischer Auswirkungen auf die Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer Person; mehrperspektivisches Sich- Einföhlen in eine andere Person; Vorausschauendes Sich- Einföhlen; Rollentausch, empathisches von Erfassen von Gewohnheiten</p>	<p>Erfassen sozioemotionaler Faktoren und der angewandten Rollenmuster aus mehreren Perspektiven. Erkennen der sozioemotionalen Kräfte. Dadurch auch Befähigung zur Vorauschau der Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer Person. Förderung kreativer und spontan passender Fühl-, Denk- und Handlungsweisen zur Erweiterung des eigenen flexiblen Handlungsrepertoires.</p>	<p>Einüben der Fähigkeit zu einer Tele- und Mehrföhlung mittels Rollentauschübungen, Rollenspielen, warming-up- Übungen (spielerische Aufgaben, über die eine Mehrföhlung erprobt werden kann), Probehandlungsübungen als Experiment. Diese Übungen können in Bildungs- und Freizeiteinrichtungen gleichermaßen geübt werden. Viele soziale Kontaktübungen aufbauen. Empathieschulung soll lebenslang stattfinden.</p>

Orientierende Empathie	Empathiefaktoren	Empathieauswirkung	Pädagogische Implikation
<p><i>Pädagogischer Takt:</i></p> <p><i>Empathie als empathisch personenbezogene Handlungsweise</i></p>	<p>Einführung in das Temperament und in das Fähigkeitspotenzial eines Kindes, empathische Zurückhaltung, behutsame motivationale Anregungen, Menschenliebe, Vermeidung: einer erzieherischen Aufdringlichkeit, einer Vermittlung einer Wertphilosophie.</p>	<p>Aktivierung des individuellen Fähigkeitspotenzials einer Person</p>	<p>Übungen zu taktvollen Fühl-, Denk- und Handlungsweisen für erziehende Personen und auch für zu erziehende Personen.</p> <p>Übungen zur Beobachtung und Reflexion zum Erwerb einer empathischen Zurückhaltung, Übungen zur Vertrauensbildung und zur selbstlosen Erzieherhaltung</p>
<p><i>Empathische Kommunikation für ein personenbezogenes Erleben im Dialog:</i></p> <p><i>Empathie als orientierende Kommunikationsform für eine emotionale Verständigung im wechselseitigen Dialog</i></p>	<p>Zeigen einer inneren empathischen Haltung des Vertrauens auf die positiven Selbstkräfte einer Person durch wertschätzende Kommunikation.</p> <p>Aktives Zuhören; Ermutigung zur emotionalen Selbstwahrnehmung; empathisches Wahrnehmen und Reflektieren seines Selbst; Vermeidung: jegliches Anzweifeln, jegliche Diagnosestellung.</p>	<p>Förderung des Vertrauens, der Offenheit, der gegenseitigen Wertschätzung, der Toleranz, der Rücksichtnahme; Ermutigung zu einer vertrauensvollen Selbstexploration und zu einem eigenständigen Selbstfindungsprozess;</p> <p>Erfassen universeller emotionaler Faktoren als Erkenntnisgrundlage für eine mitmenschliche Fühl-, Denk- und Handlungsweise</p>	<p>Kommunikationstrainings für alle Berufsgruppen; Erlernen einer wertschätzenden Haltung durch Kommunikation; Selbsterfahrung; Übungen zur Selbsteinführung und Körperwahrnehmung; Kommunikationstrainings für Schüler; Übungen zum aktiven Zuhören, Herstellung eines schulischen Rahmens, in welchem Empathie und Wertschätzung eines Menschen im Mittelpunkt stehen. Herstellung einer günstigen emotionalen Lernatmosphäre.</p> <p>Encountergruppen</p>
<p><i>Feinfühliges Dialog:</i></p> <p><i>Empathie als Orientierungsprozess für die Selbstverantwortung einer Person bezüglich existenzbedrohender Handlungsweisen</i></p>	<p>Empathie- Ereignis: Sich für eine Welt öffnen, die nicht die eigenen ist; bedingungsloses Aufeinanderzuhören; emotionale Grenzüberschreitung des eigenen Erfahrungshorizonts; wesentliche Faktoren der Mitmenschlichkeit im Dialog erfassen</p>	<p>Enträtseln schwer verstehbarer Unrechthandlungen; Erfassen der Bedeutung der Auswirkung eines gedankenlosen oder teilnahmslosen Handelns oder des Ausblendens der Selbstverantwortung; Erfassen der Selbstverantwortung als Form der Mitmenschlichkeit</p>	<p>Gespräche mit Menschen, die Unrecht tun oder getan haben; Zeitzeugen im Gemeinschaftsunterricht zum gemeinsamen Dialog und emotionalen Reflektieren einladen; Arbeiten für die Projektwoche; Klassengespräche mit Personen aus schwierigen Berufsbereichen (z. B. Soldat, Polizist).</p> <p>TZI</p>

Orientierende Empathie	Empathiefaktoren	Empathieauswirkungen	Pädagogische Intervention
<p>Gesellschaftskonforme Fühl-, Denk- und Handlungsweise:</p> <p><i>Empathie als Orientierung auf gesellschaftsrelevante Interessen und Regelungen des Soziallebens</i></p>	<p>Einfühlung in gesellschaftsrelevante Anforderungen als Leitlinie für ein Ordnungssystem; empathisches Handeln auf gesellschaftliche Anforderungen orientieren</p>	<p>Emotional gefördertes gesellschaftskonformes Fühlen, Denken und Handeln; empathische Orientierung bezüglich der Auswirkungen gesellschaftlicher Bestrafungsformen bei Nichteinhaltung gesellschaftlicher Normen; berufliche Kompetenz mittels Empathieanwendung im Wirtschaftsbereich zum finanziellen Gewinn</p>	<p>Schulischer Gemeinschaftsunterricht; Angebote für alle Bürger in verschiedenen Bildungseinrichtungen;</p>
<p>Neue Gesellschaftstheorien:</p> <p><i>Selbstempathie als Orientierung</i></p>	<p>Selbstempathische Wahrnehmung und Reflexion; Nichtbeachtung und Nichteinmischung in die Lebensweise einer anderen Person; soziale Distanz</p>	<p>Erhalt und Förderung der eigenen Fühl-, Denk- und Handlungsweise durch eine Person selbst; Sozialkontakt nur dann, wenn dieser einen kurzfristigen Schutz gegen Eingriff in den Individualismus bietet.</p>	<p>Erlernen der mediatisierten Kommunikation zum Erhalt einer sozialen Distanz; Erziehung zum Leben eines reibungslosen Nebeneinanders.</p>
<p><i>Sozialempathie als Orientierung</i></p>	<p>Ein Sich-Einfühlen in die Notwendigkeit der sozialen Gruppe als existenzielle Bedingung</p>	<p>Soziales Verantwortungsgefühl; soziales Engagement; Zurückstellung egoistischer und individueller Bedürfnisse zugunsten sozialer</p>	<p>Beide Eltern sollen engagiert erziehen und hierbei zugunsten für ihr Kind auf Konsum und Karriere verzichten; erfahrungsorientierte Erziehung sozialer</p>
<p><i>Systemempathie als Orientierung</i></p>	<p>Ein Sich-Einfühlen in die synergetischen Prozesse individueller und sozialer Bedürfnisse.</p>	<p>Erkennen der Auswirkungen der Synergie; Erkennen sozioemotionaler Auswirkungen auf der Metaebene.</p>	<p>Schulung der empathischen Gesprächsführung nach ROGERS. TZI</p>

Jede dargestellte Empathietheorie definiert einen spezifischen Empathiefaktor, integriert diesen jedoch nicht in ein Empathiegesamtkonzept. Dadurch entsteht der Eindruck, dass konkurrierende Empathietheorien existieren, welche den Kern der Empathie zu erfassen versuchen. Die Untersuchung der einzelnen Empathiefaktoren in dieser Arbeit ergibt jedoch, dass Empathie ein komplexes Konstrukt ist, in dem unterschiedliche Empathiefaktoren mit ihren Prozessen je nach erzieherischer Aufgabe wirksam sind. Dieses Ergebnis hat mich zu der Annahme ermutigt, dass die unterschiedlichen Empathiefaktoren in einer grundlegenden pädagogischen Empathietheorie eingeordnet und für erzieherische Aufgaben passend transferiert werden können. Auf dieser Grundlage wird im nächsten Kapitel eine pädagogische Empathietheorie einschließlich eines Basismodells für eine Empathieschulung entwickelt.

4 Grundlagen der differentiellen Empathiesystemkompetenztheorie (DESK-Theorie) – eine pädagogische Empathietheorie

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu den analysierten Empathietheorien dazu verwendet, eine differentielle Empathiesystemkompetenztheorie für pädagogische Handlungsfelder (DESK-Theorie) zu entwickeln. Diese Theorie soll systemische Zusammenhänge der verschiedenen Empathiefaktoren für ein pädagogisches Gesamtkonzept berücksichtigen, um sie auf erzieherische Aufgaben systematisch und förderlich transferieren zu können. Eine integrative Vorgehensweise wird mit folgender Position WINKELs begründet: „Der integrative Zug einer Wissenschaft meint gerade das Gegenteil von Beliebigkeit. Denn nicht *irgendwelche* Erkenntnisse gibt es *irgendwo* und *irgendwie*, sondern <nur> solche, die der <Didaktik des Menschen> dienlich sind, d.h. den *Menschen ...in seine Menschlichkeit* geleiten...“ (1988, S. 134). Des Weiteren gründet sie sich auf folgende Überlegung BAUMANNs (1998, S. 163) zu Forschungsaufgaben: „Grundsätzlich ist sorgfältige *Mitreflexion* und weitgehende *Offenlegung* der eigenen *Intentionalität* weitaus wichtiger als die ständigen Abwehrversuche gegenüber anderen Richtungen“. Auf diesem Hintergrund sollen für die hier entwickelte pädagogische Empathietheorie folgende Grundsätze gelten:

- ❖ Empathiefaktoren wirken grundsätzlich positiv ausbalancierend und förderlich auf das Fühlen, Denken und Handeln einer Person, da sie individuelle und soziale Bedürfnisse einer Person gleichermaßen als wichtige existenzielle Bedingung berücksichtigen.
- ❖ Empathiefaktoren müssen bei einem Erziehungsprozess in ihrem systemischen Spektrum wahrgenommen, erfasst und reflektiert werden, damit erzieherische Handlungen in förderlicher Weise stattfinden können. Auf die Wichtigkeit einer solchen systemischen Vorgehensweise in der Erziehung hat beispielsweise WINKEL (1988) mit folgendem Argument hingewiesen: Das „... Herausbrechen von Teilen eines notwendig zusammengehörenden Prozesses pervertiert Erziehung, hinterlässt entweder Indoktrination oder laissez-faire, Sklaven oder Rebellen, Fixierung oder Orientierungslosigkeit“ (S. 16).

- ❖ Um das systemische Spektrum der Empathiefaktoren erfassen, reflektieren und in eine erzieherische Handlung transferieren zu können, benötigt eine Person eine Empathiesystemkompetenz. Die Bestimmung der Systemkompetenz in dieser Arbeit basiert auf der folgenden Definition KRIZ' (2000, S. 149): „ ... Aneignung von Sachwissen, kontinuierliche Selbstreflexion über die Angemessenheit der eigenen handlungsleitenden Wertvorstellungen und mentalen Modelle, selbstkritische Analyse der eigenen Potentiale, Erlernen von Techniken zur Förderung von Kreativität, bewusstere Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Lernen, wie man selbst besser lernen und sich selbst motivieren kann, Bildung von Fähigkeiten, Systeme und Prozesse besser zu strukturieren und abzubilden, Erlernen von Möglichkeiten, Aufgaben und Handlungen in adäquate Teilschritte und Teilziele zu unterteilen“. Des Weiteren umfasst eine solche Theorie „...das Beachten von Regeln zum aufrichtigen Geben und Nehmen von Feedback in einer Gruppe, Erlernen von Kommunikationsfähigkeiten und Teamarbeit, aber auch die Einhaltung ethischer Normen, wie die Nicht-Schädigung anderer Personen in psychischer und physischer Hinsicht“ (S. 179). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass eine solche Systemkompetenz zu einer Schulung professionell arbeitender Personen im Bildungsbereich gehört.
- ❖ Empathiefaktoren sollten in ihrem Verhältnis grundsätzlich auch über antinomische emotionale Faktoren erfasst, reflektiert und beim Erziehungsprozess berücksichtigt werden. Das beinhaltet, dass hierbei Grenzen einer empathischen Haltung oder eines empathischen Handelns erfasst und unter Berücksichtigung eines mitmenschlichen Aspekts in eine förderliche erzieherische Handlung transferiert werden, wie z. B. einem aggressiven Schüler eine Auszeit zur Beruhigung und Reflexion geben. Dieser Grundsatz beruht auf eine Position WINKELs (1988, S. 17 - 21). Er geht davon aus, dass bei Erziehungsaufgaben auch Antinomien reflektiert werden sollen. Mit ihnen soll in Theorie und Praxis der gleichrangige Stellenwert gegensätzlich emotionaler Erscheinungen, wie beispielsweise eine Wut in ihrem Verhältnis zur empathischen Versöhnung, berücksichtigt werden. Auf diese Weise soll eine einseitige Bewertung beider Faktoren vermieden und ein ausgewogenes Reflexions- und Handlungsverhältnis für erzieherische Aufgaben hergestellt werden können. Da nicht immer sofort eine

Ausbalancierung im Erziehungsprozess möglich ist, müssen Antinomien nach Meinung WINKELs in bestimmten Situationen auch ausgehalten und „produktiv gestaltet“ werden (S. 41). Des Weiteren zeigen sie an, welche emotionale Freiräume oder Grenzen in einem Erziehungsprozess eingehalten werden sollten (vgl. S. 137).

Die hier entwickelte pädagogische Empathietheorie ist grundsätzlich auf unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder übertragbar. Sie wird aus Gründen der Anschaulichkeit exemplarisch für den Schulbereich mit folgender Gliederung beschrieben:

- Definition und funktionelle Bedeutung der DESK-Theorie.
- Einfluss biologischer, entwicklungspezifischer und psychosozialer Faktoren auf die Empathieentwicklung.
- CIOMPIs Theorie der fraktalen Affektlogik als theoretische Grundlage der DESK-Theorie.
- Bestimmung der grundlegenden Empathiefaktoren und ihrer Prozesse: Empathie als Sinn-Attraktor.
- Bestimmung der differentiellen Empathiefaktoren und ihrer Prozesse: Empathie als Sinn-Trajektor.
- Differentielle Empathiesystemkompetenz in der Erziehung.
- Basismodell zur Schulung der differentiellen Empathiesystemkompetenz im Schulbereich.
- Ausblick, Relevanz, Grenzen, Chancen und weitere Forschungsansätze.

4.1 Definition und funktionelle Bedeutung der differentiellen Empathiesystemkompetenz in der DESK-Theorie

Unter einer differentiellen Empathiesystemkompetenz wird die Fähigkeit einer erziehenden Person verstanden, grundlegende und differentielle Empathiefaktoren in ihrem systemisch wirkenden Gesamtsystem wahrzunehmen, zu reflektieren und auf erzieherische Aufgaben im Schulbereich förderlich zu übertragen und anzuwenden. Die Erzie-

hungsperson bezieht hierbei auch Kenntnisse über die motivationale Dynamik der Emotionen, der grundlegenden und differentiellen Empathiefaktoren und der entwicklungs- und schulspezifischen Erziehungsfaktoren mit ein, um diese bezüglich ihrer synergetischen Wirksamkeit für erzieherische Aufgaben als professionell förderliche Handlungsgrundlage mit zu berücksichtigen.

Die funktionelle Bedeutung der Fähigkeit zu einer differentiellen Empathiesystemkompetenz besteht für eine Erziehungsperson in folgenden Punkten:

- ❖ Sie befähigt eine Erziehungsperson zur Durchführung eines systematischen wechselseitigen Prozesses des Sich-Einfühlens, Reflektierens und erzieherischen Handelns.
- ❖ Sie befähigt eine Erziehungsperson, wichtige emotionale Kenntnisse und emotionale Erfahrungen im Prozess des Sich-Einfühlens, Reflektierens und Handelns synergetisch aus einer empathischen Sichtweise förderlich anzuwenden.
- ❖ Sie befähigt eine Erziehungsperson, die Dynamik mehrerer motivationaler Faktoren bei den zu erziehenden Personen im Schulbereich bezüglich ihrer destruktiven und förderlichen Synergie wahrzunehmen, zu reflektieren, zu verstehen und darauf empathisch ausbalancierend zu reagieren.
- ❖ Sie befähigt eine Erziehungsperson, sowohl motivationale Fähigkeitspotenziale einer zu erziehenden Person als auch emotionale Freiräume, emotionale Formen der Toleranz und emotionale Grenzen (z. B. Gefühle der Gleichgültigkeit, der Gedankenlosigkeit, der Taktlosigkeit) im Sozialkontakt hinsichtlich ihrer synergetischen Wirksamkeit im Schulbereich wahrzunehmen, zu reflektieren und erzieherisch förderlich darauf zu reagieren.
- ❖ Sie befähigt eine Erziehungsperson, grundlegende und differentielle Empathiefaktoren für einen vorausschauenden empathischen Wahrnehmungs-, Verstehens- und Handlungsprozess im Schulbereich anzuwenden. Dadurch kann sie eine vorausschauende positive Förderung bei einer zu erziehenden Person herbeiführen.
- ❖ Sie befähigt eine Erziehungsperson, individuelle und soziale Bedürfnisse im Schulbereich systemisch so auszubalancieren, dass friedliche koexistenzielle

Voraussetzungen im Schulbereich gewahrt werden können, welche zur förderlichen Lernbereitschaft und zum Entstehen eines Lebensoptimismus bei den zu erziehenden Personen beitragen.

4.2 Einfluss biologischer, entwicklungsspezifischer und psychosozialer Faktoren auf die Empathieentwicklung einer Person

Eine allgemeine Empathiefähigkeit gehört zur existenziellen Grundlage eines Menschen. Sie entsteht in einem Zusammenspiel biologischer, entwicklungsspezifischer und psychosozialer Faktoren und bestimmt die Art der Handlungsfähigkeit eines Menschen. Das Schaubild auf Seite 279 veranschaulicht dieses Zusammenspiel und wird nachfolgend beschrieben.

4.2.1 Biologische Faktoren und ihr Zusammenspiel mit entwicklungsspezifischen und psychosozialen Faktoren

Zu den wichtigen biologischen Faktoren werden die körperliche und psychische Funktionsfähigkeit einer Person bei Geburt, menschliche Grundbedürfnisse als Lebensgrundlage und das Vorhandensein eines sozialempathischen Vorbewusstseins gerechnet.

Eine von Geburt an bestehende körperliche und psychische Funktionsfähigkeit einer Person ist eine Grundbedingung dafür, dass eine Person Reize passend verarbeiten kann (vgl. HÜTHER, 2001, S. 72; RATEY, 2004, S. 360). Besteht diese Funktionsfähigkeit beispielsweise aufgrund einer von Geburt an auftretenden schweren Hirnschädigung oder einer dispositionellen psychopathologischen Störung nicht, wird die Lernfähigkeit einer Person erheblich beeinträchtigt. Dadurch kann bei ihr keine förderliche Entwicklung der Wahrnehmung, der Psychomotorik sowie der kognitiven, der emotionalen und der sozialen Entwicklung stattfinden. Die Handlungs- und Lebensfähigkeit einer Person wird dann erheblich eingeschränkt (vgl. folgende Studien: Arbeitskreis OPD, 2001, S. 50; HÜTHER, 2004, S. 87; PENNEBAKER, 1989; PENNEBAKER & SUSMAN, 1988; RATEY, 2004, S. 354 – 360; WILKENING & KRIST, 2002, S. 395 - 417).

Aus den Forschungsergebnissen geht hervor, dass die körperliche und psychische Funktionsfähigkeit einer Person erst durch das Zusammenspiel intakter biologischer, entwicklungsspezifischer und psychosozialer Faktoren aufrechterhalten und fortentwickelt werden kann. Für ein förderliches Zusammenspiel benötigt ein Kind grundsätzlich einen positiven emotionalen Kontakt zu seinen Bezugspersonen. Dieser ist verantwortlich dafür, dass ein Kind in seiner Lernfähigkeit gefördert wird. Die Lernfähigkeit benötigt das Kind für seine körperliche und psychische Entwicklung und für seine Existenzsicherung. Die Bedeutsamkeit des Zusammenspiels dieser Faktoren haben neuropsychologische Studien nachweisen können. Beispielsweise bewirkt ein positiver Kontakt zu einer Bezugsperson eine günstige Aktivierung der Gehirntätigkeit des Kindes, wodurch eine hohe Vernetzung der Synapsen entsteht. Diese bedingt eine gesteigerte Lernfähigkeit des Kindes (vgl. z. B. BAUER, 2004, S. 64 – 69; HÜTHER, 2004, S. 23, S. 64; MICHEL & MOORE, 1995, S. 337).

Ein wichtiges Zusammenspiel zwischen biologischen, entwicklungsspezifischen und psychosozialen Faktoren findet bei der Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse statt. Menschliche Grundbedürfnisse motivieren und aktivieren eine Person zu bestimmten Handlungsweisen und helfen ihr dadurch ihre Existenzfähigkeit zu sichern (vgl. DECI & RAYN, 1985; LICHTENBERG, 1989). Menschliche Grundbedürfnisse wirken somit als motivationale Faktoren. Sie begünstigen wichtige Lern- und Handlungsprozesse, die für den Erwerb existenziell notwendiger Fähigkeiten eines Menschen benötigt werden. Hierbei findet grundsätzlich eine günstige Vernetzung der Synapsen im Gehirn statt, wodurch die Lernfähigkeit eines Menschen auch biologisch verankert wird (vgl. HÜTHER, 2004, S. 87). Als wichtige Grundbedürfnisse eines Menschen werden in der Forschung genannt: Physiologische Bedürfnisse (z. B. Nahrung, Schlaf, körperliche Unversehrtheit), psychische Bedürfnisse (z. B. Eigeninitiative, Exploration, individuelle Handlungsspielräume, Struktur und Grenzen bezüglich des Handelns, Selbstfindung) und soziale Bedürfnisse (z. B. soziale Zugehörigkeit, soziale Unterstützung, soziale Sicherheit).

Das soziale Bedürfnis weist unter den menschlichen Grundbedürfnissen eine besondere Position auf, da seine Befriedigung von Geburt an als wichtige Grundlage für die Exis-

tenzsicherung eines Menschen benötigt wird. Es steht deshalb in einem engen Verhältnis zur Empathiefähigkeit eines Menschen. Fehlt dieses soziale Bedürfnis bei einer Person, verharrt sie in einer Selbstbezogenheit und gefährdet dadurch ihre Existenzfähigkeit, wie das beispielsweise bei einer autistischen Person beobachtet werden kann.

In dieser Arbeit wird aufgrund der existenziellen Notwendigkeit einer Empathiefähigkeit eines Menschen die Existenz eines genetisch bedingten, sozialempathischen Vorbewusstseins angenommen. Dieses wird dafür verantwortlich gemacht, dass sich eine Person prinzipiell als Sozialwesen fühlt und aus dieser Perspektive denkt und handelt. Es veranlasst eine Person, andere gleichermaßen zu einer sozialempathischen Haltung und Handlung zu motivieren, um dadurch seine Existenzsicherung selbst initiativ herbeiführen zu können. Auf das Vorhandensein eines sozialempathischen Vorbewusstseins deuten neuropsychologische Studien hin. Beispielsweise haben sie nachweisen können, dass bereits ein Fötus eine einfache Kommunikations- und Kontaktfähigkeit besitzt und diese zur emotionalen Verständigung mit der Mutter aktiviert. Aus diesem Grund wird in der Neuropsychologie angenommen, dass ein Fötus intrauterine Sozialerfahrungen mit der Mutter während der Schwangerschaft hat (z. B. DAMASIO, 2004, S. 68; HÜTHER, 2001, S. 109 - 111; RIPOTA, 2003, S. 21 – 25). Weitere neuropsychologische Forschungen haben noch herausgefunden, dass es hierfür spezifisch neuronale Vernetzungen im Stirnlappenbereich (z. B. HÜTHER, 2004, S. 70) und Spiegelneurone (z. B. BAUER, 2005) gibt. Sie verursachen das Auftreten empathischer Prozesse bei einer Person. Jene würden eine Grundvoraussetzung dafür sein, dass eine Person eine förderliche Form der emotionalen Kontaktaufnahmefähigkeit herausbilden kann (vgl. z. B. DAMASIO, 2004, S. 69, S. 336, S. 345 - 354; 2000, S. 52, S. 309; RATEY, 2004, S. 267, S. 272).

4.2.2 Entwicklungsspezifische Faktoren und ihr Zusammenspiel mit biologischen und psychosozialen Faktoren

Zu den entwicklungsspezifischen Faktoren werden solche gezählt, die jeder Mensch auf verschiedenen Altersstufen als fortschreitende Entwicklungsbedingung durchläuft. Beispielsweise entwickelt ein Kind seine Sprach- und Denkfähigkeit erst über mehrere Stu-

fen. Ein Jugendlicher erfährt beispielsweise das Zusammenspiel biologischer Faktoren (z. B. hormonelle Umstellung des Körpers) und psychosozialer (z. B. emotionale Konflikte mit anderen Personen aufgrund einer emotionalen Unausgeglichenheit) während seiner Pubertätsphase. Oder ein Erwachsener registriert, dass „...Leistungen, die auf Schnelligkeit, Genauigkeit und Koordination elementarer Prozesse basieren“, „alterungsanfällig“ sind und sein Wohlbefinden in der beruflichen Arbeit beeinträchtigen (LINDENBERGER, 2002, S. 356). Ein förderlicher Entwicklungsverlauf dieser Faktoren ist deshalb eine wichtige Voraussetzung dafür, dass eine Person empathische Prozesse in ihrer Differenziertheit, ihrer notwendigen Anpassung an Entwicklungserfahrungen und ihrer förderlichen Wirkung zur Bewältigung schwieriger Situationen wertschätzen und anwenden lernt.

4.2.3 Psychosoziale Faktoren im Zusammenspiel mit biologischen und entwicklungsspezifischen Faktoren

Zu den psychosozialen Faktoren werden Sozialisationsfaktoren und Erziehungsformen, gerechnet. Positive Erfahrungen mit empathischen Beziehungen bei Bezugspersonen fördern das Zusammenspiel biologischer und entwicklungsspezifischer Faktoren in einer besonders günstigen Weise. Sie bewirken bei einem Kind eine emotionale Vertrauensbasis zum Mitmenschen. Dadurch wird bei ihm eine hohe Lernbereitschaft und Handlungsfähigkeit auf einer sozioemotionalen Grundlage erzeugt. Diese bewirken, dass das Kind in einem förderlichen sozialen Rahmen sein Fähigkeitspotenzial entdecken und in sozialer Akzeptanz entwickeln lernen kann.

Mit zunehmendem Lebensalter erweitert sich der Kreis sozialer Kontakte eines Kindes. Eine Person lernt dann beispielsweise im Schulbereich, bei der Gründung einer eigenen Familie oder im Beruf neue Bezugspersonen und damit zum Teil auch andere Beziehungsformen kennen. Diese berücksichtigen mehr oder weniger empathische Aspekte. Hierbei kann es geschehen, dass sich eine Person auch einer anderen als ihr vertrauten Beziehungsform neu anpasst. Ebenso können erhebliche emotionale Konflikte auftreten, wenn eine Person zu zwei Personen mit sehr unterschiedlichen Beziehungsformen ihren Kontakt gleichzeitig halten will. Aus den Erfahrungen mit empathischen Beziehungen

schlussfolgert eine Person ihren sozialen Stellenwert und den Grad der Würdigung ihrer persönlichen Identität.

Aufgrund der wechselnden Beziehungserfahrungen und Anpassungsbemühungen einer Person besteht die Annahme, dass eine Person ein heterogenes Empathieverständnis im Verlauf ihres Lebens entwickelt. Dieses wirkt sich wiederum auf die Art und Konstanz eines Erziehungsstils einer erziehenden Person aus.

4.2.4 Auswirkungen des Zusammenspiels biologischer, entwicklungspezifischer und psychosozialer Faktoren auf die Empathieentwicklung einer Person

Günstige biologische, entwicklungspezifische und psychosoziale Voraussetzungen und ihr förderliches Zusammenspiel sind eine wichtige Bedingung dafür, dass eine Person eine Empathiefähigkeit entwickeln kann. Allerdings findet dieser idealtypische Verlauf im Alltagsleben eines Menschen nicht statt. Vielmehr erzeugt das Auftreten unterschiedlicher Bedingungen unterschiedliche Synergien der einzelnen Faktoren. Aus diesem Grund können auch unterschiedliche Abstufungen der Empathie bis zu einem Empathieverlust und einer grundsätzlichen Emotionsstörung auftreten. Das hat wiederum Auswirkungen auf die Art der Handlungsweise einer Person. Folgende allgemeine Verläufe der Empathieentwicklung können auftreten:

- ❖ Aufgrund eines günstigen Zusammenspiels der verschiedenen Faktoren entsteht bei einer Person eine Empathiefähigkeit. Diese befähigt sie zu einer empathischen Kommunikationsfähigkeit und zu prosozialen Handlungsweisen. Koexistenzielle Aspekte werden hierbei grundsätzlich in den Mittelpunkt gestellt. Das hat zur Folge, dass besonders systemische Faktoren des Ich-Du-Wir-Es-Verhältnisses beim Fühlen, Denken und Handeln einer Person berücksichtigt werden.
- ❖ Eine günstige Empathieentwicklung kann bei einer Person in eine Empathie-Bifurkation münden. Darunter wird ein überzogenes empathisches Engagement einer Person verstanden. Empathisches Handeln findet hierbei auf der Grundlage eines Sendungsbewusstseins statt. Das hat den Nachteil, dass eine Person syste-

mische Aspekte einseitig deutet. Daraus kann bei einer Person ein empathisch gemeinter missionarischer Eifer für das Erkämpfen bestimmter existenzieller Bedingungen für alle Menschen oder ein Partialsentiment für das Durchsetzen bestimmter Interessen zum Aufrechterhalten der persönlichen Existenzgrundlage entstehen. Aus diesem Grund stehen Empathie-Bifurkation und Partialsentiment in einem engen Verhältnis zueinander. Sie unterscheiden sich durch ihren motivationalen Aspekt.

- ❖ Eine Empathieerziehung, die systemische Faktoren weniger berücksichtigt, fördert empathische Fühl-, Denk- und Handlungsweisen mehr partiell. Dadurch stehen mehr Partialsentiments im Mittelpunkt. Beispielsweise kann das dort beobachtet werden, wo kulturelle Gewohnheiten und Lebensvorstellungen im Erziehungsprozess zur Abgrenzung zu anderen kulturellen Gruppen besonders hervorgehoben werden. Partialsentiments treten im Alltagsleben häufig in unterschiedlichen Situationen auf. Charakteristisch für sie ist, dass sie spezifisch interessenbezogene Fühl-, Denk- und Handlungsweisen beinhalten und hierbei systemische Gesichtspunkte weniger berücksichtigen. Empathie und Partialsentiment treten im Alltagsleben oftmals parallel auf. Für Erziehungsprozesse sollte jedoch Empathie besonders im Mittelpunkt stehen, damit mehr systemische Faktoren bei der Fähigkeitsförderung berücksichtigt werden.
- ❖ Eine Erziehung eines Kindes, die empathische Fühl-, Denk- und Handlungsweisen nicht einbezieht, fördert keine Sozialfähigkeit eines Kindes. Beispielsweise werden bei einer extremen Verwöhnung, einer Vernachlässigung oder eines Missbrauchs eines Kindes empathische Aspekte in die Erziehung nicht berücksichtigt. Das hat zur Folge, dass ein Kind psychopathologische Gefühle, wie beispielsweise starke Aggressionsgefühle oder narzistische Gefühle, entwickelt und dadurch zu selbstbezogenen Handlungsweisen erzogen wird. Das Kind orientiert sich an pathologische Gefühlsformen und verliert dadurch seine Empathiefähigkeit.
- ❖ Treten bereits bei den biologischen Faktoren schwerwiegende Störungen auf, entsteht bei einem Kind keine intakte Emotionsfähigkeit. Das hat zur Folge, dass ein Kind zur Empathie unfähig ist und dadurch Handlungsweisen ohne Gefühls-

bezug zu anderen Menschen ausführt. Eine Erziehung eines Kindes zu einem sozialfähigen Menschen wird dadurch erheblich eingeschränkt.

4.3 CIOMPIs Theorie der fraktalen Affektlogik als theoretische Grundlage der DESK-Theorie

CIOMPI (1997, S. 11, S. 47) geht in seiner Theorie von mehreren Grundannahmen bezüglich der Bestimmung des Verhältnisses und der Prozesse zwischen Emotion, Kognition und Handlung aus.

Grundannahme 1: Sie besagt, dass Emotionen und Kognitionen grundsätzlich wechselseitig aufeinander wirken und auf diese Weise das Handeln eines Menschen bestimmen. Im Fokus seiner Theorie stehen energetisierende Faktoren, welche „steigende oder sinkende affektive Spannungen im psychosozialen Feld“ erzeugen und als „entscheidende Kontrollparameter“ berücksichtigt werden müssen (S. 156). Als Oberbegriff für Emotion verwendet CIOMPI den Begriff „Affekt“, um damit die schnellen Wechselwirkungen von „Affektivität der Logik“ und „Logik der Affekte“ zu kennzeichnen (S. 46, S. 62 - 70). Der Oberbegriff Affekt wird in der DESK-Theorie nicht übernommen, weil Affekt im wissenschaftlichen Bereich als kurzfristig auftretendes Gefühl eines Menschen definiert wird, das meistens eine negative Handlungsweise auslöst (vgl. S. 29 in dieser Arbeit). In der DESK-Theorie wird deshalb der wissenschaftlich gebräuchliche Oberbegriff Emotion, welcher einen komplexen psychischen Zustand einer Person einschließlich eines spezifischen Handlungsmusters definiert, beibehalten und der Begriff Affekt zur besseren Kennzeichnung der Kernaussagen CIOMPIs in Klammer gesetzt.

Grundannahme 2: Sie besagt, dass Emotionen (Affekte) prinzipiell eine genetische Grundlage haben. CIOMPI begründet sie mit der motivierenden Wirkung der Emotionen (Affekte) zu existenziell notwendigen Sozialkontakten, zum Fürsorgeverhalten und zu einem Zusammengehörigkeitsgefühl der Menschen, wodurch die Überlebensfähigkeit eines Menschen gesichert wird (vgl. S. 78 – 81, S. 99, S. 100 - 102). Er geht deshalb von folgender Annahme aus: „Das autonome <freie> Individuum ist ein Stück weit eine Fiktion, eine rezente <Erfindung der Neuzeit>, hat doch praktisch jedermann ein

Minimum an sozialer Zugehörigkeit nötig, um psychisch (und sogar physisch) überhaupt zu überleben“ (1997, S. 248).

Die Existenz einer prinzipiellen genetischen Basis der Emotionen haben beispielsweise Studien BAUERs (2005), EKMANNs (2004, S. 82), DAMASIOs (2004a, S. 65, S. 68), HÜTHERs (2004, S. 70) oder RATEYs (2004, S. 270) belegt.

Grundannahme 3: Sie besagt, dass Emotionen (Affekte) unter dem funktionellen Gesichtspunkt grundsätzlich für die Dynamik und Qualität der Denk- und Handlungsprozesse eines Menschen verantwortlich sind (vgl. S. 95). Sie werden als wichtige motivationale Operatoren, als „Energieförderer oder <Motoren> und <Motivatoren> aller kognitiven Dynamik“ definiert (S. 95). Findet hierbei ein förderlicher energetisierender Prozess bei einer Person statt, wirkt sich dieser „kognitionsmobilisierend“ aus, ein abnehmender energetisierender Prozess dagegen „kognitionshemmend“, wie das beispielsweise bei einer depressiven Person beobachtet werden kann (S. 155). Förderlich energetisierende Prozesse werden in CIOMPIs Theorie durch folgende Merkmale charakterisiert:

- ❖ Sie beschleunigen die Denkweise einer Person (vgl. S. 95, S. 155).
- ❖ Sie beschleunigen in Situationen kontextspezifische Denkweisen und organisieren auf diese Weise die Hierarchie der Denkinhalte (vgl. S. 98).
- ❖ Sie bewirken einen schnellen Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern (vgl. S. 97).
- ❖ Sie fokussieren Denkprozesse kontinuierlich auf ein ausbalanciertes Motivationsystem und verbinden hierfür in passender Weise ähnliche Emotionen (Affekte) miteinander (vgl. S. 98).
- ❖ Sie fassen kognitive Informationen passend zusammen und reduzieren dadurch die Komplexität (vgl. S. 99).

Eine Unterstützung für die Grundannahme 3 gibt es durch neuropsychologische Studien (vgl. z. B. RATEY, 2004, S. 361).

Grundannahme 4: Überschreitet ein energetisierender Prozess eine kritische Energiehöhe oder unterschreitet er ein notwendiges Energiemaß, findet prinzipiell eine neue globale Energieverteilung statt. Diese bewirkt das Auftreten einer ungünstigen Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer Person und ist noch dadurch gekennzeichnet, dass die Art der Reaktion nicht vorhersagbar ist. Beispiele hierfür sind das Auftreten einer plötzlichen hemmungslosen Wut, einer Wahnidee oder im Fall einer zu geringen Energie das Auftreten einer Antriebslosigkeit. CIOMPI bezeichnet diesen Prozess des plötzlichen Energieumschlagens aufgrund einer Energieerhöhung oder Energieverarmung als Bifurkation (vgl. S. 135, S. 156 – 157).

Grundannahme 5: Emotionen (Affekte) bilden im Zusammenspiel von bestimmten Denk- und Handlungsweisen eine spezifisch energetische Form einer Motivationsstruktur. CIOMPI bezeichnet diese als „Attraktor“ (S. 140 – 143). Beispiele hierfür sind eine Wutlogik oder eine Alltagslogik (vgl. S. 153). Dieses spezifisch passende Zusammenspiel wird von einer Person als energiesparend und lustvoll erlebt. In gleicher Weise trifft das noch für eine weitere Besonderheit eines Attraktors zu. Dieser ist in seiner Motivationstruktur in der kleinsten (z. B. einer Person) und in der größten Einheit (z. B. in einer Gruppe) fraktal (selbstähnlich) und kann deshalb auf diesen unterschiedlichen Ebenen gleichermaßen passend erfasst werden (vgl. S. 148, S. 150, S. 154). Charakteristisch für einen Attraktor ist außerdem noch, dass er prinzipiell in abgeschwächter Form andere dazu gehörende Attraktorformen enthält und dadurch die förderliche emotionale Dynamik genauer und differenzierter erfasst. Beispielsweise wirken beim Attraktor Freude auch Attraktoranteile der Angst und/oder des Leids in geringem Maße mit (vgl. 167). Unter dieser Bedingung können grundlegende Empathiefaktoren als Sinn-Attraktor definiert werden.

Grundannahme 6: Bildet ein Attraktor noch eine charakteristische Konfiguration mit einem ganz spezifischen emotionalen Kontext, wirkt er als hochempfindlicher Sensor für die Wahrnehmung und Reflexion bestimmter differentieller Kognitionen. CIOMPI bezeichnet einen solchen spezifisch differentiellen Attraktor als einen seltsamen Attraktor oder als „Trajektor“ (S. 154). Ein Trajektor umfasst nach seiner Meinung immer das „Gesamt aller Fühl-, Denk- und Verhaltensabläufe“ und enthält eine „charakteristische

Gestalt und Konfiguration“ (S. 154). Außerdem erhält er trotz seiner prinzipiellen Gesamtstruktur auch eine „individuumstypische“ Struktur einer Person (S. 155). Unter dieser Perspektive können die differentiellen Empathiefaktoren Selbstempathie, Sozialempathie und Objektempathie einschließlich ihrer individuellen Ausformung bei einer Person als Sinn-Trajektor bezeichnet werden.

In Anlehnung an diesen theoretischen Ansatz CIOMPIs wird Empathie mit ihren grundlegenden Empathiefaktoren, durch die eine essenzielle, charakteristisch förderliche Motivationsstruktur zur Existenzsicherung einer Person erzeugt wird, als *Sinn-Attraktor* bezeichnet. Sie steht zugleich in einem engen Verhältnis zu den differentiellen Empathiefaktoren Selbstempathie, Sozialempathie und Objektempathie, welche jeweils eine kontextspezifische förderliche Motivationsstruktur als Konfigurationsbesonderheit des Sinn-Attraktors definieren und dadurch Energien kontextspezifisch integrieren. Diese differentiellen Formen werden als Sinn-Trajektor bezeichnet.

Empathie wird aus dieser Perspektive als eine charakteristische Fühl-, Denk- und Handlungsweise definiert, die grundlegende Empathiefaktoren (als Sinn-Attraktoren) in Form einer maßgebenden Empathielogik und differentielle Empathiefaktoren (als Sinn-Trajektoren) für wichtige kontextspezifische Motivationsstrukturen berücksichtigt und diese synergetisch in einen förderlichen Kommunikations-, Lern- und Handlungsprozess transferiert.

4.3.1 Empathie als Sinn-Attraktor: Bestimmung der grundlegenden Empathiefaktoren

Der Sinn-Attraktor Empathie involviert wichtige grundlegende Empathiefaktoren mit ihren charakteristischen Prozessen. Seine Besonderheit besteht darin, förderliche Prozesse zu initiieren. Das kann auch dadurch geschehen, dass blockierende Faktoren erkannt und beseitigt werden. Zu den grundlegenden Faktoren gehören folgende:

- ❖ Beschleunigung eines Denk- oder Handlungsprozesses: Empathie beschleunigt beispielsweise die Wahrnehmung des Fähigkeitspotenzials eines Schülers, eines schulischen Problems einer Schülerin oder eines Gruppenkonflikts in der Klasse.

- ❖ Fokussierung der Denk- und Handlungsweisen auf einen bestimmten motivationalen Kontext: Auf diese Weise wird eine beliebige Ausweitung und die Komplexitätserhöhung emotionaler Bezüge vermieden, so dass die emotionale Verständigung und Reaktion ökonomisch und zielorientiert stattfinden kann. Beispielsweise achtet eine empathische Lehrkraft darauf, dass die Schüler bei einer Gruppenarbeit kontextspezifische emotionale Aspekte für eine förderliche Zusammenarbeit beachten, wie zum Beispiel gegenseitige Motivierung als Leistungsantrieb und Vermeidung von Streitereien. Ein Beispiel für die Beseitigung eines blockierenden emotionalen Faktors ist folgendes: Eine Lehrkraft bemerkt, wie ein Schüler in der Klasse eine Cliquenbildung aufzubauen versucht und dadurch das Klassenklima ungünstig beeinflusst. Sie wird dann in empathischer Weise dieses Problem in der Klasse besprechen, um wieder ein gutes Klassenklima herzustellen.
- ❖ Erhöhung des empathischen Verstehens, Reflektierens und Handelns durch eine kontextbezogene Erinnerung an eine Vielzahl verschiedener emotionaler Erfahrungen: Beispielsweise befähigt das eine empathische Lehrkraft, die Leistungsangst eines Schülers aufgrund der erinnerten emotionalen Erfahrungen mit eigenen Leistungsängsten, der erinnerten Leistungsängste von Schülern in früher betreuten Schulklassen und der erinnerten erzieherischen Fachkenntnisse bezüglich emotionaler Hintergründe einer Leistungsangst bei ihrem Prozess des Sich-Einfühlens und Reflektierens zu berücksichtigen. Das hat den Vorteil, dass sie bei ihrem empathischen Handeln auf mehrere förderliche Aspekte zur emotionalen Ausbalancierung achten kann, wie zum Beispiel erzieherische Hilfen zur Angstbewältigung, zur Selbstermutigung, zur Aufrechterhaltung der Lernbereitschaft, zur emotionalen Unterstützung durch die Eltern und durch die Klasse.
- ❖ Erhöhte Wahrnehmungssensibilität für emotional destabilisierend wirkender Faktoren im Fühlen, Denken und Handeln einer Person zur Vermeidung motivationaler Eskalationen zugunsten der Förderung stabilisierend ausbalancierender Fühl-, Denk- und Handlungsweisen: Beispiele für emotional destabilisierende Faktoren sind: Pubertät, Krankheit, Leistungsversagen in der Schule, ein geringer Sozialstatus im Klassenverband. Beispielsweise achtet eine empathische Lehrerin darauf, dass ein pubertierender Schüler wegen seiner Unausgeglichen-

heit nicht in verletzender Weise gemaßregelt wird, sondern ein gewisses emotionales Verständnis und stabilisierende Verhaltenshilfen von allen angeboten bekommt.

- ❖ Erhöhte Wahrnehmung der Polarität einer Emotion und assoziativ verbundener Emotionen, um die synergetische Wirkung vielfältiger motivationaler Faktoren für ein empathisches Verstehen und Handeln berücksichtigen zu können: Beispielsweise erfasst eine empathische Lehrerin mit diesem Empathiefaktor bei einem leistungsstarken Schüler folgende motivationale Faktoren bezüglich ihrer Synergie und Auswirkung auf das Fühlen, Denken und Handeln jenes Schülers: Freude über die eigene Leistungsfähigkeit, Freude über den hohen Sozialstatus in der Klasse und eine leichte Angst vor einem Leistungseinbruch und vor dem Verlust des hohen Ansehens in der Klasse.

Einige weitere wichtige grundlegende Empathiefaktoren mit ihrem Prozess sind in CI-OMPis Theorie nicht ausdrücklich erwähnt und werden deshalb hier ergänzend hinzugefügt. Zu ihnen gehören:

- ❖ Mehrperspektivischer wechselseitiger Prozess des Sich-Einfühlens und Reflektierens in wichtige motivationale Denk- und Handlungsprozesse, ohne dass sich die empathische Person hierbei in ihrer eigenen Emotionalität verliert: Beispielsweise wird eine empathische Lehrerin die Unaufmerksamkeit eines Schülers wechselseitig aus der Perspektive des motivationalen Bedürfnisses des Schülers, aus derjenigen ihrer Lehrerrolle, aus derjenigen der Elternrolle als Verantwortliche für die Entwicklung ihres Kindes und aus der Rolle der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden wahrnehmen und hierbei in ihren wesentlichen unterschiedlichen motivationalen Anteilen reflektieren.
- ❖ Spezifisch empathische Kommunikations- und Handlungsweise, mit der motivational Wertschätzung, Rücksichtnahme und Toleranz gezeigt wird, damit die andere Person Vertrauen zum Mitmenschen gewinnt, zu einem emotionalen Dialog bereit ist und dadurch eine Bereitschaft zu einer sozialintegrativen Selbstaktivierung zeigt. Charakteristische Merkmale sind:

- Eine Verbalisierungsweise, die Wertschätzung, Rücksichtnahme und Toleranz ausdrückt und den Gesprächspartner zum emotionalen Dialog ermutigt. Die Verbalisierung soll hierbei aus der Ich-Position geschehen, da die Du/Sie- Position vom Gesprächspartner als beschuldigend wahrgenommen wird und ihn zu Aussagen der Rechtfertigung reizt.
 - Aktives Zuhören: Dazu gehört das Vermeiden einer vorschnellen Interpretation, Bewertung oder Verurteilung bezüglich berichteter Emotionen und emotionaler Widersprüchlichkeiten zugunsten einer Ermutigung einer kritischen Selbsthinterfragung. Das Nachfragen zum Verstehen emotionaler Vorgänge steht besonders im Mittelpunkt. Besonders hilfreich sind hierbei Wie-Fragen statt Warum-Fragen, da sie eine Person anregen, den Entstehungsprozess ihrer Emotion zu formulieren und dadurch das emotionale Verstehen begünstigen.
 - Das empathische Gespräch und Handeln beinhaltet immer die Berücksichtigung und Vermittlung der Emotionen beider Interaktionspartner, damit ein emotionales Verstehen im Gesamtkontext stattfinden kann.
- ❖ Berücksichtigung des Emotionswissen: Beispielsweise wird eine empathische Lehrerin in ihrer Klasse mit Schülern aus verschiedenen Kulturen bei ihrem Gemeinschaftsunterricht beachten, dass Islamisten dem Gemeinwohl im Vergleich zum Individualismus einen emotional höheren Stellenwert geben (vgl. ULKOTTE, 2001, S. 16, S. 25 – 26; siehe auch PFLITSCH, 2003, der anhand vieler Beispiele zeigt, wie die europäische Denkweise falsche emotionale Bilder über den Orient erzeugt hat und dadurch emotionale Missverständnisse hervorruft). Aus diesem Grund wird sie die Wertigkeit der verschiedenen Lebensweisen empathisch kommunizieren und diese für einen förderlichen Umgang im Sinne einer gegenseitigen Ambiguitätstoleranz in den Schulbereich transferieren.
- ❖ Wahrnehmung und Reflexion emotionaler Grenzen sowie konsequentes Handeln bei Überschreitung solcher Grenzen, um wichtige existenzielle und mitmenschliche Grundlagen aufrechterhalten zu können: Beispielsweise wird ein empathischer Lehrer beim Auftreten häufiger Cliquesbildungen bei Gruppenarbeiten

Grenzen setzen, um eine Gruppenpolarisierung und eine Zunahme emotionaler Eskalationen zu vermeiden.

Grundlegende Empathiefaktoren bilden die Basis für eine empathische Grundhaltung und empathische Handlungsfähigkeit. Sie werden grundsätzlich bei einem Sozialkontakt benötigt. Allerdings erfassen sie noch nicht differentielle empathische Faktoren, die einen spezifischen Kontext erfassen und für ein professionelles Arbeiten im Schulbereich gleichermaßen berücksichtigt werden sollten.

4.3.2 Empathie als Sinn-Trajektor: Bestimmung der differentiellen Empathiefaktoren

Bestimmte differentielle Attraktoren bilden in ihrer Gesamtheit in Anlehnung an CI-OMPis Theorie ein spezifisch kontextbezogenes „Gesamt aller Fühl-, Denk- und Verhaltensabläufe“ mit einer „charakteristischen Gestalt und Konfiguration“ (S. 154). Sie werden in dieser Arbeit als Sinn-Trajektor bezeichnet und können in drei spezifisch differentielle Attraktorengelände unterteilt werden: Selbstempathie, Sozialempathie und Objektempathie. Das hat den Vorteil, dass im Schulbereich motivationale Faktoren aus diesen Perspektiven kontextbezogen bezüglich ihrer motivationalen Synergie wahrgenommen, reflektiert und in erzieherische Aufgaben förderlich transferiert werden können. Der förderliche Effekt kann hierbei sowohl durch eine positive Änderung und Verbesserung als auch durch das Begrenzen oder Vermeiden ungünstiger motivationaler Faktoren stattfinden.

4.3.2.1 Differentieller Empathiefaktor *Selbstempathie*

Selbstempathie beinhaltet ein Feedback orientiertes Sich-Einfühlen und Reflektieren einer Lehrkraft in die motivationale Beschaffenheit der eigenen Fühl-, Denk- und Handlungsweise. Das setzt voraus, dass eine selbstempathische Lehrkraft Abstand zu sich selbst nehmen kann, um ihre Gefühle und Emotionen unbefangen wahrnehmen zu können. Auf diese Weise kann sie ihre aktuelle Befindlichkeit, ihre aktuelle Motivationsstruktur und ihre aktuelle empathische Haltung im Schulkontext reflektieren. Sie ge-

winnt dadurch eine innere Freiheit und eine notwendige Distanz zu sich selbst, mit der sie beispielsweise auch sozial ungerechtfertigte Anforderungen an eine Lehrkraft aber auch eigene unpassende Erwartungen wahrnehmen und reflektieren kann. Insgesamt befähigt Selbstempathie eine Lehrperson zur Selbsterkenntnis über ihre blockierenden und energetisierenden Faktoren des Fühlens, Denkens und Handelns. Der Vorteil der Fähigkeit zur Selbstempathie besteht darin,

- ❖ Dass eine Lehrperson eine realistische Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen motivationalen Struktur herstellen kann. Das befähigt sie zur emotional-kognitiven Selbsterfahrung. Der energetisierende Faktor besteht darin, dass eine selbstempathische Lehrkraft sich fähig erlebt, sich auf diese Weise selbstkritisch einschätzen und dadurch weiterentwickeln zu können. Aus diesem Grund nimmt sie Kritik an ihrer Person als Chance wahr, überprüft diese mit Distanz zu sich selbst und leitet hieraus für sich förderlich konstruktive Fühl-, Denk- und Handlungsweisen für erzieherische Aufgaben im Schulbereich her.
- ❖ Dass eine Lehrkraft auch ihren eigenen Rollen- und Selbstfindungsprozess mit Selbstachtung und individuell förderlich für verschiedene schulspezifische Situationen aufbauen kann. Der energetisierende Faktor besteht darin, dass eine Lehrkraft emotional eine innere Stärke erlebt, mit der sie sich bezüglich neuen Anforderungen im Schulbereich unter Berücksichtigung einer mitmenschlichen Haltung förderlich arrangieren kann.
- ❖ Dass eine Lehrkraft aufgrund ihres Selbstwertbedürfnisses mit Hilfe eines selbstempathischen Prozesses ihr persönliches Fähigkeitspotenzial einschließlich der Leistungsgrenzen im Schulbereich erfassen und förderlich in ihr Fühlen, Denken und Handeln transferieren kann. Der energetisierende Faktor besteht darin, dass eine Lehrkraft sich im Schulbereich selbstbestimmend erfährt.
- ❖ Dass eine Lehrkraft bei leidvollen Erfahrungen im Schulbereich deren Grenzen und förderliche Bewältigungsformen selbst erkennen kann. Beispielsweise befähigt das eine Lehrkraft, eine Niedergeschlagenheit wegen eines schulischen Ereignisses selbst zu begrenzen, um für neue motivierende erzieherische Handlungsweisen offen sein zu können. Der energetisierende Faktor für eine Lehr-

kraft besteht darin, dass sie ein Selbstvertrauen hat, auch schwierige emotionale Ereignisse bewältigen zu können.

- ❖ Dass eine Lehrkraft emotional labil wirkende Faktoren bei sich selbst aus Distanz wahrnehmen kann und dadurch eine eigene innere Wachsamkeit auf sich selbst hat. Der energetisierende Faktor für eine Lehrkraft besteht darin, dass sie auf diese Weise sich fähig erlebt, sich bis zu einem hohen Grad selbst schützen zu können.
- ❖ Dass eine Lehrkraft die Wichtigkeit ihres persönlichen Engagements für existenzielle Bedingungen im Schulbereich erkennt, um ihre eigene Sicherheit und ihr eigenes Wohlbefinden aufrechterhalten zu können. Der energetisierende Faktor für eine Lehrkraft besteht darin, dass sie sich aktiv gestaltend erlebt. Sie fühlt sich fähig, andere Menschen auch zur mitmenschlichen Fühl-, Denk- und Handlungsweise zu aktivieren.

Mit der Fähigkeit zur Selbstempathie besitzt eine Lehrkraft eine hohe Kompetenz in der motivationalen Selbststeuerung. Diese befähigt sie, sich selbstkritisch in ihr eigenes Selbst einzufühlen, neue förderliche individuelle Fühl-, Denk- und Handlungsweisen zu erfassen und auf ungünstige Formen der Selbstbezogenheit wachsam zu achten. Das begünstigt wiederum die Fortentwicklung des Selbstfindungsprozesses und eines positiven Selbstkonzepts einer Lehrkraft im Schulbereich. Die gewonnenen selbstempathischen Erkenntnisse können des Weiteren zur emotionalen Verständigung mit einer anderen Person als emotionaler Erfahrungsaustausch herangezogen werden. Beispielsweise kann eine selbstempathische Lehrerin sich in die bei ihren Schülern beobachtete Unzufriedenheit so einfühlen, dass sie sich dabei selbst motivational bezüglich ihrer Person hinterfragt. Dadurch kann sie eigene motivationale Aspekte wahrnehmen, wie zum Beispiel eine eigene Lustlosigkeit im Unterricht wegen lernunwilligen Schülern. Das kann sie veranlassen, mit den Schülern im Unterricht sich in die wechselseitige Wirksamkeit einer Lustlosigkeit zwischen Lehrkraft und Schülern und in Bezug zu einer mitmenschlichen Handlungsweise empathisch einzufühlen, um mit den Schülern die motivationale Dynamik reflektieren, emotional verstehen und für eine neue Lernbereitschaft förderlich ändern zu können.

4.3.2.2 Differentieller Empathiefaktor *Sozialempathie*

Sozialempathie beinhaltet ein Feedback orientiertes Sich-Einfühlen und Reflektieren in die motivationale Beschaffenheit der Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer anderen Person. Das setzt voraus, dass eine sozialempathische Lehrkraft fähig ist, sich selbst zurückzunehmen, um dann in die Rolle einer anderen Person hineinschlüpfen und aus dieser Position sich in jene Person einfühlen zu können. Durch diese Form der eigenen Zurückhaltung hinsichtlich einer Bewertung bekommt sie ein sehr nahes Gespür für die energetisierenden Faktoren der anderen Person. Hierbei kann die sich einfühlende Lehrkraft auch energetisierende Faktoren bei einer anderen Person entdecken, die ihr zuvor selbst weniger bewusst gewesen sind und die ihr neue emotionale Einsichten geben.

Besitzt eine sozialempathische Lehrkraft viele Sozialerfahrungen und ausreichend Kenntnisse über gruppodynamische Auswirkungen auf das emotionale Verhalten einer Person im Schulbereich (z. B. Gruppendruck durch Klassenkameradinnen/Klassenkameraden, Sympathie und Antipathie zwischen den Schülern, Einfluss eines Schülers als informeller Führer in der Klasse, das Verhältnis zwischen Lehrer- und Schülerrolle) und entwicklungspezifische Faktoren im Schulbereich, kann sie sich leichter, schneller und umfassender in eine andere Person einfühlen, sie emotional in ihrem Fühlen, Denken und Handeln im Schulbereich verstehen und darauf passend reagieren.

Das Erlernen einer sozialempathischen Fähigkeit wird in der Erziehung eines Kindes wegen ihrer existenziellen Notwendigkeit häufig berücksichtigt. Gruppodynamische Kenntnisse werden hierbei eher unsystematisch und aufgrund bestimmter persönlicher Erfahrungen mehr oder weniger wertfrei vermittelt. Des Weiteren bedingen die Art des elterlichen empathischen Erziehungsstils und die Erfahrungen mit empathischen Beziehungen zu verschiedenen Personen ein heterogenes Verständnis der Sozialempathie. Das bewirkt wiederum, dass auch eine Lehrperson hierüber bis zu einem gewissen Grad ihr individuelles Empathieverständnis im Sozialbereich mit ihrer eigenen subjektiven Theorie aufbaut und diese Erfahrungen in das allgemeine Sozialempathieverständnis

mit einbezieht. Die Reflexion dieses Verhältnisses gehört gleichermaßen zur sozialem-pathischen Fähigkeit.

Insgesamt beinhaltet eine Sozialempathiefähigkeit das Wahrnehmen, Reflektieren und Beachten motivationaler Faktoren, die für eine soziale Fühl-, Denk- und Handlungsweise wichtig sind. Dadurch soll ein förderlich ausgeglichener Sozialkontakt, ein Rahmen der friedlichen Koexistenz und eine soziale Akzeptanz der eigenen Person mit ihren individuellen Anteilen durch andere als existenzielle Grundlage hergestellt werden. Der Vorteil der Fähigkeit zur Sozialempathie besteht für eine Lehrkraft darin,

- ❖ Dass sie sich in die psychische Verfassung und in die motivationale Fühl-, Denk- und Handlungsweise einer Schülerin/eines Schülers einfühlen und sie/ihn emotional verstehen kann. Der energetisierende Faktor besteht für eine Lehrkraft darin, dass sie dadurch eine Schülerin/einen Schüler emotional verstehen und darauf passend reagieren kann.
- ❖ Dass sie den sozial notwendigen Existenzrahmen für eine Schülerin/einen Schüler im Schulbereich aus einer motivationalen Perspektive wahrnimmt, reflektiert und ihn bei Bedarf förderlich verändert. Der energetisierende Faktor besteht für sie darin, dass sie fähig ist, wichtige existenzielle Bedingungen für eine förderliche Lernatmosphäre der Schülerinnen/Schüler wahrzunehmen, bereitzustellen und aufrechtzuerhalten. Energetisierend ist für die Lehrkraft noch dazu, dass sie auf diese Weise auch ihre eigene Motivation für erzieherisch förderliche Aktivitäten aufrechterhalten kann.
- ❖ Dass sie sich bei einem emotionalen Verstehensvorgang in die soziale Rolle einer Schülerin/eines Schülers mit ihrer charakteristischen Motivationsstruktur einfühlen kann und dadurch beim Reflektieren auch die rollentypische Motivationsstruktur einer Schülerin/eines Schülers berücksichtigt. Diesen Aspekt kann sie ebenfalls mit den Schülerinnen/den Schülern kommunizieren, um ein emotionales Verständnis beim Vergleich der rollentypischen Fühl-, Denk- und Handlungsweisen zwischen Lehrkräften und Schülern zu vermitteln. Beispielsweise berücksichtigt eine Lehrkraft beim emotionalen Verstehen des Unmuts der Schülerinnen und Schüler über die Ankündigung einer Klassenarbeit, dass ihre

Lehrerrolle Leistungsüberprüfungen vorschreibt und diese Handlung immer ungünstige Gefühle bei Schülerinnen und Schülern gegenüber einer Lehrkraft auslöst. Um eine emotionale Ausbalancierung bezüglich der Klassenatmosphäre wieder herstellen zu können, kann jene Lehrkraft das Frustrationserleben aus der Perspektive der sozialen Rolle des Schülers und der der Lehrkraft mit der Klasse in empathischer Form diskutieren und hierdurch einen Konsens für ein sozialakzeptables Arrangement herbeiführen. Der energetisierende Faktor besteht für die Lehrkraft darin, dass sie sich fähig erlebt, motivationale Faktoren sozialer Rollen im Zusammenspiel mit erzieherischen Aufgaben wahrzunehmen und diese mit den Schülerinnen/Schülern so zu kommunizieren, dass wieder eine ausgeglichene Lern- und Leistungsatmosphäre entstehen kann.

- ❖ Dass sie im Schulbereich emotional destabilisierend wirkende Sozialfaktoren frühzeitig wahrnimmt und hierfür erzieherische Maßnahmen anzuwenden weiß. Beispielsweise wird eine sozialempathische Lehrerin darauf hinwirken, dass ein Schüler seine gleichgültige Haltung bei einer Gruppenarbeit als emotional verletzende Handlung gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern begreift. Des Weiteren wird sie mit dem Schüler einen motivationalen Integrationsweg suchen, über den er sich wieder als Mitmensch in die Gruppe einordnen kann. Der energetisierende Faktor besteht für die Lehrkraft darin, dass sie sich fähig erlebt, Schüler zu sozialverantwortliche Mitmenschen zu erziehen und dadurch das Schulklima auf einer mitmenschlichen Grundlage ausrichten kann.
- ❖ Dass sie den Schülern ein sozioemotionales Verstehen für den Sinn und Wert prosozialer Handlungsweisen und ihrer konkreten Umsetzung im Schulbereich vermitteln kann. Dadurch kann sie ein freundliches und förderliches Schulklima erzieherisch aufbauen, welches zugleich die Lernbereitschaft aller Interaktionspartner erhöht. Der energetisierende Faktor besteht für die Lehrkraft darin, dass sie aktiv eine mitmenschliche Atmosphäre im Schulbereich mitgestaltet und hierbei für die Schülerinnen/Schüler und für sich selbst in lohnender Weise eine positive Lernatmosphäre herstellen kann.
- ❖ Dass sie im Schulbereich auch für Personen aus unterschiedlichen Sozialschichten oder aus fremden Kulturen emotional ein offenes Ohr hat. Der energetisierende Faktor besteht für die Lehrkraft darin, dass sie nicht nur eine friedliche

Form der Koexistenz mitgestaltet, sondern auch Erkenntnisse zum menschlichen Dasein aus einer übergeordneten Ebene für erzieherische Aufgaben im Schulbereich gewinnen kann. Des Weiteren kann sie andere Fühl-, Denk- und Handlungsweisen als wertschätzende Lebensform für die Schülerinnen/Schüler und für sich selbst entdecken, sie kommunizieren und als eine Lebensbereicherung in erzieherische Aufgaben im Schulbereich übernehmen.

Mit der Fähigkeit zur Sozialempathie besitzt eine Lehrkraft eine hohe Kompetenz der motivationalen Steuerung sozialer Prozesse. Der wesentliche energetisierende Faktor besteht für sie darin, soziale Prozesse motivational förderlich handhaben zu können, um damit eine günstige Lernatmosphäre und Lernbereitschaft in der Klasse herbeiführen zu können. Lernen wird dadurch immer zu einem Empathie-Ereignis für alle Beteiligten. Energetisierend wirkt auch die Fähigkeit zur hohen Wachsamkeit gegenüber schädigenden psychosozialen Fühl-, Denk- und Handlungsweisen, mit der frühzeitig wichtige existenzielle Bedingungen im Schulbereich aufrechterhalten werden können.

4.3.2.3 Differentieller Empathiefaktor *Objektempathie*

Eine Objektempathie ist ein Feedback orientiertes Sich-Einfühlen in den motivationalen Anreiz und funktionalen Aufforderungscharakter eines Objekts. Zu den Objekten im Schulbereich zählen beispielsweise das Schulbuch, das Anschauungsmaterial im Biologieunterricht, Sportgeräte, der Klassenraum, Gestaltung der Schulinstitution, der Elternsprechtag, das Schulfest, die Art der Ausbildung einer Lehrkraft, das Schulsystem oder die Schulpolitik. Die Fähigkeit zur Objektempathie setzt eine hohe Imaginationsfähigkeit einer Lehrkraft und Kenntnisse über ein Objekt und seiner Bedeutung für eine Person voraus. Der Vorteil zur Fähigkeit einer Objektempathie besteht für eine Lehrkraft darin:

- ❖ Dass sie in der Lage ist, die motivationale Wirksamkeit eines Objekts des Schulbereichs zu erfassen, zu reflektieren und förderlich zu handhaben. Beispielsweise kann sich eine Lehrerin mit einer Objektempathiefähigkeit in das Schulbuch für die Gemeinschaftskunde als energetisierendes Objekt für Schüler

empfinden und hierbei wahrnehmen, dass viele wichtige Informationen gegeben werden, aber Lernimpulse für die Altersgruppe ihrer Klasse fehlen. Sie wird dann weitere didaktische und methodische Mittel für den Lernstoff auswählen, die altersgerecht sind und ein hohes Interesse auslösen. Der energetisierende Faktor für eine Lehrkraft besteht darin, dass sie sich fähig fühlt, den spezifischen Anreiz eines Objekts differentiell zu erfassen und dadurch motivationale Handlungsschritte für ihre erzieherische Aufgabe effektiv planen kann.

- ❖ Dass sie fähig ist, die motivationale Selbstwirksamkeit einiger Objekte zu erfassen, zu reflektieren und hand zu haben. Ein Beispiel für eine positive Selbstwirksamkeit eines Objekts ist die Lernkartei für Fremdsprachen. Eine Lehrkraft mit einer Objekt empathiefähigkeit fühlt sich in der Lage, energetisierende Faktoren der Selbstwirksamkeit bei Schulobjekten zu erfassen, um sie gezielt für Schülerinnen und Schüler fördernd einzusetzen. Der energetisierende Faktor besteht darin, selbstwirksame Reize für eine effektive Lernform zu erkennen und anbieten zu können. Das beinhaltet auch das empathische Erfassen und Verändern ungünstiger selbstwirksamer Objektreize im Schulbereich, um destruktive energetische Effekte ausschließen zu können.
- ❖ Dass sie fähig ist, objektspezifische Faktoren so zu erfassen, dass sie diese motivational für eine selbstkontrollierende Handlungsweise verwenden kann. Ein Beispiel hierfür ist die Anwendung eines attraktiv gestalteten Lernstoffübersichtsmonatsplans, der den Schülerinnen und Schülern ausgeteilt und zugleich im Klassenraum ausgehängt wird. Dieser kann hinsichtlich seiner Selbstkontrollfunktion mit allen Beteiligten so kommuniziert und reflektiert werden, dass daraus motivational förderliche, strukturelle Planungshilfen entstehen. Der energetisierende Faktor besteht für eine Lehrkraft darin, dass sie Erkenntnisse über schulrelevante blockierende und energetisierende Objekte gewinnen kann, die sie förderlich zur Lernunterstützung den Schülerinnen/Schülern vermitteln kann.
- ❖ Dass sie im Voraus die motivationale Wirkung eines Schulobjekts erfassen und förderlich einplanen kann. Beispielsweise kann eine Lehrerin energetisierende Objektfaktoren für einen Elternsprechtag im Voraus erfassen, wie zum Beispiel eine Ausstellung mit anregenden Lernmaterialien für Schüler zum Selbstlernen oder Posters zur elterlichen Vorgehensweise, wenn ihr Kind Schulschwierigkei-

ten hat. Der energetisierende Faktor besteht für eine Lehrkraft darin, dass sie objektspezifische Faktoren beim Lernen im Voraus erzieherisch förderlich berücksichtigen kann.

Mit der Fähigkeit zu einer Objektempathie besitzt eine Lehrkraft die Kompetenz, energetisierende Objektfaktoren als wichtige fördernde Lernkomponenten für einen effektiven Lernprozess zu berücksichtigen und ungünstig wahrgenommene Komponenten zu verändern. Wenn eine Lehrperson im Unterricht den Schülerinnen und Schülern den motivationalen Objektbezug als einen weiteren zu berücksichtigenden Aspekt vermittelt, dann lernen jene auch auf hemmende und förderliche Faktoren eines Objekts bewusster zu achten. Lernen wird dann als eine Ich-Du-Wir-Es-Einheit erfahren. Das hat den Vorteil, dass Lehrkräfte auch schulobjektbezogene Faktoren motivational attraktiv anwenden und dadurch den Lernprozess interessant gestalten können.

4.4 Differentielle Empathiesystemkompetenz in der Erziehung im Schulbereich

Eine differentielle Empathiesystemkompetenz besteht in der Fähigkeit, wichtige systemisch energetisierende Empathiefaktoren der Teiltrajektoren Selbstempathie, Sozialempathie und Objektempathie im Schulbereich Schritt für Schritt wahrzunehmen, zu reflektieren und sie dann für erzieherische Handlungsschritte förderlich zu transferieren. Je nach erzieherischer Aufgabe und Wichtigkeit eines bestimmten energetisierenden Faktors kann jeder Teiltrajektor mal mehr oder weniger im Mittelpunkt stehen. Eine Empathiesystemkompetenz beinhaltet in Anlehnung an die Definition KRIZ' folgende Fähigkeiten (2000, S. 149):

- ❖ Aneignung des Wissens über grundlegende und differentielle Empathiefaktoren als wichtige energetisierende Faktoren im Schulbereich, über gruppendynamische Emotionseffekte im Schulbereich (z. B. Gruppendruck, Gruppeneinfluss soziale Wahrnehmung der Schüler- und Lehrerrolle), über entwicklungspezifische und alterstypische Faktoren des Fühlens, Denkens und Handelns der Schüler und über die motivationale Bedeutsamkeit eines systemischen Erziehungsprozesses.

- ❖ Die Fähigkeit zur systematischen Vorgehensweise bei der Aufschlüsselung der wesentlichen energetisierenden Empathiefaktoren im Schulbereich. Zu Beginn findet meistens ein selbstempathischer Prozess statt, um den eigenen emotionalen Bezugspunkt zu klären. Dadurch kann eine günstige Voraussetzung für eine spätere emotionale Distanzhaltung und Vermeidung einer emotionalen Befangenheit beim sozialempathischen Prozess herbeigeführt werden. Es folgt dann ein sozialempathischer Prozess, um den Beziehungsaspekt ins Verhältnis zur Lernsituation und den Lernbedingungen zu setzen. Als weiteren Schritt sollte ein objektempathischer Prozess erfolgen, um motivationale Reizwirkung bestimmter Schulobjekte ebenfalls zu berücksichtigen. Diese systematische Vorgehensweise kann auch beim objektempathischen Prozess beginnen, wenn das Objekt einen besonderen Stellenwert bei einer erzieherischen Aufgabe hat, wie zum Beispiel beim Schulsport. Sie kann auch beim sozialempathischen Prozess beginnen, wenn dieser Faktor im Mittelpunkt steht, wie zum Beispiel bei einer Gruppenarbeit im Unterricht. Anschließend wird die synergetische Relevanz des Stellenwerts der drei Teiltrajektoren zueinander ermittelt. Auf diese Weise kann eine Lehrkraft differentielle und synergetische Effekte einer erzieherischen Aufgabe im Schulbereich erfassen und diese für einen systematisch ablaufenden Förderprozess vorbereiten und umsetzen. Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist, das Zusammenspiel relevanter Empathiefaktoren erzieherisch systematisch so zu berücksichtigen, dass bei den Schülerinnen/Schülern ein hochwirksamer Lernprozess stattfinden kann.
- ❖ Die Fähigkeit zu entscheiden, wann finale und wann orientierende Empathiefaktoren im Schulbereich im Erziehungsprozess beachtet werden müssen.
- ❖ Die Fähigkeit, relevante soziale Regeln im Schulbereich als systemische Grundlage für bestimmte erzieherische Aufgaben und für eine förderliche Lernatmosphäre wahrzunehmen und umzusetzen. Selbstempathische und objektempathische Faktoren sollen hierbei zu diesen sozialen Regeln in Bezug gesetzt werden, damit sie aus einer umfassenden motivationalen Perspektive in ihrem Sinn erfasst werden können. Auf diese Weise kann die Lehrkraft den Schülerinnen/Schülern auch die Notwendigkeit des Setzens emotionaler Grenzen im Füh-

len, Denken und Handeln als motivationalen Schutz vor Respektlosigkeit, vor aggressiver Eskalation und vor destruktiven Handlungen vermitteln.

- ❖ Die Fähigkeit zur differentiell spezifischen Anwendung grundlegender Empathiefaktoren beim Sinn-Trajektor. Hierzu gehört insbesondere die empathische Kommunikationsweise. Dadurch können bestimmte energetische Faktoren eines Sinn-Trajektors besonders förderlich mit der Schulklasse bearbeitet werden. Beispielsweise kann eine Lehrkraft mit einer empathischen Kommunikationsform den sozial- und selbstempathischen Prozess für eine Vertrauensbildung einer Schulklasse besonders günstig fördern.
- ❖ Die Fähigkeit, selbstempathische Aspekte als mitsteuernde motivationale Faktoren innerhalb eines Sinn-Trajektors ins Verhältnis zu sozialempathischen und objektempathischen zu setzen. Durch diese emotionale Selbstkontrolle nimmt eine Lehrkraft ihre eigene motivationale Position wahr, kann diese zu den Schülerinnen/Schülern förderlich passend ins Verhältnis setzen und sich dadurch als Mitmensch zeigen. Beispielsweise kann eine Lehrkraft selbstempathisch erkennen, dass sie das häufige Getuschel in der Klasse erheblich motivational stört. Sie kann dieses mit der Klasse so kommunizieren, dass ein sozialempathisches Verständnis von Seiten der Klasse für die Lehrkraft bezüglich ihrer Unzufriedenheit entstehen kann. Des Weiteren kann sie objektempathisch vermitteln, dass durch die Störung der Lernstoff mit weniger Engagement vermittelt wird und dadurch auch an Anreiz für die Klasse verliert.
- ❖ Die Fähigkeit, objektempathische Aspekte förderlich ins Verhältnis zu sozialempathischen und selbstempathischen Prozessen setzen zu können. Beispielsweise kann eine Lehrkraft zusammen mit ihrer Schulklasse den Klassenraum so attraktiv gestalten, dass dieser ein persönliches Wohlbehagen erzeugt, zu einem förderlichen sozialen Umgang anregt und ebenso lernmotivierende Materialien anbietet.
- ❖ Die Fähigkeit, dass eine Lehrkraft bei ihrer systemischen Fühl-, Denk- und Handlungsweise darauf achtet, kein ideologisches Empathieverständnis anzuwenden, welches Harmonieaspekte als ideologische Position in den Mittelpunkt zu bringen versucht. Ein Beispiel für ein ideologisch orientiertes Empathieverständnis ist die anthroposophische Empathietheorie URIELIs (2001). Sie geht

davon aus, dass der Mensch mit seinem Streben nach „individueller Freiheit“ sich von Gott abwendet und dadurch das „empathische Erlebnis“ als „gewaltige Liebeskraft“ mit einer anderen Person verliert (S. 12 – 13, S. 78 – 79). Dadurch würde der Mensch mehr seiner eigenen Selbsterkenntnis trauen, welche eine hohe Selbstbezogenheit begünstigt (vgl. S. 86). Empathie wird hier ausschließlich mit sozialempathischen Faktoren zu Gott definiert. Selbstempathische und objektempathische Aspekte werden negativ beurteilt. Diese ideologisch orientierte Empathietheorie erklärt nicht die Komplexität menschlicher Phänomene, begrenzt energetische Faktoren auf den sozialen Bereich und erzeugt dadurch Dogmen in der Erziehung.

Mit der Fähigkeit zur differentiellen Empathiesystemkompetenz kann eine Lehrkraft mehrere erzieherische Aufgaben unter besonderer Berücksichtigung motivationaler Faktoren im Schulbereich professionell handhaben. Dazu gehören:

- ❖ Das Erfassen und Fördern des Fähigkeitspotenzials einer Schülerin/eines Schülers.
- ❖ Die Förderung einer positiven Lernatmosphäre.
- ❖ Die Förderung prosozialer Handlungsweisen im Klassenverband als Ausdruck der Wertschätzung, Rücksichtnahme, Fairness, Toleranz und koexistenzielle Form des mitmenschlichen Umgangs. Hierzu gehört noch das Erlernen und Einhalten emotionaler Grenzen beim Fühlen, Denken und Handeln als Ausdrucks des Respekts und zur Vermeidung destruktiver Handlungen.
- ❖ Förderung der motivationalen Handhabung mit Schulobjekten als weitere Lernperspektive.
- ❖ Förderung der Wachsamkeit und des Engagements gegenüber destruktiven Fühl-, Denk- und Handlungsweisen.

Aus dieser Perspektive befähigt die differentielle Empathiesystemkompetenz eine Lehrkraft zu vielfältigen energetisch wirkenden Erziehungshandlungen und zur Förderung einer synergetisch wirkenden Lernatmosphäre auf einer mitmenschlichen Grundlage im Schulbereich.

4.5 Basismodell zur Schulung der differentiellen Empathiesystemkompetenz mit Bezug auf erzieherische Aufgaben im Schulbereich

Im folgenden Kapitel wird ein Basismodell zur Schulung der DESK für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt, das die Ergebnisse aus der Analyse der Empathietheorien mit dem eigenen theoretischen Ansatz in dieser Arbeit verbinden soll. Es geht davon aus, dass Lehrkräfte als professionell arbeitende Personen einen hohen Wissenstand über emotionale Aspekte im Schulbereich besitzen sollten. Zu diesem Wissen gehört beispielsweise: Ein Emotionswissen, ein Wissen über Auswirkungen entwicklungspezifischer und psychosozialer Faktoren auf die Emotionalität einer Schülerin/eines Schülers, ein Wissen über emotionale Gruppeneffekte im Schulbereich, ein Wissen über emotionale Auswirkungen schulrelevanter Aspekte (z. B. Klassenarbeit, Leistungsversagen, Gruppenarbeit) und ein Wissen über Empathiefaktoren. Diese Kenntnisse sollen je nach Bedarf der Teilnehmerinnen/Teilnehmer und Notwendigkeit für einen Schulungsteil im Schulungsprogramm unterschiedlich berücksichtigt werden. Wegen der Komplexität der differentiellen Empathiesystemkompetenz kann die Schulung in Teilschritten durchgeführt werden. Sie soll hierbei kontextorientiert auf erzieherische Aufgaben im Schulbereich gestaltet werden, um speziell professionelles Arbeiten zu schulen. Die Schulung soll jedoch nicht eine Perfektionierung bestimmter Handlungsweisen zum Ziel haben. Sie soll vielmehr die Fähigkeit zur Systemkompetenz für schulische Belange so trainieren, dass die Freude am Lernen und Erproben einer energetisierenden Methode bei den Lehrkräften im Mittelpunkt steht.

4.5.1 Skizzierung eines modularisierten Lehr-Lernprogramms zur Schulung der DESK für Lehrerinnen und Lehrer

Die DESK-Schulung soll über ein modularisiertes Lehr-Lernprogramm aufgebaut werden. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Schulung der differentiellen Empathiesystemkompetenz schrittweise in abgeschlossenen Modulen und passend auf den Bedarf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchzuführen. So können beispielsweise die Module für den Erwerb der Kompetenz der Anwendung grundlegender Empathiefaktoren als ein Teilprogramm verwendet werden, um auf ihnen in einem nachfolgenden

Schulungsteil die weiteren Module für den Erwerb der differentiellen Empathiesystemkompetenz aufzubauen. Der Vorteil der flexiblen Modulanwendung besteht darin, dass unterschiedliche Kompetenzkernpunkte für eine Schulung angewandt werden können. Dennoch sollte grundsätzlich das Ziel sein, eine differentielle Empathiesystemkompetenz zu erwerben, um erzieherische Aufgaben im Schulbereich aus einer systemisch orientierten Perspektive motivational förderlich durchführen zu können. Das bedeutet nicht, dass das gesamte Spektrum schulrelevanter Aspekte im Schulungsprogramm enthalten sein muss. Vielmehr ist das Ziel, durch den Erwerb einer differentiellen Empathiesystemkompetenz eine elementare Handlungsgrundlage zu erlernen, mit der schulrelevante Erziehungsaufgaben systematisch erfasst und motivational förderlich in die Praxis transferiert werden können. Folgende Grundsätze sollen in diesem Schulungsprogramm berücksichtigt werden:

- Die Schulungsmodule sollen vorrangig schulrelevante Erziehungsaufgaben thematisieren. Auf diese Weise sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen, mit wenig Zeitaufwand kontextorientiert Erziehungsaufgaben im Schulbereich kompetent zu bearbeiten, da sie dort mit knappen Zeitressourcen zurecht kommen müssen. Aus diesem Grund besteht ein Schwerpunkt in diesem Schulungsprogramm im Trainieren einer spezifisch zeitökonomischen, empathischen Vorgehensweise der Lehrkräfte im Rahmen des Schulbereichs. Hierfür kann es auch sinnvoll sein, nur einzelne schulrelevante Themen in einem Schulungsprogramm anzubieten, wie zum Beispiel das Erfassen und Fördern des Fähigkeitspotenzials einer Schülerin/eines Schüler, die Vermittlung sozialer Umgangsformen im Klassenverband zur Förderung einer günstigen Lernatmosphäre oder ein zielorientiertes Konfliktmanagement in der Schulklasse zur Herstellung einer günstigen Lernsituation. Das hat den Vorteil, dass anhand eines schulrelevanten Themas die prinzipielle empathische Vorgehensweise in einer überschaubaren Form erlernt werden kann.
- Ausgangspunkt einer DESK-Schulung sollte grundsätzlich eine Bestandsaufnahme mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bezüglich ihres Empathieverständnisses in der Lehrer-Schülerbeziehung und in Bezug auf den Schulbereich

sein, damit ein pädagogischer Konsens mit den Lehrkräften hergestellt werden kann.

- Die Schulungsmodule sollen grundsätzlich eine Kombination von Information, Selbsterfahrung, Probehandlung und Transferübungen enthalten, da der Erwerb einer motivationalen Handlungsfähigkeit am effektivsten stattfinden kann, wenn auch eine emotionale Selbstbeteiligung zusätzlich berücksichtigt wird (vgl. z. B. GREENBERG, 2005, S. 334).
- Die Schulungsmodule sollen grundsätzlich in den einzelnen Trainingseinheiten den Erwerb der Wahrnehmung synergetischer Prozesse berücksichtigen, um diese für eine systematische Klärung weiterer empathischer Faktoren nutzen zu können. Auf diese Weise können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schrittweise die Relevanz einzelner Empathiefaktoren für eine schulrelevante Erziehungsaufgabe abschätzen und reflektieren lernen.
- Das Schulungsmodul für den Erwerb der differentiellen Empathiesystemkompetenz als eine umfassende schulrelevante empathische Vorgehensweise setzt voraus, dass die Module für das Erlernen grundlegender und differentieller Empathiefaktoren durchgeführt worden sind. Schwerpunkt in diesem Modul sind Transferübungen sowohl anhand einzelner als auch komplexer schulrelevanter Erziehungsaufgaben. Hierbei stehen der Erwerb einer ökonomischen und systematischen empathischen Vorgehensweise, einer Komplexitätsreduzierung der erzieherischen Aufgabe im Schulbereich zur Fokussierung auf wesentliche motivationale Faktoren sowie die kompetente förderliche Anwendung energetisierender Faktoren im Mittelpunkt. Dieses Schulungsmodul sollte als eine jährlich fortlaufende Fortbildungsmaßnahme genutzt werden, um die differentielle Empathiesystemkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer langfristig aufrechtzuerhalten und ihren Transfer auch auf neue schulrelevante Erziehungsaufgaben beibehalten zu können.

4.5.2 Das DESK-Schulungsprogramm im Überblick

Eine DESK-Schulung besteht aus vier Modulen, in denen bestimmte Schulungsinhalte schrittweise erlernt werden sollen. Die inhaltliche Gestaltung der Module 2 bis 4 hängt

grundsätzlich von dem Bedarf der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab und sollte vor Schulungsbeginn nicht nur in der Vorplanung, sondern auch im ersten Modul ergänzend erfasst werden, um aktuelle schulrelevante Aspekte gleichermaßen berücksichtigen zu können.

4.5.2.1 Modul 1: Erfassen und Reflektieren des Empathieverständnisses der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer

Im Gruppenprozess werden mit den teilnehmenden Lehrkräften die persönlichen Erfahrungen mit empathischen Beziehungen und ihrer daraus entstandenen Erziehungshaltung besprochen. Des Weiteren werden hieraus die subjektiven Empathietheorien sowie das Empathieverständnis hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Rolle erfasst, reflektiert und dann auch in Bezug zu den wissenschaftlichen Kriterien des Empathieverständnisses erörtert. Ziel ist es, auf der einen Seite in empathischer Weise die teilnehmenden Lehrkräfte zum offenen und vertrauensvollen Dialog hierüber zu ermutigen und ihnen dadurch bereits den förderlichen Effekt einer empathischen Vorgehensweise zu veranschaulichen. Auf der anderen Seite soll ein pädagogischer Konsens für ein Empathieverständnis im Schulbereich erarbeitet werden und hierbei zugleich die Bereitschaft und Neugierde für den Erwerb einer professionellen Empathiekompetenz wecken. Das Schulungsprogramm soll auf diese Weise die Angst vor Leistungsbewertung und Handlungskorrekturen in den weiteren Modulen verringern und stattdessen die Freude auf das Erproben neuer effektiver Handlungsweisen im Schulbereich erhöhen.

4.5.2.2 Modul 2: Erwerb der Kompetenz für die Anwendung grundlegender Empathiefaktoren im Schulbereich

Schulung auf der Wissensebene: Das zu vermittelnde Wissen soll grundsätzlich mit kleinen Selbsterfahrungsübungen verknüpft werden, damit die Bedeutung des Wissens bezüglich seiner praktischen Relevanz nachvollzogen werden kann. Folgende Wissens-themen sollten berücksichtigt werden:

- Bedeutung und Merkmale der Emotionalität im Schulalltag als motivationaler Faktor.
- Bedeutung und Merkmale entwicklungspezifischer Faktoren bei Schülerinnen und Schülern für den Schulalltag, wie z. B. Pubertätsphänomene, Körperwahrnehmung in verschiedenen Altersstufen und ihre Bedeutung für die emotionale Befindlichkeit oder die Notwendigkeit der körperlichen Bewegung im Grundschulalter für das Wohlbefinden des Schulkindes.
- Bedeutung und Merkmale gruppenspezifischer Effekte im Schulbereich, wie zum Beispiel Gruppendruck durch Gleichaltrige, Rolleneffekte oder antipathie- und Sympathieeffekte. Hierbei sollte auch die Bedeutung der Bezugsnormgruppeneffekte als Leistungskriterium der Lehrkräfte gegenüber den einzelnen Schülerinnen und Schülern erörtert werden, da sich diese auf das Empathieverständnis auswirken (vgl. KRAPP & WEIDEMANN, 2001, S. 231 - 232).
- Bedeutung und Merkmale der Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und der Schülerschaft und der Art und Weise der emotionalen Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler (vgl. KRAPP & WEIDEMANN, 2001, S. 233 - 234, S. 238). Die Lehrkräfte sollten hierbei lernen, dass auch bei einer schwierigen Lehrer-Schüler-Beziehung zumindest ein Kompromiss für einen sozialen und respektvollen Umgang auf einer empathischen Grundlage in lohnender Weise hergestellt werden kann.
- Bedeutung und Merkmale der erzieherischen Handlungsweisen der Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler bezüglich der Förderung einer günstigen Lernatmosphäre (vgl. KRAPP & WEIDEMANN, 2001, S. 233 – 235). Dazu gehören beispielsweise: Emotionale Unterstützung, kooperatives Arbeiten, Berücksichtigung sozialer Lernziele, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Vermeidung sozialer Vergleiche wegen ihres Ausgrenzens einer Person, Beachtung auch nicht wettbewerbsorientierter Leistungen als Fähigkeitspotenzial, ausreichende Stimulation und Strukturgebung beim Lernen, Förderung eines autonomen effektiven Lernverhaltens oder Förderung der Erfahrung der Bewältigung geforderter Schulleistungen.

- Bedeutung und Merkmale grundlegender und differentieller Empathiefaktoren sowie orientierender und finaler Empathiefaktoren und ihr Bezug im Schulalltag.

Schulung auf der Handlungsebene: Diese Schulung beinhaltet zwei Teilbereiche. Im ersten Teilbereich werden die zuvor genannten Wissensthemen mit kleinen Übungen in ihrer Bedeutung veranschaulicht und emotional nachvollziehbar vermittelt. Im zweiten Teilbereich des Schulungsmoduls findet eine Fokussierung auf den Erwerb grundlegender Empathiefaktoren statt. Diese soll mit der *Kompetenzschulung der orientierenden Empathiefähigkeit einer Lehrkraft beginnen*. Dadurch soll die Selbstkompetenz der Lehrkraft hinsichtlich ihrer eigenen empathischen Fühl-, Denk- und Handlungsweise zuerst gefördert werden. Das hat den Vorteil, dass die Lehrkraft bei der nachfolgenden Kompetenzschulung der finalen Empathiefähigkeit ihre bereits erworbene empathische Selbstkompetenz im Transfer passend üben kann. Ein weiterer Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass dadurch vermieden wird, finale Empathieformen nur als formulierte soziale Regulierungshandlung anzuwenden.

Die Kompetenzschulung für den Erwerb einer orientierenden und finalen Empathiefähigkeit besteht somit aus folgenden Teilen:

Kompetenzschulung der *orientierenden Empathiefähigkeit einer Lehrkraft* zur Förderung der Selbstkompetenz und der Herstellung einer positiven Beziehung zwischen Lehrkraft und einer Schülerin oder einem Schüler sowie zu einer sozialintegrativen Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler:

- Kompetenz der Selbstwahrnehmungsfähigkeit im emotionalen Bereich: Z. B. den eigenen inneren Dialog bei einem Kontakt mit einer Schülerin/einem Schüler wahrnehmen, Wahrnehmung emotionaler körperlicher Prozesse im Schulalltag als Hinweis für den Grad des eigenen Wohlbefindens, Wahrnehmung und Reflexion eigener positiver, negativer oder abwertender Gefühle gegenüber bestimmten Schülerinnen oder Schülern oder Wahrnehmung des eigenen emotionalen Rollengefühls als Lehrkraft innerhalb einer Schulklasse.

- Kompetenz der Vertrauensbildung zu Schülerinnen und Schülern als emotionale Basis für eine günstige Lernatmosphäre: Z. B. empathisches Handeln zur Verringerung der Leistungsangst und zur Förderung der Lernbereitschaft in einer Schulklasse, empathisch taktvolles Handeln gegenüber schwierigen oder leistungsschwachen Schülerinnen oder Schülern zur Herstellung einer positiven Lernsituation, vorbildlich empathisches Handeln beim Auftreten von Streitereien in der Schulklasse zur Wiederherstellung eines emotionalen Wohlbefindens im Klassenverband.
- Kompetenz zur empathischen Kommunikation: Z. B. Vermeidung von Vorverurteilung einer Schülerin/eines Schülers, Vermeidung des Anzweifeln einer Schüleraussage zugunsten einer Ermutigung zur Selbstexploration und Selbsteinschätzung, Vermeidung von Mitleidsbekundungen bei Leistungsschwierigkeiten (Schülerinnen und Schüler interpretieren diese als eine Bestätigung ihrer mangelnden Leistungsfähigkeit durch die Lehrkraft. Vgl. MIETZEL, 2003, S. 341), aktives Zuhören zum Erfassen der emotionalen Befindlichkeit und der blockierenden oder energetisierenden Faktoren bei einer Schülerin/einem Schüler oder die Anwendung von Ich-Botschaften als Ausdruck einer partnerschaftlichen, wertschätzenden und vertrauensvollen Kommunikationsform.
- Kompetenz zum feinfühligem empathischen Dialog: Z. B. empathisches Kommunizieren wahrgenommener störender oder auch destruktiver Fehl-, Denk- und Handlungsweisen einer Schülerin/eines Schülers oder eines unkooperativen Verhaltens bei einer Gruppenarbeit oder eines mangelnden Sozialverantwortungsgefühls einer Schülerin/eines Schülers bei Klassenaktivitäten.

Kompetenzschulung der *finalen Empathiefähigkeit einer Lehrkraft*, mit der eine Förderung der individuellen und sozialen Kompetenzfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stattfinden kann:

- Kompetenz einer empathisch förderlichen und konkreten prosozialen Handlungsweise der Lehrkraft gegenüber einer Schülerin/einem Schüler als Ausdruck einer partnerschaftlichen und wertschätzenden Umgangsform im Schulbereich: Z. B. Vermeidung einer kumpelhaften oder einer dominant-machtvollen Hand-

lungsweise, grundsätzlich schulrelevante Erziehungsaufgaben hinsichtlich ihres Sinns für die Lernsituation erläutern, fairer und rücksichtsvoller Umgang mit Schülerinnen/Schülern, Befindlichkeit der Schülerin/des Schülers erfassen und bei Bedarf mit konkreten Handlungsweisen in eine positive Handlungsbalance bringen, das Fähigkeitspotenzial der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Klassenverband in sozialintegrative Handlungsweisen einbeziehen oder konkrete Absprachen zur Vermeidung emotional verletzender Fühl-, Denk- und Handlungsweisen im Schulbereich.

- Kompetenz zur Förderung der Empathiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler über konkrete prosoziale Handlungsweisen: Z. B. Förderung der Wahrnehmung und Reflexion der Gefühle und der Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler bezüglich konkreter schulischer Erlebnisse (z. B. Enttäuschung über eine schlechte schulische Leistung), Förderung der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Wahrnehmung und Äußerung ihrer schulrelevanten Bedürfnisse als Reflexions- und Handlungsgrundlage für neue, konkret ausbalancierende Handlungsweisen im Schulbereich, Förderung des Sich-Einfühlens in konkrete, schulrelevante emotionale Aspekte aus der Rolle einer Schülerin/eines Schülers und aus der einer Lehrkraft zur Herstellung eines konkreten, sozial förderlichen Umgangs im Miteinander.
- Kompetenz zur Förderung bestimmter konkreter prosozialer Handlungsweisen im Schulbereich zur Bezeugung des mitmenschlichen Umgangs im Schulalltag: Z. B. fairer, rücksichtsvoller und hilfsbereiter Umgang der Schülerinnen und Schüler im Schulbereich, kooperative gegenseitige Unterstützung der Schülerinnen/der Schüler bei Lernschwierigkeiten und Sozialproblemen einzelner Schüler, Kooperation mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturen oder Förderung moralischer Handlungsweisen im Klassenverband.
- Kompetenzförderung zur Reduzierung störender oder unsozialer Handlungsweisen bestimmter Schülerinnen oder Schüler mittels einer empathischen Kommunikations- und Handlungsweise: Z. B. Erzeugen einer emotionalen Betroffenheit als energetisierender Empathiefaktor für eine moralische Handlungsbereitschaft, konkrete schulrelevante handlungsregulierende Maßnahmen zur Vermeidung einer emotionalen Eskalation sowie zur Stärkung der Impulskontrolle der Schüle-

rinnen und Schüler, Schärfung des Problembewusstseins der Schülerinnen und Schüler gegenüber konkret erkennbaren destruktiven Fühl-, Denk- und Handlungsweisen oder Initiieren empathisch konkreter Versöhnungshandlungen als Ausdruck der Mitmenschlichkeit.

Für die Handlungsebene können vielfältige empathische Übungen verwendet werden, wie z. B. Identifikationsübungen, Rollentauschübungen, Teleübungen, empathische Nachahmungsübungen oder Übungen zum empathischen und feinfühligem Dialog. Wichtig für dieses Schulungsmodul sind die ständigen emotionalen Feedbacks der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, um die Vielfältigkeit motivationaler Aspekte in den Übungen zu reflektieren und hierfür differentielle, konkrete prosoziale Handlungsweisen zu erkennen und sie in förderliche Handlungen im Schulalltag zu transferieren.

4.5.2.3 Modul 3: Erwerb der differentiellen Empathie(system)kompetenz für den Schulbereich

Im Fokus dieses Schulungsmoduls steht das Erlernen der Selbstempathie-, der Sozialempathie- und der Objekt empathiekompetenz. Mit ihnen soll eine Lehrkraft befähigt werden, drei differentielle energetische Perspektiven wahrzunehmen, zu reflektieren und sie für erzieherische Aufgaben im Schulbereich förderlich zu transferieren. Es werden zunächst die einzelnen Kompetenzbereiche trainiert. Dabei können auch synergetische Bezüge zwischen diesen Bereichen angedeutet werden, um dadurch die Komplexität schrittweise zu berücksichtigen. Dieses Schulungsmodul wird besteht aus folgenden Teilen, die zuvor allgemein mit der Schulung auf der Wissensebene für alle drei differentiellen Kompetenzbereiche eingeleitet werden:

Schulung auf der Wissensebene als Ausgangspunkt: Es werden die Bedeutung und Merkmale der Selbstempathie als emotionale Selbstkontrollkompetenz, der Sozialempathie als motivational förderliche Lehrer-Schüler-Beziehung (z. B. Vertrauensbildung, offener emotionaler Dialog, gegenseitige emotionale Unterstützung im Schulalltag, respektvoller sozialer Umgang trotz einer unterschiedlichen Rollenausübung) und der Objekt empathie als zu berücksichtigender energetisierender Faktor (z. B. Attraktivität

der schulischen Räume und Arbeitsmaterialien, emotionale Ansprechbarkeit der institutionellen Regelungen im Schulbereich). Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern soll hierbei vermittelt werden, dass alle drei differentiellen Empathiefaktoren erst in ihrer Synergie eine günstige und förderliche Lernatmosphäre bewirkt und hierdurch die Schülerinnen und Schüler zu einer grundlegenden Selbst- und Sozialkompetenz für ihr Leben nach der Schule befähigt.

Schulung auf der Handlungsebene, aufgeteilt nach den differentiellen Empathiekompetenzbereichen:

Erwerb der Selbstempathie: Im Mittelpunkt steht das Erlernen der emotionalen Selbstkontrollkompetenz. Beispielsweise gehören hierzu folgende Übungen (diese beinhalten teilweise auch Aspekte aus der Sozial- und Objekt empathie, fokussieren hierbei jedoch vorrangig auf das eigene emotionale Selbstbefinden):

- Übungen zur selbstempathischen Wahrnehmung, zum Sich-in-sich-selbst-Einfühlen und Reflektieren blockierender und energetisierender Körperprozesse im Schulalltag zum Erkennen notwendiger ausbalancierender emotionaler Faktoren.
- Übungen zur selbstempathischen Wahrnehmung, zum Sich-in-sich-selbst-Einfühlen und Reflektieren persönlicher notwendiger, energetisierender psychischer Faktoren (z. B. Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht als motivierender Faktor bei einer Lernstoffvermittlung, Freude über gute Mitarbeit der Klasse, erhöhtes persönliches Engagement aufgrund eines guten Klassenklimas).
- Übungen zur selbstempathischen Wahrnehmung, zum Sich-in-sich-selbst-Einfühlen und Reflektieren in blockierende und energetisierende Faktoren für eine emotionale Selbstregulation im Schulbereich (z. B. persönliche emotionale Wirkung bei Wahrnehmung eines aufbrausenden Schülers oder einer störenden und unbelehrbaren Schülerin, Umgang mit Eskalationen durch Schülerinnen/Schüler, Wahrnehmung störender institutioneller Regelungen).

- Übungen zur selbstempathischen Wahrnehmung, zum Sich-in-sich-selbst-Einfühlen und Reflektieren in institutionelle Bedingungen im Schulbereich und deren emotionalen Wirkung auf die eigene Person.
- Übungen zur selbstempathischen Wahrnehmung, zum Sich-in-sich-selbst-Einfühlen und Reflektieren eigener Grundbedürfnisse im Schulbereich (z. B. das Bedürfnis, Menschen sozial- und friedfertig zu erziehen, um Lebensverhältnisse für alle erträglich und förderlich aufbauen zu können).
- Übungen zur selbstempathischen Wahrnehmung, zum Sich-in-sich-selbst-Einfühlen und Reflektieren der energetisierenden Faktoren für die Berufswahl als Lehrkraft.

Erwerb der Sozialempathiekompetenz: Im Mittelpunkt steht die Förderung einer motivational förderlichen Lehrer-Schüler-Beziehung (diese beinhalten teilweise auch selbstempathische und objektempathische Aspekte, fokussieren jedoch hierbei jedoch mehr den Sozialaspekt). Hierzu gehören beispielsweise folgende Übungen:

- Übungen zur sozialempathischen Wahrnehmung, zum Sich-Einfühlen und Reflektieren der emotionalen Befindlichkeit in einer Schulklasse (z. B. Erfassen der Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeiten, Erfassen des sozialen Umgangs der Schülerinnen und Schüler bei der Planung eines Projekts oder eines Klassenausflugs, Erfassen der Stimmung der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Lernbereitschaft in bestimmten Fächern).
- Übungen zur sozialempathischen Wahrnehmung, zum Sich-Einfühlen und Reflektieren in rollentypische Fühl-, Denk- und Handlungsweisen einer Schülerin und eines Schülers zum Erkennen blockierender und energetisierender Empathiefaktoren (z. B. aus der Sicht der Schülerin oder des Schülers: Machtrolle der Lehrkraft, die Rolle der Lehrkraft als Bewertungsperson, die Lehrkraft als Person einer anderen Generation, die Lehrkraft als vermeintlich schülerfeindliche Person).
- Übungen zur sozialempathischen Wahrnehmung, zum Sich-Einfühlen und Reflektieren in die emotionale Sozialstatusbewertungen der Schülerinnen und Schüler untereinander und deren Auswirkungen auf die Lernatmosphäre (z. B.

Ausgrenzung leistungsschwacher Schüler, Cliquenbildung, Arbeitsverweigerung bei Gruppenarbeiten).

- Übungen zur sozialempathischen Wahrnehmung, zum Sich-Einfühlen und Reflektieren in gruppendynamische Aspekte im Klassenverband (z. B. Gruppendruck, informelle Führer, Antipathien in der Schulklasse).
- Übungen zur sozialempathischen Wahrnehmung, zum Sich-Einfühlen und Reflektieren in die psychische Verfassung von Schülerinnen und Schülern aus fremden Kulturen und deren Integrationsbedürfnissen.

Erwerb der Objektempathie: Im Mittelpunkt steht die Förderung objektbezogener Faktoren im Schulbereich (diese beinhalten teilweise auch selbst- und sozialempathische Aspekte, fokussieren hierbei jedoch mehr auf den Anreiz des Objekts). Hierzu gehören beispielsweise Übungen:

- Imaginationsübungen bezüglich des Aufforderungscharakters bestimmter Objekte im Schulbereich (z. B. der allgemeine Aufbau eines Schulgebäudes, die Gestaltung des Klassenzimmers).
- Übungen mit Brainstorming zur objektempathischen Wahrnehmung, zum Sich-Einfühlen und Reflektieren in fehlende energetisierende Objekte im Schulbereich (z. B. Anschlagbretter mit förderlichen Lernhilfen, kleine Handbibliotheken im Klassenzimmer, attraktiv gestaltete Lernschulräume für Arbeiten außerhalb des Unterrichts, Veranstaltungen über hilfreiche Lernmethoden).
- Übungen zur objektempathischen Wahrnehmung, zum Sich-Einfühlen und Reflektieren in spezifisch unterrichtsbezogene Lernobjekte (z. B. Sportgeräte, Landkarten, Aufbau der Schulbücher).
- Übungen zur objektempathischen Wahrnehmung, zum Sich-Einfühlen und Reflektieren objektbezogener Grundlagen im Schulbereich (z. B. institutionelle Regelungen, schulische Rahmenbedingungen).

Für alle drei differentiellen Empathiesystemkompetenzbereiche eignen sich wiederum viele der bereits aufgeführten Methoden, wie zum Beispiel Identifikation, Rollentausch, empathische Nachahmung, Teleübungen. Die emotionalen Feedbacks der Teilnehme-

rinnen und Teilnehmer sollen ebenfalls die motivationale Vielfalt bewusst machen und eine passende Handlungsorientierung bewirken.

4.5.2.4 Modul 4: Erwerb, Anwendung und Transfer der differentiellen Empathie systemkompetenz für den Schulbereich

Bei diesem Modul steht das Erlernen der systematischen und synergetischen Anwendung der gesamten Empathiefaktoren (der grundlegenden und der differentiellen) für erzieherische Aufgaben im Schulbereich im Mittelpunkt. Um die Gesamtheit der Empathiefaktoren nutzen zu können, sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen, Empathiefaktoren systematisch, zeitökonomisch und schulrelevant für erzieherische Aufgaben zu berücksichtigen. Aus diesem Grund beinhalten die Übungen das Erlernen einer Komplexitätsreduzierung und Fokussierung auf wesentliche motivationale Aspekte, ohne dass hierbei die Synergien der einzelnen Empathiefaktoren aus dem Blickpunkt geraten. Dadurch sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine zielgerichtete und kontextorientierte motivationale Förderhandlung im Schulbereich erlernen, welche die knappen Zeit- und Mittelressourcen berücksichtigen. Dieses Ziel ist deshalb erreichbar, weil die Förderung eines gegenseitigen emotionalen Verstehens und einer gegenseitigen emotionalen Unterstützung nachweislich einen hohen energetisierenden Effekt haben.

Schulung auf der Wissensebene: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten Informationen zur Charakteristik der Systemkompetenz und erörtern die ökonomischen und systematischen Vorgehensweisen.

Schulung auf der Handlungsebene: die Vielfalt schulrelevanter Erziehungsaufgaben kann in diesem Modul nicht vollständig bearbeitet werden. Sinnvollerweise wird in diesem Modul die Systemkompetenz mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern anhand einzelner Erziehungsaufgaben geübt. Das hat den Vorteil, dass das Erlernen der Systemkompetenz sowohl überschaubar ist als auch mehr in seinen Prinzipien erlernt wird. Bei einer kontinuierlichen Fortsetzung dieses Moduls als Fortbildung für Lehrkräfte können bei Bedarf einzelne Übungen aus den anderen Modulen zur Wiederholung ver-

wendet werden. Zu diesem Modul können beispielsweise folgende Erziehungsaufgaben im Schulbereich verwendet werden:

- Erfassen und Fördern des Fähigkeitspotenzials der Schülerinnen und Schüler.
- Förderung prosozialer Handlungsweisen im Schulbereich zum Aufbau einer förderlichen Lernatmosphäre.
- Förderung der Bereitstellung schulrelevanter energetisierender Objekte zum Aufbau einer förderlichen Lernsituation.
- Förderung der Konflikt- und Sozialfähigkeit der Schülerinnen und Schüler als lernunterstützende Maßnahme.

Zusammenfassung des Basismodells: Dieses Basismodell bietet die Möglichkeit, die motivationalen Grundvoraussetzungen für eine günstige Lernatmosphäre für alle Beteiligten im Schulbereich zu erlernen. Das emotionale gegenseitige Verständnis und die gegenseitige emotionale Unterstützung bilden hierbei eine wichtige Voraussetzung für eine Lernbereitschaft. Sie können über eine empathische Vorgehensweise besonders förderlich im Schulbereich bewirkt werden.

Es wird immer Aufgabe der jeweiligen Fortbildner, Dozenten oder Lehrkräfte sein, die Module und die Schulungsinhalte in einem Vorgespräch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern oder den Fortbildungsorganisatoren zu klären und die gewünschten Punkte in die Programmplanung zu integrieren. Kernpunkt dieses Empathietraining sollte immer die motivationale Förderung der Lehrkräfte sein. Der Erwerb der differentiellen Empathiesystemkompetenz soll nicht als Qual, sondern als Empathie-Ereignis und als hilfreiche, lebenswichtige Grundlage wahrgenommen und verinnerlicht werden. Aus diesem Grund steht nicht das perfektionistische Einüben bestimmter empathischer Handlungsweisen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Mittelpunkt, sondern die Förderung der Lernbereitschaft, die Lernfreude und die Freude an Probehandlungen, damit Neugierde, Kreativität und Mitmenschlichkeit wieder mehr als wichtige existenzielle Grundlage erlebt und beachtet werden.

5 Ausblick

Die Analyseergebnisse bezüglich der Materialien über Empathie deuten darauf hin, dass Empathie ein komplexes psychisches Phänomen ist, das eine hohe Relevanz für den Menschen hat. Die verschiedenen Definitionen und theoretischen Erklärungen der Empathie weisen ebenfalls auf diese Komplexität hin. Allerdings fehlt eine grundlegende Theorie, die diese Komplexität vereint. Die in dieser Arbeit entwickelte pädagogische Empathietheorie berücksichtigt diese Komplexität als eine Form der differentiellen Empathiesystemkompetenz und transferiert sie in ein Basismodell für eine Empathieschulung für Lehrkräfte. Begründet wird die Entwicklung der pädagogischen Empathietheorie damit, dass Empathie eine grundlegende Relevanz für den Menschen, für die Erziehung und für die Gesellschaft hat. Die Erkenntnisse werden in ihrer weiteren Perspektive noch einmal zusammengefasst.

Grundlegende Bedeutung der Empathie für den Menschen: Empathie gehört zur existenziellen Lebensbedingung eines Menschen. Sie wirkt sich motivational förderlich auf den Sozialkontakt aus. Dieser ist wiederum notwendig, damit die körperliche, psychische und soziale Entwicklung eines Menschen in förderlicher Weise stattfinden kann. Des Weiteren fördert Empathie prosoziale Fühl-, Denk- und Handlungsweisen, wie zum Beispiel eine sozioemotionale Verständigung, eine Fürsorglichkeit und ein moralisches Handeln. Diese sind eine Grundlage für eine friedliche Koexistenz und bewirken eine Existenzsicherung für den einzelnen Menschen und für kulturelle Gruppen.

Empathie erzeugt Anteilnahme an emotionalen Erfahrungen einer anderen Person. Häufig wird diese Anteilnahme auf Not- und Leidenssituationen einer Person bezogen. Allerdings hat die Anteilnahme an freudigen und positiven Ereignissen aufgrund der Förderung eines Gefühls der Zusammengehörigkeit, des Wohlbefindens und der Mitmenschlichkeit gleichermaßen einen hohen Stellenwert. Dieser Aspekt wird jedoch in den Theorien, Förderkonzepten und wissenschaftlichen Studien insgesamt zu wenig berücksichtigt.

Empathie fördert als motivationaler Faktor die permanente Lernbereitschaft und Lernfähigkeit eines Menschen, die wichtige Bedingungen für das Überleben des Menschen und einer Gesellschaft sind. Eine Aufgeschlossenheit für die Umwelt, die Lernfreude, die Lernwilligkeit, die Lernfähigkeit und prosoziales Fühlen, Denken und Handeln gehören zur wichtigen Grundlage der menschlichen Existenz.

Bei Lebensformen ohne Empathie treten besonders ungünstige Fühl-, Denk- und Handlungsweisen auf, die von einer hohen Selbstbezogenheit, Gleichgültigkeit, Gedankenlosigkeit, Intoleranz, Destruktion oder Rücksichtslosigkeit bestimmt werden. Allerdings gibt es auch besondere Situationen, in denen Personen aus anderen Gründen für eine kurze Zeit Empathie zurückstellen müssen, damit sie prosozial handeln können. Das wird beispielsweise bei Notärzten oder bei Feuerwehrleuten bei einem Unfalleinsatz beobachtet. Sie stellen ihr Mitgefühl mit dem Verletzten und den Angehörigen zurück, damit sie fachgerecht und konzentriert eingreifen und dadurch dem Verletzten helfen können.

Empathie hat nichts mit einer Harmonisierungs-, Mitgefühls- oder Altruismusideologie zu tun. Sie achtet vielmehr auf ein ausgewogenes motivationales Verhältnis menschlicher Fühl-, Denk- und Handlungsweisen, indem sie auf Aspekte der Mitmenschlichkeit und der friedlichen Koexistenz fokussiert.

Grundlegende Bedeutung der Empathie für die Gesellschaft: Die existenzielle Relevanz der Empathie für den Menschen erfordert es, dass sie einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft erhält und bildungspolitisch berücksichtigt wird. Wird dieser Stellenwert nur partiell oder überhaupt nicht gewährt, besteht grundsätzlich die Gefahr, dass existenzielle Kämpfe zur eigenen Lebenssicherung stärker in den Mittelpunkt rücken und mitmenschliche Aspekte in widersprüchlicher oder eingeschränkter Weise vertreten werden. Beispielsweise kann das in einer Diktatur, in einer religiös-dogmatischen Gesellschaftsform oder einer Konkurrenzgesellschaft beobachtet werden. Das deutet zumindest darauf hin, dass Empathie einen gewissen Schutz vor ungünstigen Lebensbedingungen bietet (vgl. auch z. B. KLEINDIENST-CACHAY, 1996, S. 19).

Grundlegende Bedeutung der Empathie im Wirtschaftsbereich: Da Empathie individuelle und soziale Bedürfnisse als motivationale Faktoren berücksichtigt, hat sie auch ihre Relevanz im Wirtschaftsbereich, wo Kundenbedürfnisse und Kundenwünsche befriedigt werden. Allerdings wird hier Empathie meistens nur auf den Aspekt einer Strategie zur Profitmaximierung fokussiert (vgl. auch z. B. KLEINDIENST-CACHAY, 1996, S. 19). Es gibt andererseits Beispiele aus der Wirtschaft, wo Empathie die Würde des Mitmenschen in den Mittelpunkt stellt und dabei sehr erfolgreich und gewinnbringend funktioniert. Beispielsweise haben diese Form einige Firmen in Deutschland verwirklicht. Sie vertreten das Konzept der sozialen Unternehmensverantwortung (Corporate Social Responsibility). Es beinhaltet ein soziales Engagement (z. B. Bereitstellung einer Kindertagesstätte, einer Biokantine, eines Firmenarztes und eines Mehrgenerationen-Netzwerks), das Achten auf Ehrlichkeit, auf Moral, auf Ethik und auf das emotionale Wohlbefinden ihrer Mitarbeiter im Betrieb (vgl. mehrere Beispiele bei RAMGE, 2006). Daraus kann zumindest gefolgert werden, dass Empathie auch in der Wirtschaft dauerhaft effektiv und zum Vorteil für alle Beteiligten wirken kann.

Grundlegende Bedeutung der Empathie für eine Empathieerziehung: Empathie wirkt sich auf die biologische, entwicklungsspezifische und psychosoziale Entwicklung eines Menschen förderlich aus. Aus diesem Grund hat sie eine hohe Relevanz für die Erziehung. Dazu gehört die Erziehung des Kindes zur Empathiefähigkeit, aber auch die Empathieschulung der Erziehungspersonen, damit ein förderliches lernmotivierendes Zusammenspiel stattfinden kann.

Die Besonderheit einer Empathieerziehung besteht darin, dass sie darauf achtet, dass individuelle und soziale Bedürfnisse ausbalanciert werden. Einseitige oder extreme Erziehungsziele werden dagegen als wenig förderlich bewertet, da sie eine Unausgeglichenheit in der Motivationsstruktur einer Person erzeugen. Aus diesem Grund bezieht eine Empathieerziehung immer motivationale Faktoren aus einer ganzheitlichen Sicht mit ein, um die synergetischen Motivationsverhältnisse förderlich zu berücksichtigen.

Die Erziehung des Kindes zur Empathiefähigkeit ist zugleich eine Erziehung zur Lebensfähigkeit eines Menschen. Sie beinhaltet immer die Förderung mehrerer wichtiger

Fähigkeiten. Dazu gehören beispielsweise die Sozialfähigkeit, das soziale Verantwortungsgefühl, die Fähigkeit zur friedlichen Koexistenz, die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung, die Fähigkeit zum Erkennen und Entwickeln des eigenen Fähigkeitspotenzials unter Berücksichtigung sozialer und existenzieller Bedingungen, die Fähigkeit zur emotionalen Selbstkontrolle, eine hohe Lernbereitschaft, eine hohe Aufgeschlossenheit für die Umwelt und eine hohe Offenheit für Selbsterkenntnisse.

Die Relevanz der Schulung einer Erziehungsperson zur Empathiefähigkeit besteht darin, dass sie jene Person befähigt, wichtige motivationale Faktoren in der Erziehung für verschiedene erzieherische Aufgaben, wie zum Beispiel für die Förderung bestimmter Fähigkeiten des Kindes, für den Aufbau einer Vertrauensbildung zu anderen Personen oder für das Erlernen prosozialer Fühl-, Denk- und Handlungsweisen, anzuwenden.

Der Schulbereich bietet ein besonders günstiges grundlegendes Lernfeld für eine Empathieerziehung an, da hier individuelles und soziales Lernen in einem sehr engen Zusammenspiel stattfindet. Ein geschultes Lehrpersonal besitzt die Kompetenz, Empathie in vielfältiger Weise förderlich anzuwenden. Dazu gehören beispielsweise der Aufbau einer günstigen motivationalen Grundlage für eine Vertrauensbildung zu den Schülern, einer günstigen Lernatmosphäre, einer Haltung und Praxis einer mitmenschlichen und prosozialen Art im Fühlen, Denken und Handeln und einer empathisch orientierten Konfliktbewältigungskompetenz. Die Erfahrungen werden von den Schülern in ihr Alltagsleben übernommen, wie Untersuchungen belegt haben. Das weist auf den wichtigen Stellenwert der Empathie im Schulbereich hin.

Die hohe Relevanz der professionellen Empathiefähigkeit des Lehrpersonals hat in dieser Arbeit zu der Idee geführt, die DESK-Theorie zu entwickeln, um die vielfältigen Fördermöglichkeiten in ihrem Zusammenspiel in einer grundlegenden pädagogischen Empathietheorie für eine systematische Empathieschulung zu transferieren. Im Mittelpunkt der Empathieschulung stehen immer motivationale Faktoren. Das Lernen geschieht im Sozialkontakt auf der Grundlage eines gemeinsamen Empathie-Ereignisses, welches sich besonders förderlich auf die Lernmotivation einer Person auswirkt.

In meiner praktischen Arbeit im Ausbildungsbereich im Berufsbildungswerk habe ich die Erkenntnisse in einem kleinen Umfang erprobt und dabei sehr gute und interessante Erfahrungen gemacht. Seit einem Jahr habe ich viele Auszubildende mit größeren Motivationsproblemen behandelt. Durch die systematische und empathische Vorgehensweise ist relativ schnell ein großes Vertrauensverhältnis der Auszubildenden zu mir entstanden. Das hat sie wiederum ermutigt, eine Offenheit und ein emotionales Verständnis zu den Ausbildungs- und Lehrkräften zu zeigen und auch eigene Lösungswege für ihre Motivationsprobleme zu überdenken. Selbstempathische, sozialempathische und objektempathische Reflexionen sind hierbei sehr förderlich gewesen und haben diesen Auszubildenden zugleich den Sinn und Wert des Lernens als existenzielle Bedingung bewusst gemacht. Dieser Effekt ist in der Regel bereits nach zwei bis dreimaligen 30minütigen Treffen mit diesen Auszubildenden entstanden. Der überraschende Moment ist immer wieder gewesen, dass sich eine Person ihrem Problem selbst schnell und offen stellt, wenn sie sich empathisch behandelt fühlt.

Grenzen der Empathie: Obwohl Beobachtungen des Alltagslebens der Menschen zeigen, dass Empathie als hilfreich und förderlich erlebt wird, gibt es auch andere Beobachtungen, in denen Menschen trotz dieser Kenntnis nicht empathisch reagieren. Die Ursache dafür ist vielfältig. Beispielsweise reizt es Menschen, manchmal auch negativ zu reagieren, um auszuloten, was passiert. Oder das Sprichwort „Geld verdirbt den Charakter“ weist darauf hin, dass ein hoher Geldbesitz eine Person veranlassen kann, sich aus bestimmten Gründen nicht prosozial zu verhalten. Oder Empathie steht dem Machtbedürfnis oder anderer bestimmter Interessen eines Menschen im Wege, wie zum Beispiel bei einigen Führungspersonen. In der professionellen Arbeit kann eine Empathiebegrenzung beispielsweise dadurch auftreten, dass andere immer wieder das empathische Handeln missachten oder als Schwäche auslegen und dadurch eine hohe Frustration bei einer empathischen Person erzeugen. In gleicher Weise können auch institutionelle Bedingungen oder eine nicht empathische Unternehmensführung bewirken, dass Menschen ihr empathisches Handeln einschränken. Andererseits gibt es Situationen, in denen eine Person bewusst nicht empathisch reagiert, damit eine andere Person ihr Verhalten auf diese Weise gespiegelt bekommt und die von ihr ausgelösten Emotionen

nacherleben kann. Insgesamt existieren zu Grenzen der Empathie kaum Forschungsarbeiten.

Chancen der Empathie, Weiterentwicklung des Empathieverständnisses als Zukunftsvision, lohnenswerte Forschungsaufgaben: Theorien, Förderkonzepte und Forschungsarbeiten zeigen, dass das Empathieverständnis eine Entwicklung hat, die nicht abgeschlossen ist. Ursache dafür sind neue Lebensanforderungen, neue Lebensweisen, neue gesellschaftliche Bedingungen, aber auch die Fortentwicklung der Leistungsfähigkeit des Menschen. Beispielsweise zeigen Studien, dass die Intelligenzfähigkeit der Menschen in vielen Ländern zugenommen hat (vgl. HORX, 2005, S. 46).

Solche Veränderungen bieten die Chance, das Empathieverständnis weiter zu differenzieren. Beispielsweise wird aufgrund der weltweiten Vernetzung der Menschen das Entstehen eines neuen Menschentyps, der als Metamensch bezeichnet wird, angenommen (vgl. SCHIRAWSKI, 2005, S. 46). Es besteht die Annahme, dass sich der Metamensch als Spezialist in symbiotischer Gemeinschaft erlebt und sich des Verlust bestimmter selbständiger Fähigkeiten bewusst ist (vgl. S. 47). Der Zusammenschluss mit anderen Menschen und die Spezialisierung werden von ihm als existenzielle Notwendigkeiten verinnerlicht, um neue Lebensanforderungen wesentlich besser bewältigen zu können. Ein anderes Beispiel ist die Beobachtung, dass immer mehr kulturelle Gruppen in einem Land zusammenleben, ihren Lebensunterhalt mit kulturellen Besonderheiten anderer kultureller Gruppen verdienen (ein Grieche betreibt ein italienisches Restaurant, ein Bulgare eine türkische Imbissstube) und dadurch eine „Patchwork-Identität“ übernehmen (siehe PFLITSCH, 2003, S. 165 – 166). Das Empathieverständnis beinhaltet hier das wirtschaftliche Anbieten kultureller Gewohnheiten anderer Länder als Lebensbereicherung für andere und als eigene Existenzsicherung.

Die Empathieforschung zeigt, dass viele Phänomene noch nicht erforscht sind. Als lohnenswerte Forschungsaufgaben könnten beispielsweise sein:

- Erziehung zum Lebensoptimismus und zur Lebensfreude über eine Empathieerziehung.

- Empathiezurückstellung als Erziehungshandlung zur Demonstration der Bedeutsamkeit prosozialer Fühl-, Denk- und Handlungsweisen in bestimmten Erziehungssituationen.
- Motivationale Faktoren der Kongruenz und Inkongruenz bezüglich empathischer Haltung und Ausüben einer empathischen Handlung.
- Menschliche Grundbedürfnisse im Spannungsfeld zur Empathie.

Diese Arbeit ist ein Ansatz für eine weitere Forschungsarbeit, die Roland ULLMANN für eine Empathieschulung zukünftiger Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Rahmen der Hochschulausbildung durchführen wird. In jener Arbeit wird die DESK-Theorie und das Basisschulungsmodul zur Konzeption, Durchführung und Evaluation als Grundlage verwendet werden.

Danksagung

Ich möchte mich bei Professor Dr. Ulrich Baumann für die Beratung und sein Engagement bedanken, durch die ich viele Anregungen bekommen habe. Seine Unterstützung hat es möglich gemacht, dass ich trotz meiner beruflichen Arbeit die Chance bekommen habe, ein interessantes Erziehungsthema wissenschaftlich zu bearbeiten.

Bedanken möchte ich mich bei Dr. Ursula Zinser, die in der Zwischenzeit durch einen Unglücksfall verstorben ist. Sie hat zu dieser Arbeit aufgrund ihrer Erfahrungen als Kinder- und Jugendtherapeutin ebenfalls angeregt.

Bedanken möchte ich mich auch bei Roland Ullmann für die vielen Diskussionen über die Verbindung zwischen Theorie und Praxis bei einer Empathieschulung. Seine belebende Art hat immer wieder gezeigt, dass wissenschaftliches Arbeiten für die Praxis sehr effektiv sein kann. Durch die Fortführung dieser Arbeit in eine evaluierte Empathieschulung für zukünftige Sportlehrer werden unsere Diskussionen weiter lebhaft fortgesetzt werden.

Bedanken möchte ich mich bei Carmen Fuchs, die mir täglich treu und verständnisvoll beigestanden hat, damit diese Arbeit zu einem guten Abschluss geführt werden konnte.

Literaturverzeichnis

- ADLER, Alfred, 1995, Individualpsychologie: eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften (Hrsg: H. L. Ansbacher & R.R. Ansbacher), Reinhardt: München/Basel:
- AGOSTA, L. 1984, Empathy and Intersubjectivity
In: J. Lichtenberg, J. Bornstein & D. Silver (Eds), Empathy, Vol 1, 43-61, Analytic Press: Hillsdale/N.J.
- AINSWORTH, M.D.S., BELL, S.M. & STAYTON, D.J., 1974, Infant-Mother Attachment and Social Development
In: M.P.M. Richards (Ed), The Integration of the Child into a Social World,
Cambridge University Press: Cambridge
- ALLESCH, Christian G., 1987, Geschichte der psychologischen Ästhetik, Verlag für Psychologie/Hogrefe: Göttingen, Toronto, Zürich
- ALLPORT, Gordon W., 1937, Personality, a Psychological Interpretation, Henry Holt: New York
- ALLPORT, Gordon W., 1949, Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart, Klett: Stuttgart
- ALLPORT, Gordon W., 1963, Pattern and Growth in Personality, Holt, Rinehart & New York/ London
- Arbeitskreis OPD (Hrsg), 2001, Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik. Grundlagen und Manual, Huber: Bern/Göttingen/Toronto/Seattle
- ASMUS, W. (Hrsg), 1984, Herbart, Johann Friedrich, pädagogische Schriften, Düsseldorf/ München
- ASSHAUER, Martin & HANEWINKEL, Reiner, 2000, Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitkläßler: Ergebnisse einer Interventionsstudie.
In: Kindheit und Entwicklung, 9,(4), 251-263
- AJERNHEIMER, Georg, BLUMENTHAL von, Viktor, STÜBIG, Heinz & WILLMANN, Bodo, 1996, Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation, Waxmann: Münster/New York
- BAACKE, Dieter & SCHULZE, Theodor (Hrsg), 1979, Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München
- BAADER, Gerhard, 1988 a, Versuch- Tierversuch- Menschenversuch. Von der Beobachtung zum Versuch.
In: R. Osnowski, Menschenversuche: Wahnsinn und Wirklichkeit, Kölner Volksblatt: Köln , 14 - 45
- BAADER, Gerhard, 1988 b, Das Humanexperiment in den Konzentrationslagern.
In: R. Osnowski, Menschenversuche: Wahnsinn und Wirklichkeit, Kölner Volksblatt: Köln, 48 – 69
- BAADER, Gerhard & SCHULZE, Ulrich (Hrsg), 1989, Medizin und Nationalsozialismus: tabuisierte Vergangenheit- ungebrochene Tradition? Dokumentation des Gesundheitstages Berlin, Marbuse: Frankfurt/Main

- BANDURA, Albert, 1976, Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Klett: Stuttgart
- BARETT, D. & YARROW, 1976, Prosocial Behavior, Assertiveness and Social Inferential Ability in Children, Proc. 84th Annu. Convention of the American Psychological Association, Washington
- BARNETT, Mark A., 1987, Empathy and Related Responses in Children.
In: Nancy Eisenberg & Janet Strayer (Eds), Empathy and Its Development, Cambridge University Press: Cambridge/New York/ Sydney, 146 – 162
- BARNETT, M. A., KING, L.M. & HOWARD, J.A., 1979, Inducing Affect About Self or Other: Effects on Generosity in Children.
In: Developmental Psychology, 15, 164 – 167
- BARRING, Ludwig, 1967, Die Todesstrafe in der Geschichte der Menschheit, Komet: Frechen
- BASCH, M.F., 1983, Empathy Understanding: A Review of The Concept and Some Clinical Considerations.
In: Journal of the American Psychoanalytic Association, 31, 101 – 126
- BASTIAN, Till, 2000, Das Jahrhundert des Todes. Zur Psychologie von Gewaltbereitschaft und Massenmord im 20. Jahrhundert, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- BATSON, D. & COKE, J.S., 1981, Empathy: A Source of Altruistic Motivation for Helping.
In: J.P. Rushton & Sorrento (Eds), Altruism and Helping Behavior, Social Personality, and Developmental Perspectives, Erlbaum: Hillsdale/N.J., 167 – 211
- BATSON, D., FULTZ, J. & SCHOENRADE, P.A., 1987, Distress and Empathy: Two Qualitively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences.
In: Journal of Personality and Social Psychology, 55, pp 19 – 40
- BATSON, C.D., SHAW, L.L. & SLINGSBY, J.K., 1991, Practical Implications of Empathy-Altruism Hypothesis: Some Reflections.
In: L. Montada & H.W. Bierhoff (Hrsg), Altruism in Social Systems, Hogrefe: Lewiston/New York/Toronto/Bern/Göttingen/Stuttgart, 27 – 40
- BAUER, Joachim, 2004, Das Gedächtnis des Körpers, München, Zürich: Piper
- BAUER, Joachim, 2005, Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann & Campe
- BAULIG, Volkmar, 1996, Selbsterstellte Fabeln als Hilfe bei Gruppenproblemen.
In: Förderschulmagazin, 18, 7-8, 13 – 14
- BAUMANN, Ulrich, 1982, Interkulturell vergleichende Sozialisationsforschung und Darwinistische Evolutionstheorie
In: VE, Informationen Nr. 10, 32 -46
- BAUMANN, Ulrich, 1998, Kausalität und qualitative empirische Sozialforschung. Das Verstehen im Dienst der Ursache-Wirkung-Forschung und die Intentionalität.
Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- BAVELAS, J. BLACK, A., LEMERY, C.R. & MULLETT, J., 1986, I Show How You Feel: Motor Mimicry Communicative Act.

- In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 322 – 329
- BAVELAS, J.B., BLACK, A. LEMERY, C. & MULLETT, J., 1987, Motor Mimicry as Primitive Empathy.
In: N. Eisenberg & J. Strayer, *Empathy and its Development*, Cambridge University Press: Cambridge/New York/New Rochelle/Melbourne/Sydney, 317 – 338
- BECK, U., 1999, *Schöne neue Arbeitswelt*, Campus: Frankfurt am Main/New York
- BECKERS, Edgar, 1993a, Der Instrumentalisierungs-Vorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position?
In: *Sportwissenschaft*, 23, 3, 233 – 258
- BECKERS, Edgar, 1993b, Interkulturelle Erziehung im Schulsport? Anmerkungen zu einem ungeschriebenen Beitrag, in: N. Schulz, & H. Allmer, (Hrsg), *Schulsport heute – Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption*, Köln: Deutsche Sporthochschule, S. 187 – 201
- BEHR, Michael & WALTERSCHEID-KRAMER, Judith, 1995, *Einführendes Erziehverhalten*, Beltz: Weinheim/Basel
- BEHRENS-COBET, Heidi (Hrsg), 1998, *Bilden und Gedenken: Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten*, Essen: Klartext
- BEISHEIM, Marianne, 2003, *Fit for Global Governance*, Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- BELL, I. & BELL, D., 1982, Parental Validation as a Mediator in Adolescent Development, Paper presented at the American Psychological Association, Washington DC.
- BENNER, Dietrich (Hrsg), 1997a, *Johann Friedrich Herbart, Systematische Pädagogik, Bd 1: Ausgewählte Texte*, Deutscher Studienverlag: Weinheim
- BENNER, Dietrich (Hrsg), 1997b, *Johann Friedrich Herbart, Systematische Pädagogik, Bd 2: Interpretationen*, Deutscher Studienverlag: Weinheim
- BERTHOLD, Heinz, 1996 (Originalausgabe 1980), *Seneca. Von der Seelenruhe, Weltbild*: Augsburg
- BERTRAM, H., 1979, *Moralerziehung – Erziehung zur Kooperation*.
In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 529 – 546
- BIERHOFF, H.W., 1990, *Psychologie hilfreichen Verhaltens*, Kohlhammer: Stuttgart
- BISCHOF-KÖHLER, Doris, 1989, *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*, Huber: Bern/Göttingen
- BITTNER, Günther, 1973 (Originalausgabe 1969), *Sprache und affektive Entwicklung*, Klett: Stuttgart
- BLOCK, J.H. & BLOCK, J., 1980, The Role of Ego-control and Ego-resiliency in the Organization of Behavior. In: W.A. Collins (Ed), *The Minnesota Symposia of Child Development*, Lawrence Erlbaum: Hillsdale, 39 – 101

- BLY, Robert, 1997, Die kindliche Gesellschaft: über die Weigerung, erwachsen zu werden, Kindler: München
- BOLTZ, Michel, 2004, Praxisgeschichten aus der interkulturellen Schulsozialarbeit
In: Eogau von J.R et al, Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln, Einheim, PVU Beltz: Weinheim/Basel, 218 – 231
- BOPPEL, Peter, 2005, Folterer – Täter und Opfer zugleich? Durch Mind-Indoctrination kann jeder zum Folterer werden
In: Report Psychologie, 30.Jhg, H.2, S. 85 - 86
- BORKE, H., 1971, Interpersonal Perception of Young Children: Egocentrism or Empathy?
In: Developmental Psychology, 5, 263 – 269
- BORKENAU, Peter, 1991, Gibt es eine altruistische Motivation?
In: Psychologische Rundschau, 42, 195 – 205
- BORRELLI, Michele (Hrsg), 1986, Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven, Bd 4, Pädagogischer Verlag Schneider GmbH: Baltmannsweiler
- BÖTTINGER-THYSSEN, Horst, 2004, Zukunft schaffen durch Individualismus in Solidarität,
In: Edition Büchergilde (Hrsg), Eine egoistische Gesellschaft? Leben Zwischen Individualismus und Solidarität, Edition Büchergilde: Frankfurt am Main, 11- 39
- BOWER, G.H., 1981, Mood and Memory.
In: American Psychologist, 36, 129 – 148
- BOWLBY, J., 1944, Forty-four Juvenile Thieves: Their Characters and Home Life
In: International Journal of Psychoanalysis, 25, 19 – 52
- BOWLBY, J. 1960, Separationanxiety.
In: International Journal Psychoanalytical, 41, 1 – 25
- BOWLBY, J., 1969, Attachment and Loss, Vol.1, Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis:
London
- BOWLBY, J., 1973, Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit, Kindler: München
- BRAUNSTEIN, Raymond, 1974, Empathy, Impulse Control and Overt Aggression in Children.
In: Dissertation Abstracts International, Reihe B, 35 Bd, 2986 – 2987
- BRÄUNLEIN, Peter, 1996, Afrika – ein (koloniales) Abenteuer?
In: Praxis Deutsch, 23, 138, 48 –54
- BRAZELTON, T. Berry und GREENSPAN, Stanley I., 2002, Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein, Beltz: Weinheim/Basel
- BRENNER, C., 1974, On the Nature and Development of Affects: A Unified Theory.
In: Psychanalytic Quarterly, 43, 532 – 556

- BREHERTON, I., 1985, Attachment Theory: Retrospect and Prospect.
In: I. Bretherton & E. Walters (Eds), Growing Points of Attachment Theory and Research.
Monographs of the Society for Research, in: Child Development, 50, 3 – 35
- BREZINKA, W., 1961, Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation, Klett: Stuttgart
- BRONFENBRENNER, U., HARDING, J. & GALLWEY, M., 1958, The Measurement of Skill in Social Perception.
In: McClelland, Baldwin, Bronfenbrenner & Strodbeck, Talent and Society, Van Nostrand: Princeton
- BRUCKER, Carola M., 1990, Moralstrukturen. Grundlagen der Care-Ethik, Deutscher Studien Verlag: Weinheim
- BRUMLIK, Micha, 1973, Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt am Main
- BRUMLIK, Micha, 1997, Generationen und Geschichtsvermittlung der NS-Erfahrung.
In: D. Kiesel et al, Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenpädagogik, Haag & Herchen: Frankfurt am Main, 19 – 37
- BUBER, Martin, 1994 (Originalausgabe 1962), Das Dialogische Prinzip, Schneider: Gerlingen
- BUCHHEIMER, A., 1963, The Development of Ideas about Empathy.
In: Journal of Counseling Psychology, 10, 61 – 70
- BUCK, R.W., 1975, Nonverbal Communication of Affect in Children.
In: Journal of Personality and Social Psychology, 31, 644 – 653
- BÜHLER, Karl, 1933, Ausdruckspsychologie, Jena
- BULL, Rex W., 1980, Predicting Self-Reported Empathy from Dimensions and Sources of Socialization in Adolescence.
In: Dissertation Abstracts International, Reihe B, Bd 41, 1905
- BUROW, Olaf-Axel, 1992, Synergie als handlungsleitendes Prinzip Humanistischer Pädagogik. Konsequenzen für kooperatives Lernen in der Schule.
In: V. Buddrus (Hrsg), Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle,
Schneider: Schneider, 186 – 212
- BUSH, H., 1972, Adolescents' Personality Correlates of Self- and Group- Ratings of Empathy.
In: Dissertation Abstracts International, Reihe B, Bd 33, 1282
- CACHAY, Klaus & KLEINDIENST-CACHAY, Christa, 1994, Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht.
In: U Pühse (Hrsg), Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht,
Hofman: Schorndorf, 101 – 124
- CAMRAS, L.A., 1985, Socialization of Affect Communication.
In: M. Lewis & C. Saarni (Eds), The Socialization of Emotions, Plenum, New York, 141 – 160

- CANDACE, B.P., 1999, Moleküle der Gefühle. Körper, Geist und Emotionen, Rowohlt: Reinbek
- CARROLL, J.J. & STEWART, M. 1984, The Role of Cognitive Development in Children's Understanding of Their Own Feelings.
In: Child Development, 55, 1486 – 1492
- CHAMBERS, S.M., 1999, The effect of family talk on young children's development and coping
In: E. Frydenberg (Ed), Learning to cope: Developing as a person in complex Societies, Oxford University Press: Oxford, 130 - 149
- CIALDINI, R.B., SCHALLER, M., HOULIHAN, D., ARPS, K., FULTZ, J. & BEAMAN, A.L., 1987, Empathy-Based Helping: Is it Selflessly or Selfishly Motivated?
In: Journal of Personality and Social Psychology, 52, 749 – 758
- CIARAMICOLI, Arthur P., & KETCHAM, Katherine, 2001, Der Empathie-Faktor. Mitgefühl, Toleranz, Verständnis, Deutscher Taschenbuch Verlag: München
- CIOMPI, L., 1997, Die affektiven Grundlagen des Denkens, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- COKE, J.S., BATSON, C.D. & McDAVIS, K., 1978, Empathic Mediation of Helping: A Two-Stage Model.
In: Journal of Personality and Social Psychology, 36, 752 – 766
- COLES, Robert, 1998, Moralische Intelligenz oder Kinder brauchen Werte, Rowohlt: Reinbek
- CRONBACH, L.J. 1955, Process Affecting Scores or „Understanding of Others“ and „Assumed Similarity“.
In: Psychological Bull, 52, 177 – 193
- DABBS, J.M., 1969, Similarity of Gestures and Interpersonal Influences, Proceedings of the 77th Annual Convention of the American Psychological Association, 4, 337 – 338
- DALAI LAMA & CARRIÈRE, Jean-Claude, 1996, Die Kraft des Buddhismus und der Zustand der Welt, Eichborn: Frankfurt am Main
- DAMASIO, Antonio R, 2000, Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins, List: Berlin
- DAMASIO, Antonio R., 2004, Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, List: Berlin
- DANN, Hanns-Dietrich, 1992, Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation.
In: B. Scheele (Hrsg), Strukturlegetechniken als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung subjektiver Theorien, Münster, 3 – 41
- DANN, Hanns-Dietrich, 1994, Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften.
In: K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg), Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Huber: Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber, 163 – 182
- DARWIN, Charles, 1965 (Originalausgabe 1872), The Expression of the Emotions in Man and Animals, University of Chicago Press: Chicago

- DASGPUTA, Nilanjana & GREENWALD, Anthony, 2001, On the Malleability of Automatic Attitudes: Combating Automatic Prejudice With Images of Admired and Disliked Individuals.
In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol.81, No 5, 800 – 814
- DECI, E.L. & RYAN, C.M., 1985, Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, Plenum Press: New York
- DEHNER, Klaus, 1998, Lust an Moral: die natürliche Sehnsucht nach Werten, Primus: Darmstadt
- DEMOS, E.V., 1984, Empathy and affect: Reflections on infant experience,
in: J.D. Lichtenberg, M. Bernstein, D. Silver (eds), Empathy, Vol II, Erlbaum: Hillsdale, New York, 9 - 34
- DESSOIR, Max, 1906, Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft, Enke: Stuttgart
- DEUTSCH, F. & MADLE, R.A., 1975, Empathy: Historic and Current Conceptualizations, Measurement, and a Cognitive Theoretical Perspective.
In: Human Development, 18, 267 – 287
- DIETRICH, Cornelia & SANIDES-KOHLRAUSCH, Claudia, 1994, Erziehung und Evolution. Kritische Anmerkungen zur Verwendung bio-evolutionstheoretischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft.
In: Bildung und Erziehung: Zweimonatsschrift für Pädagogik, 47Jhg, H.4, 397 – 410
- DILLING, H., MOMBOUR, W. & SCHMIDT, M.H., 1999, Internationale Klassifikation psychischer Störungen, ICD-10, Huber: Bern/Göttingen/Toronto
- DILLOO, Rüdiger, 2005, Es gab sie wirklich: Schwarze Sklavenhalter,
in: Peter Moosleitners Magazin, H.11, 70 – 76
- DILTHEY, Wilhelm, 1924, Gesammelte Schriften, Bd. V, Leipzig/Berlin
- DILTHEY, Wilhelm, 1958, Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Zweite Hälfte. Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik, Bd VI , Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht: Stuttgart/Göttingen
- DILTHEY, Wilhelm, 1960, Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, Bd IX, Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht: Stuttgart/Göttingen
- DILTHEY, Wilhelm, 1970, Wilhelm Dilthey. Gesammelte Schriften Bd XIX, Grundlegung der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte (ca 1870 – 1895), Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, H. Johach & F. Rodi (Hrsg)
- DOBBENSTEIN-OSTHOFF, Peter, 1995, Demokratisches Verhalten – moralische Urteilsfähigkeit und soziale Perspektiven.
In: Pädagogische Führung, 6.Jhg, 1, 31 – 35
- DOLLINGER, Hans, 1999, Schwarzbuch der Weltgeschichte. 5000 Jahre der Mensch des Menschen Feind, Komet: Frechen
- DOLLINGER, Hans, 2002 (veränderte und ergänzte Auflage), Schwarzbuch der Weltgeschichte. 5000 Jahre der Mensch des Menschen Feind, Komet: Frechen

- DORSCH, Friedrich, 1976, Psychologisches Wörterbuch, Huber: Bern/Stuttgart/Wien
- DREES, Alfred, 1997, Folter: Opfer, Täter, Therapeuten. Neue Konzepte der psychotherapeutischen Behandlung von Gewaltopfern, Psychosozial Verlag: Gießen
- DREIKURS, Rudolf, GRUNEWALD, Bernice B. & PEPPER, Floyc, 1976, Schülern gerecht werden: Verhaltenshygiene im Schulalltag, Urban & Schwarzenberg: München/Berlin/Wien
- DUEHRSEN, Annemarie, 1991, Das Konzept der Intentionalität bei Brentano und Husserl in Bedeutung für die psychoanalytische Entwicklungslehre und Therapie – kognitive Funktionen und Empathie.
In: Ulrike LEHMKUHL, Therapeutische Aspekte und Möglichkeiten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, Springer: Berlin, 107 – 117
- DUNN, J., 1987, The Beginning of Moral Understanding: Development in the Second Year.
In: J. Kagan & S. Lambs (Eds), The Emergence of Morality in Young Children, University of Chicago Press: Chicago, 91 – 112
- DUNN, J. & KENDRICK, C., 1982 a, Siblings: Love, Envy, and Understanding, Cambridge: Harvard University Press: Cambridge
- DUNN, J. & KENDRICK, C., 1982 b, Siblings and Their Mothers: Developing Relationships within the Family.
In: M.E. Lamb & B. Sutton-Smith (Eds), Sibling Relationships, Erlbaum: Hillsdale/N.J.
- DUNN, J. & MUNN, P., 1986, Siblings and the Development of Prosocial Behaviour.
In: International Journal of Behavioral Development, 9, 265 – 294
- DYMOND, R.F., 1950, Personality and Empathy.
In: Journal of Counseling Psychology, 14, 343 – 350
- EBERLE, Ute, 2004, Die Weltsprache der 43 Muskeln. Forscher haben das Vokabular unserer Mimik entschlüsselt.
In: Bild der Wissenschaft, Nr.1, 24-31
- ECKENSBERGER, Lutz H. & SILBEREISEN, Rainer K. (Hrsg), 1980, Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung, Klett-Cotta: Stuttgart
- ECKERLE, Gudrun-Anne & KRAAK, Bernhard, 1999, Rücksicht versus Brutalität. Kognitiv-emotionale Bedingungen inhumanen Handelns.
In: Report Psychologie, 11/12, 24 – 25
- EDDING, Cornelia, 2005, Abschied von der Gruppe, so wie wir sie kannten und liebten? – Ein Rückblick und ein Ausblick
In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 41, H.1, 3 - 22
- EHMANN, Annegret, 1991, Haus der Wannsee-Konferenz.
In: Zeichen, Nr.1, Berlin, 18 – 20
- EHMANN, Annegret, 1994, Thesen zur pädagogischen Arbeit in der Gedenkstätte Haus der Wannsee-Konferenz.

- In: B. Faulenbach & F.-J. Jelich (Hrsg), Reaktionäre Modernität und Völkermord. Probleme des Umgangs mit der NS-Zeit in Museen, Ausstellungen und Gedenkstätten, Bd 2, Klartext: Essen, 137 – 142
- EHMANN, Annegret, 1995, Berufsspezifisches Seminare im Haus der Wannsee-Konferenz.
In: A. Ehmman, W. Kaiser, T. Lutz, H.-F. Rathenow, C. v. Stein & N. Weber (Hrsg), Praxis der Gedenkstättenpädagogik, Leske & Budrich: Opladen, 142 – 150
- EIBL-EIBESFELDT, J. 1984, Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie, Piper: München/Zürich
- EISENBERG, Nancy & FABES, R.A., 1991, Prosocial Behavior and Empathy.
In: M.S. Clark (Ed), Prosocial Behavior, Newburg Park: Sage, 34 – 61
- EISENBERG, Nancy & McNally, S., 1993, Socialization and mothers' and adolescents' empathy Related characteristics
In: Journal of Research on Adolescence, 3, 171-191
- EISENBERG-BERG, Nancy & MUSSEN, Paul, 1978, Empathy and Moral Development in Adolescence.
In: Developmental Psychology, 14. Bd, 185 – 186
- EISENBERG, N., SCHALLER, M., FABES, R.A., BUSTAMANTE, D., MATHY, R.M., SHELL, R. & RHODES, K., 1988, Differentiation of Personal Distress and Sympathy in Children and Adults.
In: Developmental Psychology, 24, 766 – 775
- EISENBERG, N. & STRAYER, J. (Eds), 1987, Empathy and its Development, Cambridge University Press: Cambridge
- EKMANN, Paul, 1981, Universale emotionale Gesichtsausdrücke.
In: G. Kahle (Hrsg), Logik des Herzens. Die soziale Dimension der Gefühle, Suhrkamp: Frankfurt am Main, 177 – 186
- EKMANN, Paul, 2001, „Man kann emotional geladen sein, ohne es zu bemerken“. Ein Gespräch mit Paul Ekman.
In: Psychologie heute, 28Jhg, 11, 36 – 41
- EKMAN, Paul, 2004, Gefühle lesen. Wie sie emotionen erkennen und richtig interpretieren. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg
- ELLIS, Albert, 1978, Die rational-emotive Therapie. Das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung, Pfeiffer: München
- EMME, Martina, 1996, „Der Versuch, den Feind zu verstehen“. Ein pädagogischer Beitrag zur moralisch-politischen Dimension von Empathie und Dialog, Verlag für Interkulturelle Kommunikation: Frankfurt am Main
- ERAZO, Natalia, 1997, Entwicklung des Selbstempfindens, Verschmelzung, Identität und Wir-Erleben, Kohlhammer: Stuttgart/Berlin/Köln
- ERIKSON, Erik H., 1977, Identität und Lebenszyklus, Suhrkamp: Frankfurt am Main
- ERON, L.O., WALDER, L.O. & LEFKOWITZ, M.M., 1971, Learning of Aggression in Children, Little Brown: Boston

- ETZIONI, Amitai, 1998, Die Entdeckung des Gemeinwesen. Ansprüche, Verantwortlichkeit und das Programm des Kommunitarismus, Fischer: Frankfurt am Main
- EVERETT, Susanne, 1998 (Originalausgabe 1978), Geschichte der Sklaverei, Weltbild: Augsburg
- FAAS, Angelika, 2000, Intuition – zum rechten Zeitpunkt das Richtige tun, Herder: Freiburg i.Br/Basel/Wien
- FASSLER, M., 1996, Grüße von der Datenreise – Computer als neue Universale
- FECHNER, Gustav Theodor, 1987, Gustav Theodor FECHNER und seine „Ästhetik von unten“
In: Allesch, Christian G., Geschichte der psychologischen Ästhetik, Verlag für Psychologie/Hogrefe: Göttingen, Toronto, Zürich
- FESHBACH, Norma D., 1975, Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations.
In: Counseling Psychologist, 5, 25 – 30
- FESHBACH, Norma D., 1978, Studies of Empathic Behavior in Children.
In: B. Maher (Ed), Progress in Experimental Personality Research, Academic Press: New York, 1 – 47
- FESHBACH, Norma D., 1979, Empathy Training: A Field Study in Affective Education.
In: S. Feshbach & A. Fraczek (Eds), Aggression and Behavior change: Biological and Social Processes, Praeger: New York
- FESHBACH, Norma D., 1980, The Psychology of Empathy and the Empathy of Psychology, Presidential Address presented at the Meeting of the Western Psychological Association, Honolulu
- FIEDLER, Peter, 1995, Persönlichkeitsstörungen, Psychologie Verlagsunion: Weinheim
- FIEDLER, Peter, 2004, Stalking: Die zwanghafte Verfolgung von Personen. Klinische und rechtliche Aspekte,
in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin, 25 Jhg, H.2, 152 - 159
- FISCHER-FABIAN, S., 2000, Die Deutschen im späten Mittelalter, Weltbild: Augsburg
- FLAVELL, J.H., 1975, Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern, Weinheim, Basel: Beltz
- FLAVELL, John H., 1979, Kognitive Entwicklung, Klett-Cotta: Stuttgart
- FONAGY, Peter & TARGET, Mary, 2003, Frühe Bindung und psychische Entwicklung. Beiträge aus Psychoanalyse und Bindungsforschung. Psychosozial Verlag
- FRANCK, Georg, 1998, „Es ist eben gar zu schön im Mittelpunkt zu stehen“.
In: Psychologie heute, 25 Jhg, 9, 28 – 33
- FREMMER-BOMBIK, Elisabeth & GROSSMANN, Klaus E., 1991, Frühe Formen empathischen Verhaltens.
In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23,4, 299 – 317
- FRENKEL-BRUNSWIK, E. 1949, Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual

- Personality Variable,
in: J.Pers., 18, 108 - 143
- FREUD, Sigmund, 1921, Massenpsychologie und Ich-Analyse.
In: Gesammelte Werke: Jenseits des Lustprinzips/Massenpsychologie und Ich-Analyse/Das Ich und das Es, Bd. XIII, S.Fischer: Frankfurt am Main, 74 – 161
- FREUD, Sigmund, 1964, Gesammelte Werke, Bd.8, Werke aus den Jahren 1909 – 1913,
S.Fischer: Frankfurt am Main
- FREUD, Sigmund, 1966, Aus der Geschichte einer infantilen Neurose.
In: Gesammelte Werke, Bd.12: Werke aus den Jahren 1917 – 1920,
S.Fischer: Frankfurt am Main, 27 – 157
- FREUD, Sigmund, 1969, Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten, Gesammelte
Werke, Bd.6, S.Fischer: Frankfurt am Main
- FREUD, A. & DANN, S., 1951, An Experiment in Group Upbringing,
In: Psychoanalytic Study of the Child, 4, Imago: London
- FRIEDLMEIER, Wolfgang, 1993, Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem
Handeln in der Kindheit, Hartung-Gorre: Konstanz
- FRIEDLMEIER, Wolfgang & TROMMSDORF, Gisela, 2002, emotionale Kompetenz im Kultur-
vergleich,
In: Maria vonSalisch (Hrsg), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grund-
lagen in Kindheit und Jugend. Kohlhammer: Stuttgart, 229-262
- FRIEDRICHS, U., 1995, Kulturkontakt – Kultur intakt?!
In: Gruppe und Spiel, 21, 1995, 2, 18 – 32
- FROMM, Erich, 1991, Von der Kunst des Zuhörens, Beltz: Weinheim/Basel
- FROMM-REICHMANN, F., 1950, Psychoanalysis and Psychotherapy, University of Chicago
Press: Chicago
- FUCHS, Dieter, 1999, Beziehungsmuster in Lebensgeschichten, Echter: Würzburg
- FUNKE-WIENEKE, 1997, Soziales Lernen.
In: Sportpädagogik, 2, 28 – 39
- GAMM, Hans Jochen, 1988, Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse erzieherischer Ver-
hältnisse, Beltz: Weinheim
- GARZ, Detlef, 1994, sozialpsychologische entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohl-
berg bis zur Gegenwart, Westdeutscher Verlag: Opladen
- GENDLIN, E.T., 1981, Focussing. Technik der Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Proble-
me, Otto Müller: Salzburg
- GENDLIN, E.T., 1992, The Wider Role of Bodily Sense in Thought and Language.
In: M. Sheets-Johnstone (Ed), Giving the Body Its Due, Albany: State
University of New York Press, 192 – 207

- GEPPERT, U. & HECKHAUSEN, H., 1988, Ontogenese der Emotionen, Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung (ungekürzte Langfassung), Reprint 2, München
- GEULEN, Dieter (Hrsg), 1982, Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Suhrkamp: Frankfurt am Main
- GILLIGAN, Carol, 1983, Verantwortung für die anderen und für sich selbst – das moralische Bewußtsein von Frauen.
In: G. Schreiner (Hrsg), Moralische Entwicklung und Erziehung, Westermann/Agentur Petersen: Braunschweig, 133 – 174
- GLADSTEIN, Gerald A., 1984, The Historical Roots of Contemporary Empathy Research.
In: Journal of the History of the Behavioral Sciences, Vol.20, 38 – 59
- GLUECK, S. & GLUECK, E., 1959, Predicting Delinquency and Crime, Harvard University Press: Cambridge/Massachusetts
- GOEBEL, Johannes & CLERMONT, Christoph, 1999, Die Tugend der Orientierungslosigkeit, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg
- GOEDE, Wolfgang C., 2003, Demokratie ist, wenn jeder mitmacht. Auf der ganzen Welt
In: Peter Moosleitners Magazin, H.11, 100-105
- GOLDSMITH, H. & CAMPOS, J.J., 1982, Toward a Theory of Infant Temperament.
In: R.N. Emde & R.J. Harmon (Eds), The Development of Attachment and Affiliative Systems, Plenum: New York, 161 – 193
- GOLEMAN, Daniel, 1995, Emotionale Intelligenz, Carl Hanser: München/Wien
- GOTTMAN, 1997, Kinder brauchen emotionale Intelligenz, München, Zürich: Diana
- GOULD, James L. & GOULD, Carol Grant, 1997, Bewußtsein bei Tieren, Spektrum/ Akademischer Verlag: Heidelberg
- GRAMMES, Tilman, 1997, Lernfeld Gesellschaft/Politik und Allgemeinbildung.
In: Pädagogik, 3, 44 – 47
- GREENBERG, Leslie, 2005, Emotionszentrierte Therapie: Ein Überblick.
In: Psychotherapeutenjournal, 4. Jhg., H.4, 324 - 337
- GREENSON, R., 1960, Empathy and its Vicissitudes.
In: International Journal of Psychoanalysis, 41, 418 – 424
- GREIF, E.B., ALVAREZ, M. & ULMAN, K., 1981, Recognizing Emotions in Other People: Sex Differences in Socialization. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Boston
- GRONEMEYER, Reimer, 1999, Die 10 Gebote des 21. Jahrhunderts. Moral und Ethik für ein neues Zeitalter, Econ: München
- GROSSEHOLTFORTH, Martin & GRAWE, Klaus, 2002, FAMOS, Fragebogen zur analyse Motivationaler Schemata, Hogrefe: Göttingen, Bern, Toronto, Seattle
- GROSSMANN, K.E., FREMMER-BROMBIK, E., FRIEDL, A., GROSSMANN, K., SPANGLER, G. & SÜSS, G., 1989, Die Ontogenese emotionaler Integrität und Kohärenz.

- in: E. Roth (Hrsg), Denken und Fühlen, Springer: Berlin, 36 – 55
- GROSSMANN, Klaus E. & GROSSMANN, Karin (Hrsg), 2003, Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Klett-Cotta: Stuttgart
- GRUEN, Arno, 1997, Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit, Deutscher Taschenbuch Verlag: München
- GRUEN, Arno, 1999, Der Wahnsinn der Normalität, München: Deutscher Taschenbuch Verlag München
- GRÜNDLER, Elisabeth, 2001, Zuwendung, Ordnung, Eigenständigkeit. Das Erziehungskonzept der Emmi Pikler.
In: Psychologie heute, 28Jhg, H.10, 38 – 43
- GRUHLE, Hans W., 1953, Verstehen und Einfühlen. Gesammelte Schriften, Springer: Berlin/Göttingen/ Heidelberg
- GRUHLE, Hans W., 1956, Verstehende Psychologie. Erlebnislehre. Ein Lehrbuch, Thieme: Stuttgart
- GUNKEL, Stefan, 1989, Empathie im Psychodramatischen Rollenspiel: Training der Perspektivenübernahme.
in: Integrative Therapie, 15Jhg, H.2, 141 – 169
- HAAS, Gerhard, 1996, Dem Fremden begegnen – die „Dritte“ Welt im Deutschunterricht.
In: Praxis Deutsch, 23Jhg, 138, 10 – 18
- HAGEDORN, Ortrud, 1994, Gefühle ausdrücken, erkennen, mitfühlen,
In: Berliner Institut für Lehrerfort- u. Weiterbildung und Schulentwicklung
- HAHN, Martin T., 1993, Was du nicht willst, das man dir tut. Überlegungen zum Takt im Zusammenleben mit Menschen, die behindert sind.
In: Zusammen, 13Jhg, H.7, 4 – 7
- HALBFAS, H., MAURER, F. & POPP, W. (Hrsg), 1974, Lernen und soziale Erfahrung, Bd.2: Neuorientierung des Primarbereichs, Klett: Stuttgart
- HALISCH, Frank, 1988, Attribution und die Entwicklung des Hilfehandelns.
In: H.W. Bierhoff & I. Montada, Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft, Hogrefe: Göttingen, 79 – 103
- HANSMANN, Otto (Hrsg), 1993, Seminar: Der pädagogische Rousseau, Bd1: Materialien, Deutscher Studien Verlag: Weinheim
- HARRIS, Paul L., 1992, Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt, Huber: Bern/Göttingen/Toronto/Seattle
- HAUPTMANN, Hans, 1990, Stärkung der Sozialkompetenz des Grundschulkindes durch Schulung der sozialen Wahrnehmung und Sensibilisierung für die Gefühle anderer.
In: Lehrer Journal Grundschulmagazin, 1, 44 – 43
- HECKL, Ulrike, 1999, Eine Armee entläßt ihre traumatisierten Kindersoldaten in eine ungewisse Zukunft,

- In: Report Psychologie, 24Jhg, H.9, 674 – 683
- HEHLMANN, Wilhelm, 1967, Geschichte der Psychologie, Kröner: Stuttgart
- HEINE, Peter, 2001, Kulturknigge für Nichtmuslime, Herder: Freiburg i.Br
- HEINELT, Gottfried, 1982, Einführung in die Psychologie des Jugendalters, Herder: Freiburg i. Br./Basel
- HELLPACH, W., 1951, Elementares Lehrbuch der Sozialpsychologie, Enke: Stuttgart
- HENNINGER, Michael und MANDL, Heinz, 2003, Zuhören-verstehen-miteinander reden. Ein multimediales Kommunikations- und Ausbildungskonzept, Huber: Bern/Göttingen/ Toronto/Seattle
- HENTIG, H.v., 1968, Erziehung zum Frieden.
In: F. Lorenz (Hrsg), Frieden, Kreuz: Stuttgart, 21 – 44
- HERBART, Johannes Friedrich, 1984, Pädagogische Schriften, (Hrsg: Asmus,W.), Düsseldorf/München
- HERFURTH-UBER, Beate, 2002, Unsere Schule soll friedlich bleiben.
In: Psychologie heute, 29Jhg, H.5, 62 – 69
- HERZOG, Walter, 1991, Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie, Huber: Bern/ Göttingen/Toronto
- HINTERMAIR, Manfred & MALIK-CONSEE, 1982, Der Beziehungsaspekt als zentrales Anliegen in der Frühförderung.
In: Frühförderung interdisziplinär, 1Jhg, H.4, 156 – 171
- HIRIGOYEN, Marie-France, 2002, Die Masken der Niedertracht. Seelische Gewalt im Alltag und wie man sich dagegen wehren kann, Deutscher Taschenbuch Verlag: München
- HIRT, Renate, 1982, Empathie-Training mit jugendlichen Schwerhörigen im Unterricht.
In: Hörgeschädigtenpädagogik, 36Jhg, H.1, 38 – 41
- HOCHSCHILD, Arlie Russell, 1990, Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle, Campus: Frankfurt am Main/New York
- HODGES, J. & IZARD, B., 1989, IQ and Behavioral Adjustment of Ex-Institutional Adolescents.
In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30, 53 – 75
- HOBSEN, Peter, 2003, Wie wir denken lernen. Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle, Patmos/Walter: Düsseldorf, Zürich
- HOFFMAN, M.L., 1963 a, Personality, Family Structure, and Social Class as Antecedents of Parental Power Assertion.
In: Child Development, 34, 869 – 884
- HOFFMAN, M.L., 1963 b, Parent Discipline and the Child's Consideration for Others.
In: Child Development, 34, 573 – 588
- HOFFMAN, M.L., 1976, Empathy, Role-Taking, Guilt and Developmental of Altruistic Motives.
In: T. Lickona (Ed), moral Development and Behavior, Holt, Rinehardt & Winston: New York, 124 – 143

- HOFFMAN, M.L., 1979, Eine Theorie der Moralentwicklung im Jugendalter.
In: L. Montada (Hrsg), Brennpunkte der Entwicklungspsychologie,
Kohlhammer: Stuttgart/ Berlin/ Köln/Mainz, 252 – 266
- HOFFMAN, M.L., 1982, Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt.
In: N. Eisenberg (Ed), The Development of Prosocial Behavior, Aca-
demic Press: New York, 281 – 313
- HOFFMAN, M.L., 1983 a, Empathy, Guilt, and Social Cognition.
In: W. Overton (Ed), The Relationships between Social and Cognitive
Development, Erlbaum: Hillsdale,N.J., 1 – 48
- HOFFMAN, M.L., 1983 b, Vom empathischen Mitleiden zur Solidarität.
In: G. Schreiner (Hrsg), Moralische Entwicklung und Erziehung, Agentur
Pedersen: Braunschweig, 235 – 265
- HOFFMAN, M.L., 1987, Development of Concern for Others.
In: Developmental Psychology, 28, 126 – 136
- HOFFMAN, M.L., 1994, Discipline and Internalization.
In: Developmental Psychology, 30, 1, 26 – 28
- HOFFMAN, M.L. & SALTZSTEIN, H.D., 1967, Parent Discipline and the Child's Moral Develop-
ment
In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol 5, No 1, 45 - 57
- HOFFMANN, Jens, 2000, Begegnungen der unheimlichen Art.
In: Psychologie heute, 27Jhg, H.8, 30 – 34
- HOHLFELD, Rainer & KOLLEK, Regine, 1988, Menschenversuche? Zur Kontroverse um die
Forschung mit Reagenzglasembryonen.
In: R. Osnowski, Menschenversuche: Wahnsinn und Wirklichkeit, Köl-
ner Volksblatt: Köln
- HOLZ-EBELING, Friederike, 1993, Determinanten von Empathie: Eine experimentelle und eine
nichtexperimentelle Studie im Vergleich.
In: L. Tent (Ed), Ungleichheit und Fortschritt: Beiträge zur differentiellen
und zur allgemeinen Psychologie; Festschrift für Ferdinand Merz,
Pabst: Lenerich, 145 – 176
- HOPF, Werner, 2003, Wie vieler Beweise bedarf es noch? Kongress über die Wirkung von Me-
diengewalt lieferte eindeutige Fakten
in: Report Psychologie, 28.Jhg, H.1, 52 - 53
- HOPF, W.H., KANDLER, M., KLEITER, E.F., LUKESCH, H., STECKEL, R., TIPPELT, R.,
TRUDE-WIND, C., WEISS, R.H., 2003, Resolution Kongress Medien-
gewalt: Handeln statt Resignieren
In: Report Psychologie: 28.Jhg, H.1, 53
- HORX, Matthias, 2005, Wie klug können wir noch werden?
In: Peter Moosleitners Magazin, H.11, 46 - 49
- HÜSGEN, Inge, 2003, Blender, Täuscher, Scharlatane. Das 40.Symposium der Gesellschaft für
Wissenschaftsgeschichte.
In: Skeptiker, Nr.3, 103-105
- HÜTHER, Gerald, 2001, Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Vandenhoeck &

Ruprecht: Göttingen

- HÜTHER, Gerald, 2004, Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern, Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen
- HURRELMANN, Klaus & ULICH, Dieter (Hrsg), 1982, Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz: Weinheim/ Basel
- HUSSERL, Edmund, 1952, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution, Zweites Buch (Hrsg: Biemel, Marly), Niemeyer: Tübingen
- IANNOTTI, R.J., 1975 a, The Effect of Role-Taking Experiences on Role-Taking, Altruism, Empathy, and Aggression, Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research In Child Development, Denver
- IANNOTTI, R.J., 1975 b, The Many Faces of Empathy: An Analysis of Definition and Evaluation of Empathy in Children, Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Denver
- IGWE, Leo, 2003, Hexen in Afrika
In: Skeptiker, Heft 2, 60-62
- IZARD, C.E., 1979, The Maximally Discrimiative Facial Movement Cording Scheme (Max), University of Delaware, Instructional Resources Center: New York/DE
- IZARD, C.E., 1981, Die Emotionen des Menschen, Beltz: Weinheim/Basel
- JÄGER, Renate, 2001, Der Mut zum Nein und die Öffnung für Beziehung. Vom Umgang mit Grenzen,
Walter: Düsseldorf
- JAEGER, Wolfgang & MÜLLER-JAEGER, Anna M., 1986, Wie kann ich richtig trösten. Unterrichtsbeispiel zum mündlichen Sprachgebrauch (3./4.Jgst).
In: Pädagogische Welt, 40Jhg, H.4, 181 – 183
- JANKE, Bettina, 2002, Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern, Hogrefe: Göttingen/Bern/ Toronto/ Seattle
- JASCHKE, Helmut, 1992, Grenzen finden in der Erziehung, Matthias-Grünwald: Mainz
- JOHACH, Helmut & RODI, Friethjof (Hrsg), 1982, Dilthey. Gesammelte Schriften, Bd XIX,
Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- JONAS, K., 1998, Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit Fremden?
In: M.E. Oswald & U. Steinvorth (Hrsg), Die offene Gesellschaft und ihre Fremden, Huber: Bern, 129 – 154
- JÜRGENSMEIER, Hans Günter, 1986, Liebe und Erziehung. Das Subjekt der Erziehung,
Druck-Team Hannover
- JUSTEN-HORSTEN, Agnes, 2004, Heute hier - morgen fort. Psychologische Aspekte berufstätiger Mobilität,
in: Report Psychologie, 29 Jhg, H.5, 310 - 315
- KARG, Helmut, 1989, Zwischen Egoismus und Empathie. Moralische Grundentscheidungen in Susan E. Hintons Jugendroman „Jetzt und hier“.

- In: Praxis Deutsch, 16Jhg, 95, 38 – 42
- KATZ, Robert L., 1963, Empathy: Its Nature and Uses, Collier-Macmillan: London
- KAVSEK, Michael, 2003, Wie aktuell ist Piaget heute noch? Anmerkungen zu seiner „neuen Theorie“.
In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50, 221-234
- KEIL, Wolfgang W., 1995, Hermeneutische Empathie in der klientenzentrierten Psychotherapie, Vortrag am Europäischen Kongreß für Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung der GwG, Aachen, am 29.4 – 3.5.1995
- KEUPP, Heiner, 1995, Solidarisch und doch frei. Für eine kommunikative Individualität.
In: Psychologie heute, 22Jhg, H.7, 50 – 55
- KIENBAUM, Jutta, 1993, Empathisches Mitgefühl und prosoziales Verhalten deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder, Roderer: Regensburg
- KIRCHOFF, Robert, 1957, Allgemeine Ausdruckslehre, Prinzipien und Probleme der Allgemeinen Ausdruckstheorie, Hogrefe: Göttingen
- KLAGES, Ludwig, 1950, Grundlegung der Wissenschaft von Ausdruck, Bouvier: Bonn
- KLEIN, Ulrich, 1989, Notwendigkeit und Gefahr der Einfühlungspädagogik,
in: Lehrer Journal Sonderschulmagazin, H. 12,
- KLEINDIENST-CACHAY, Christa, 1996, Empathie in Sport und Spiel
In: Sportpädagogik, 2, 19 – 28
- KLEINGINNA, P.R. & KLEINGINNA, A.M., 1981, A Categorized List of Motivation Definitions With a Suggestion for a Consensual Definition.
In: Motivation and Emotion, 5, 263 – 291
- KLOSINSKI, Gunther, 2004, Voraussetzungen von Bindungs- und Empathiefähigkeit und ihre Störungen aus der Sicht des Kindes- und Jugendpsychiaters
in: Klosinski, Gunther (Hrsg), Empathie und Beziehung, Attempto: Tübingen, 13 - 26
- KLOSINSKI, Gunther (Hrsg), 2004, Empathie und Beziehung, Attempto: Tübingen
- KOBAYASHI, Makoto, 1995, Selbstkonzept und Empathie im Kulturvergleich. Ein Vergleich deutscher und japanischer Kinder.
In: Wissenschaftsforum Sozialwissenschaften, Bd1, Universitätsverlag: Konstanz; Dissertationsarbeit 1994
- KOESTER, R., FRANZ, C.E. & WEINBERGER, J., 1990, The Family Origins of Empathic Concern: A 26 Year Longitudinal Study.
In: Journal of Personality and Social Psychology, 58, 709 – 717
- KOHUT, Heinz, 1977, Introspektion, Empathie und Psychoanalyse, Frankfurt am Main
- KOHUT, Heinz, 1980, Reflections.
In: A. Goldberg (Ed), Advances in Self Psychology, International University Press: New York, 473 – 554
- KOLB, Rüdiger, 1987, „Geh mal zu Frau B, die labert dich nicht gleich voll“. Gesprächsmethodische Hilfen zur Verbesserung von Beratungssituationen.

In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 39Jhg,H.1, 8 – 13

- KORTE, Jochen, 1994, Lernziel Friedfertigkeit. Vorschläge zur Gewaltreduktion in Schulen, Beltz: Weinheim/Basel
- KRAIKER, Christoph, 1974, Handbuch der Verhaltenstherapie, Kindler: München
- KRAMPEN, Günther, ENNEKING, Andreas, BRENDEL, Michelle, FREILINGER, Joseph und MEDERNACH, Joseph, 2003, play- spielen- jouer. Spracherwerb unter mehrsprachigen Entwicklungsbedingungen.
In: Report Psychologie, 28 Jhg, H.5, 286 - 293
- KRANNICH, Sabine, SANDERS, Martin, RATZKE, Katharina, DIEPOLD, Barbara & CIERPKA, Manfred, 1997, FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern.
In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 46Jhg, H.3, 236 – 247
- KRAPP, Andreas & WEIDEMANN, Bernd, 2001, Pädagogische Psychologie, Psychologie Verlagsunion/Beltz: Weinheim
- KRAPPMANN, Lothar, 1974, Die Entstehung der Lernfähigkeit im Interaktionssystem der Familie und ihre Förderung in der Schule.
In: H. Halbfas, F. Maurer & W. Popp, Entwicklung der Lernfähigkeit, Bd 1, Klett: Stuttgart, 178 – 197
- KRAPPMANN, Lothar, 1993 (Originalausgabe 1969), Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Klett-Cotta: Stuttgart
- KRAPPMANN, L. & OSWALD, H., 1988, Über die Schwierigkeit zu helfen. Ein Bericht aus der Kinderwelt.
In: Pädagogik, 40Jhg, H.6, 53 – 57
- KRAUSE, Rainer, 1998, Allgemeine Psychoanalytische Krankheitslehre, Bd 2: Modelle, Kohlhammer: Stuttgart/Berlin/ Köln
- KRAUSE, Rainer, 2000, Störungen der Emotionalität.
In: J.H. Otto, H.A. Euler & H. Mandl (Hrsg), Emotionspsychologie, Psychologie Verlags Union Beltz: Weinheim, 545 – 555
- KRAUSE-VILMAR, Dietfried, 1997, Überlegungen zum Verständnis des Lehrens und Lernens in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus,
in: Kliesel, H. u. a., (Hrsg), Pädagogik der Erinnerung, Haag & Herchen: Frankfurt/Main, 79 - 87
- KREIBICH, Rolf & TRAPP, Christian (Hrsg), 2002, Bürgergesellschaft. Floskel oder Programm. Zukunftsstudien, Bd.28., Nomos: Baden-Baden
- KRIEG, Peter, 2002, Ewige Gerechtigkeit oder anhaltende Freiheit?
In: Psychologie heute, 29Jhg, H.1, 28 – 33
- KRIZ, Willy Christian, 2000, Lernziel: Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- KRÖNING, Peter, 2003 a, Das ungelöste Rätsel.

- In: Peter Kröning, Auch Genies können irren...Glücksfälle und Fehlurteile der Wissenschaft, Langenmüller: München, 87-119
- KRÖNING, Peter, 2003 b, Descartes folgenschwerer Irrtum.
In: Peter Kröning, auch Genies können irren...Glücksfälle und Fehlurteile der Wissenschaft, Langenmüller: München, 198-208
- KUCKARTZ, Wilfried, 1982, Zur Pädagogik des Vorbilds.
In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 58Jhg,H.2, 154 – 178
- KUTTER, Peter, 1989, Moderne Psychoanalyse. Eine Einführung in die Psychoanalyse unbewußter Prozesse, Internationale Psychoanalyse: München
- LAMB, M.E., 1981, The Role of the Father in Child Development, Wiley: New York
- LARSEN, R., CROPANZANO, R. & DIENER E., 1987, Cognitive Operations Associated With Individual Differences in Affect Intensity.
In: Journal of Personality and Social Psychology, 53
- LARSEN, R.J. & DIENER, E., 1985, A Multitrait-Multimethod Examination of Affect Structure. Hedonic Level and Emotional Intensity.
In: Personality and Individual Differences, 6, 631 – 636
- LARSEN, R.J. & DIENER,E., 1987, Affect Intensity as an Individual Difference Characteristic: A Review.
In: Journal of Research in Personality, 21, 1 –39
- LAUPA, M & TURIEL, E., 1986, Children's Conceptions of Adult and Peer Authority.
In: Child Development, 57, 405 – 412
- LAZARUS, R.S., KANNER, A.D. & FOLKMAN,S., 1980, Emotions: A Cognitive-Phenomenological Analysis.
In: R. Plutchik & H. Kellerman (Eds), Emotion: Theory, Research, and Experience, Vol 1, Theories of Emotion, Academic Press: New York, 189 – 217
- LEHRKE, Gisela, 1988, Gedenkstättenpädagogik für Opfer des Nationalsozialismus, Campus: Frankfurt am Main/New York
- LEIMAN, B., 1978, Affective Empathy and Subsequent Altruism in Kindergardeners and First Graders,
Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto
- LEINEWEBER, Bernd, SCHNEIDER,Christian & STILLKE,Cordelia, 1993, Konstruktion und Einfühlung. Zur Kritik der Psychohistorie.
In: M. Sonntag & G. Jüttmann, Individuum und Geschichte. Beiträge zur Diskussion um eine „Historische Psychologie“, Asanger: Heidelberg
- LENROW, 1965, Studies in Sympathy,
In: S.S.Tomkins & C.E. Izard (Eds), Affect, Cognition and Personality, Springer: New York
- LENNON, Randy & EISENBERG, Nancy, 1987, Emotional Displays Associated with Preschooler's Prosocial Behavior.
In: Child Development, 58, 992 – 1000

- LERSCH, Philipp, 1952, Aufbau der Person, Johann Ambrosius Barth: München
- LEUTZ, Grete, 1974, Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno. Psychodrama: Theorie und Praxis, Bd 1, Stribger: Heidelberg/Berlin/New York
- LEWIS, M. & MICHALSON, L., 1983, Children's Emotions and Moods, Plenum: New York
- LICHTENBERG, J.D. 1989, Psychoanalysis and Motivation, Hillsdale/London: Analytic Press
- LINDENBERGER, Ulman, 2002, Erwachsenenalter und Alter,
In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg), Entwicklungspsychologie,
BeltzPVU: Weinheim/Basel/Berlin, 350 - 391
- LIN-HUBER, Margrith, 2001, Chinesen verstehen lernen, Huber: Bern
- LINDSLEY, D.B. 1951, Emotion.
In: S.S. Stevens (Ed), Handbook of Experimental Psychology, John
Wiley: New York, 473 – 516
- LÜTHE, Rudolf, 1991, David Hume. Historiker und Philosoph, Alber: Freiburg i.Br
- LÜBCKE-WESTERMANN, Dorothea, 2003, Persönlichkeitsstörung, Sexualstraftat und Empathie.
Europäische Hochschulschriften Reihe 6: Psychologie, Bd 707, Frankfurt/M, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien
- MALATESTA, C.Z., 1985, Facial Expressions of Infants and Mothers During Early Interaction.
In: T. Field (Chair), Emotional Expressions in Infants and Young Children. Symposium Conducted at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto, Canada
- MALMS, Jochen, 1998, Sklaven. So schufteten sie noch heute.
In: Peter Moosleitners Magazin (PM), H.4, 92 – 98
- MANDL, H. & HUBER, G. (Hrsg), 1983, Emotion und Kognition, München
- MANDT, Hella (Hrsg), 1994, Die Zukunft der Bürgergesellschaft in Europa. Nomos: Baden-Baden
- MANDT, Hella, 1998, Politik in der Demokratie. Aufsätze zu ihrer Theorie und Ideengeschichte,
Nomos: Baden-Baden
- MANEN von, Max, 1995, Herbart und der Takt im Unterricht, Didaktik und/oder Curriculum,
Beltz: Weinheim, 61 – 80
- MANTELL, D.M., 1978, Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit,
Fischer: Frankfurt am Main
- MARTIN, H.P. & BEEZELY, P., 1977, Behavioral Observations of Abused Children.
In: Developmental Medicine and Child Neurology, 19, 373 – 3387
- MATTHIAS, Dieter, 1995, Ent-Fremdung des häßlichen Entleins. Neuvertonung eines Märchenfilms in der Primarstufe.
In: Praxis Deutsch, 22Jhg, 134, 28 – 32
- MARX, Gudrun, NARROG, Helga & ULLMANN, Roland, 1996, Ansteckungsgefahr! Wie das „Empathie-Virus“ wirkt.

- In: Sportpädagogik, 20Jhg,H.2, 29 –36
- McPHAIL, Peter, 1980, The Morality of Communication: Authority and Method in Situational Morality.
In: International Review of Education, 26, 135 – 152
- McPHAIL, P., MIDDLETON,D. & INGRAM,D., 1978, Moral Education in the Middle Years,
Longman: London
- MEAD, George H., 1973 (Originalausgabe 1934), Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht
des Sozialbehaviorismus, Suhrkamp: Frankfurt am Main
- MERTENS, W., 1993, Einführung in die psychoanalytische Therapie, Bd 2, Kohlhammer:
Stuttgart
- MERZBACHER, Gertraude, 2005, Die Integrationsfähigkeit der Allgemeinen Schule auf dem
Prüfstand der PISA-Studie,
in: Berufliche Rehabilitation, 19. Jhg, H.6, 250 - 259
- MEUSEL, Heinz, 1994, Soziales Lernen im Sportunterricht.
In: Sportpraxis, 35Jhg, H.1, 3 – 9
- MICHEL, G. F. & MOORE, C. L., 1995, Developmental psychobiology. An interdisciplinary
science, Bradford/MIT Press: Cambridge
- MIETZEL, Gerd, 2003, Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Hogrefe:
Göttingen/Bern/Toronto/Seattle
- MILLER, Paul Anthony, 1984, Maternal Child Rearing Practices and Daughters' Empathic
Response to Peer Distress, Dissertation, The University of Texas at
Austin (University ,Microfilms International No. 85-08316)
- MILLER, Reinhold, 1989, Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur
Entlastung im Schulalltag, Beltz: Weinheim/Basel
- MILLER, G.A., LEVIN,D.N., KOZAK,M.J., COOK,E.W., McLEAN,A.Jr., & LANG,P.J., 1987,
Individual differences in imagery and psychophysiology of emotion.
In: Cognition and Emotion, 1, 367-390
- MITSCHERLICH, Alexander, 1971, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozial-
psychologie, Piper: München
- MITSCHERLICH, A. & MITSCHERLICH,M., 1967, Die Unfähigkeit zu trauern, Piper: München
- MOLLENHAUER, Klaus, 1978, Erziehung als Interaktion.
In: N. Kluge, Das Lehrer-Schüler-Verhältnis, Wissenschaftliche Buch-
gesellschaft: Darmstadt, 260 –287
- MONTADA, Leo, 1995, Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation.
In: R. Oerter & L. Montada, Entwicklungspsychologie, Beltz/ Psycholo-
gie Verlagsunion: Weinheim, 862 – 894
- MONTADA, Leo & BIERHOFF, Hans Werner (Eds), 1991, Altruism in Social Systems, Hogrefe:
Göttingen
- MORENO, J.L., 1960, Social and Organic Unity of Mankind.

- In: J.L. Moreno et al, The Sociometry Reader, The Free Press of Glencoe: Illinois, 3 – 86
- MORENO, J.L., 1972, The Religion of God-Father.
In: P.A. Johnson (Ed), Healer of the Mind, New York, 197 – 215
- MORENO, J.L., 1973, Gruppenpsychotherapie und Psychodrama, Thieme: Stuttgart
- MORENO, J.L. 1974, Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft, Westdeutscher Verlag: Opladen
- MORENO, J.L., 1977, Psychodrama. First Volume, Beacon House Inc. Beacon: New York
- MORENO, J.L., 1980, Psychodrama, Vol 1, Beacon House Inc. Beacon: New York
- MORENO, J.L., 1981, Grundlagen der Soziometrie. Konzepte und Experimente mit Gerüchten (1941).
In: J.L. Moreno (H.Petzhold/ Hrsg), Soziometrie als experimentelle Methode, Junfermann: Paderborn
- MORENO, J.L., JENNINGS, H.H., CRISWELL, J.H., KATZ,L., BLAKE, R.R., MOUTON, J.S., BONNEY, M.E., NORTHWAY, M.L., LOOMIS, C.P., PROCTOR, C., TAGIURI, R. & NEHNEVAJAS, J., 1960, The Sociometry Reader, The Free Press of Glencoe: Illinois
- MOSER, Christian, 1993, Verfehlte Gefühle. Wissen – Begehren – Darstellen bei Kleist und Rousseau, Königshausen & Neumann: Würzburg
- MÜLLER, Thomas & KUTTER,Peter, 1998, Einleitung.
In: P. Kutter, R. Páram-Ortega & T. Müller (Hrsg), Weltanschauung und Menschenbild, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- MÜNNIX, Norbert und Gabriele, 1998, Leben statt gelebt zu werden: wie wir Kindern Orientierung geben, Walter: Zürich/Düsseldorf
- MUTH, Jakob, 1962, Pädagogischer Takt, Quelle & Meyer: Heidelberg
- NESTVOGEL, Renate (Hrsg), 1991, Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?, Verlag für interkulturelle Kommunikation: Frankfurt am Main
- NESTVOGEL, Renate, 1992 a, Über das Eigene zum Fremden – vom Fremden zum Eigenen.
In: Päd.Extra, 1Jhg, H.5, 42 – 44
- NESTVOGEL, Renate, 1992 b, Vielfalt der Kulturen als Reichtum für alle bewahren.
In: Essener Universitätsberichte, Nr.1, 4 – 12
- NICHOLS, Michael P., 2000, Die wiederentdeckte Kunst des Zuhörens, Klett-Cotta: Stuttgart
- NICKEL, Horst, 1975, Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bd 2, Huber: Bern/Stuttgart/Wien
- NISSEN, Peter H., 1997, Öffnung von Unterricht.
In: Der Altsprachliche Unterricht, 40,H.1, 5 – 16
- NITSCHKE, Alfred, 1962 a, Das verwaiste Kind der Natur. Ärztliche Beobachtungen zur Welt des jungen Menschen, aus dem Nachlaß zusammengestellt von August Nitschke, Niemeyer: Tübingen

- NITSCHKE, August, 1962 b, Die gefährdete Freiheit,
In: Alfred NITSCHKE, Das verwaiste Kind der Natur, Niemeyer: Tübingen,
121 – 200
- NODES, Wilfried, 2000, Das „Andere“ und die „Fremden“ in der sozialen Arbeit, Verlag für Wissenschaft und Bildung: Berlin
- NOHL, Herrman, 1931 Weltanschauung und Erziehung.
In: H. NOHL, 1967, Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Schöningh: Paderborn, 59 – 66
- NOHL; Herman, 1963, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Schulze-Bulmke: Frankfurt am Main
- NOHL, Herman, 1967, Weltanschauung und Erziehung (1931).
In: H. Nohl, Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Paderborn: Schöningh, 59 – 66
- NOVACO, R.W., 1975, Anger Control: The Development and Evaluation of an Experimental Treatment, Lexington Books: Lexington
- NUBER, Ursula, 1999, Wer singt, der prügelt sich nicht.
In: Psychologie heute, 26Jhg, H.7, 42 – 47
- NUCCI, L.P., 1982, Conceptual Development in the Moral and Conventional Domains: Implications for Values Education.
In: Review of Educational Research 52, 93 – 122
- NUCCI, L.P. & TURIEL, E., 1978, Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children.
In: Child Development, 49, 400 – 407
- NUNNER-WINKLER, Gertrud, 2000, „Nicht mal der liebe Gott darf andere schlagen“.
In: Psychologie heute, 27Jhg, H.12, 48 – 53
- OERTER, Rolf, & MONTADA, Leo, (Hrsg), 1998, Entwicklungspsychologie, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz
- O'NEIL, George und Gisela, 2003, Der Lebenslauf. Lesen in der eigenen Biographie. Freies Geistesleben und Urachhaus: Stuttgart
- ORTMANN, Hedwig, 1992, Den richtigen Ton treffen – Anbindungen an Pestalozzi.
In: V. Buddrus (Hrsg), Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle, Schneider: Baltmannsweiler, 39 – 53
- OSER, Fritz & ALTHOF, Wolfgang, 1992, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Klett-Cotta: Stuttgart
- OTTO, Jürgen H., EULER, Harald A. & MANDL, Heinz (Hrsg), 2000, Emotionspsychologie, Psychologie Verlags Union Beltz: Weinheim
- OVERLANDER, Gabriele, 2000, Die Last des Mitfühlens, Marbuse: Frankfurt am Main
- PAPOUSEK, M., 1984, Wurzeln der kindlichen Bindung an Personen und Dinge: die Rolle der integrativen Prozesse.

- In: C. Eggers (Hrsg), Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind, Psychologie Verlagsunion: München, 155 – 184
- PÁRAMO-ORTEGA, Raúl, 1998, Psychoanalyse und Weltanschauung.
In P. Kutter, R. Páramo-Ortega & T. Müller (Hrsg), Weltanschauung und Menschenbild, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- PATTERSON, G.R., 1982, Coercive Family Process, Custalia Press: Eugene/OR
- PENNEBAKER, J.W., 1989, Confession, Inhibition, and Disease.
In: L. BERKOWITZ (Ed), Advances in Experimental Social Psychology, Vol 22, Academic Press: San Diego, 211 – 244
- PENNEBAKER, J.W. & SUSMAN J.R., 1988, Disclosure of Traumas and Psychosomatic Process.
In: Social Science and Medicine, 26, 327 – 332
- PERRIG-CHIELLO, Pasqualina, 1997, Über die lebenslange Bedeutung frühkindlicher Bindungserfahrung.
In: Kindheit und Entwicklung, 6, 153 – 160
- PFLITSCH, Andreas, 2003, Mythos Orient. Eine Entdeckungsreise, Freiburg/Basel/Wien: Herder
- PIAGET, J., 1966, Psychologie der Intelligenz, Zürich: Rascher
- PIAGET, J., 1969, Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kind, Klett: Stuttgart
- PIAGET, J. & INHELDER, B., 1971 (Originalausgabe 1947), Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde, Klett: Stuttgart
- PIEPER, Annemarie, 1994, Einführung in die Ethik, Francke: Tübingen/Basel
- PILIAVIN, I.M., PILIAVIN, J.A. & RODIN, J., 1975, Costs, Diffusion, and the Stigmatized Victim,
In: Journal of Personality and Social Psychology, 32, 429 – 438
- PLUTCHIK, Robert, 1980, Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis, Harper and Row: New York
- PLUTCHIK, Robert, 1985, Emotion and Temperament. Paper presented at the Symposium „Biology and Temperament“ at the Meeting of the American Psychological Association in Los Angeles, August
- PLUTCHIK, Robert, 1987, Evolutionary Bases of Empathy.
In: N. Eisenberg & J. Strayer, Empathy and its development, Cambridge University Press: New York, 38 – 46
- PREKOP, Jirina, 2002, Einfühlung oder die Intelligenz des Herzens, Kösel: München
- PROHL, Robert, 1999, Grundriss der Sportpädagogik, Limpert: Wiebelsheim
- PROHL, Robert & SCHERRER, Jürgen, 1995, Sport als Medium schulischer Sozialerziehung.
In: Sportunterricht, 44, H.12, 492 – 502
- RADKE-YARROW, M. & ZAHN-WAXLER, C., 1984, Roots, Motives, and Patterns in Children's Prosocial Behavior.

- In: E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds), *The Development and Maintenance of Prosocial Behavior*, Plenum: New York
- RADKE-YARROW, M., ZAHN-WAXLER, C. & CHAPMAN, M., 1983, *Children's Prosocial Dispositions and Behavior*.
In: P.H. Mussen (Ed), *Handbook of Child Psychology*, Wiley: New York
- RAMGE, Thomas, 2006, *Nach der Ego-Gesellschaft*, Pendo: Starnberg
- RATEY, John J., 2004, *Das menschliche Gehirn. Eine Gebrauchsanleitung*, Piper: München
- REGNER, Freihart, 1999, *Das Unrechtserleben bei politisch Verfolgten*.
In: *Report Psychologie*, 24Jhg, H.10, 749 – 751
- RICHTER, Horst-Eberhard, 2002, *Eine andere Welt ist möglich*.
In: *Psychologie heute*, 29Jhg, H.5, 30 – 35
- RILINGER, Rolf (Hrsg), 1998, *Leben im antiken Griechenland*, Piper: München/Zürich
- RIPOTA, Peter, 1998, *Nur die Mittelmäßigen überleben!*
In: *Peter Moosleitners Magazin (PM)*, 11, 136 – 142
- RIPOTA, Peter, 2001, *Der Kosmos lebt ewig! Eine revolutionäre These*.
In: *Peter Moosleitners Magazin (PM)*, 11, 12 – 21
- RIPOTA, Peter, 2002, *Die neue Sicht auf die Evolution: Was Charles Darwin uns alles verheimlichte*.
In: *Peter Moosleitners Magazin (PM)*, H. 4, 22 – 29
- RIPOTA, Peter, 2003, *Das Universum hat ein Bewusstsein !*
In: *Peter Moosleitners Magazin*, H.9, 21-25
- RITTER, Joachim & GRÜNDER, Karlfried (Hrsg), 1980, *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Schwabe & Co AG: Basel/Stuttgart
- ROBERTS, William & STRAYER, Janet, 1996, *Empathy, Emotional Expressiveness, and Prosocial Behavior*.
In: *Child Development*, 67, 2, 449 – 470
- ROBINSON, Saul B., 1970, *Von den Voraussetzungen einer „Erziehung zu internationaler Verständigung“*.
In: H. RÖHRS (Hrsg), *Friedenspädagogik*, Frankfurt am Main, 78 – 79
- ROE, Kiki V., 1977, *A Study of Empathy in Young Greek and U.S. Children*.
In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 8, 493 – 502
- ROGERS, Carl R., 1951, *Client-Central Therapy*, Houghton Mifflin: Boston
- ROGERS, Carl R., 1959, *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework*.
In: S. Koch (Ed), *Psychology: A Study of a Science, Study I. Conceptual and Systematic, Vol 3: Formulations of the Person in the Social Context*, Mc Graw-Hill: New York, 184 – 256
- ROGERS, Carl R., 1961, *On Becoming a Person*, Houghton & Mifflin: Boston
- ROGERS, Carl R., 1973 a, *Die klientenbezogene Gesprächspsychotherapie*, Kindler: München

- ROGERS, Carl R., 1973 b, Entwicklung der Persönlichkeit, Klett: Stuttgart
- ROGERS, Carl R., 1974 a, Encounter-Guppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung, Kindler: München
- ROGERS, Carl R., 1974 b, Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, Kösel: München
- ROGERS, Carl R., 1978, Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung, Kindler: München
- ROGERS, Carl R. & ROSENBERG, R., 1980, Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Klett-Cotta Stuttgart
- ROGERS, Carl R., 1980 a, Empathie – eine unterschätzte Seinsweise.
In: C.R. Rogers & R. Rosenberg, Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Stuttgart: Klett-Cotta, 75 – 93
- ROGERS, Carl R., 1980 b, Ellen West – und Einsamkeit.
In: C.R. Rogers & R. Rosenberg, Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Klett-Cotta: Stuttgart, 94 – 103
- ROGERS, Carl R., 1980 c, Bildungspolitik.
In: C.R. Rogers & R. Rosenberg, Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Klett-Cotta: Stuttgart, 129 – 137
- ROGERS, Carl R., 1980 d, Kann Lernen sowohl Gedanken als auch Gefühle einbeziehen?
In: C.R. Rogers & R. Rosenberg, Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Klett-Cotta: Stuttgart, 138 – 155
- ROGERS, Carl R. & WOOD, J.K., 1974, Client-Centered Theory: Carl R. Rogers.
In: A. Burton (Ed), Operational Theories of Personality, Brunner/Mazel: New York
- ROHRBACH, Rita, 1996, „Hitler tötete alle armen und ungehorsamen Leute“. Ein Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Mythos Hitlers in der Grundschule.
In: Geschichte Lernen, 52, 9, 20 – 26
- ROPERTS, Norbert, 1990, Vom anderen herdenken. Empathie als pädagogischer Beitrag zur Völkerverständigung
- ROSENBERG, Rachel, 1980, Einleitung
In: Rogers, Carl R. & Rosenberg, die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit, Klett-Cotta: Stuttgart, 7 - 33
- ROSTAMPOUR, Parviz & MELZER, Wolfgang, 1999, Transkulturelle Empathie und Auflösung von Nationalitätsstereotypen durch Jugendbewegung?
In: Gemende, Schröer & Sting (Hrsg), Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Juventa: Weinheim/ München, 133 – 155
- ROTH, Karl Heinz, 1984, „Erbbiologische Bestandsaufnahme“ – ein Aspekt „ausmerzender“ Erfassung vor der Entfesselung des Zweiten Weltkriegs.
In: K.H. Roth, Erfassung zur Vernichtung: von der Sozialhygiene zum „Gesetz über Sterbehilfe“, Verlagsgesellschaft Gesundheit: Berlin, 57 – 100

- ROTHENBERG, B.B., 1970, Children's Social Sensitivity and the Relationship to Interpersonal Comfort, and Intellektual Level.
In: *Developmental Psychology*, 2, 335 – 350
- RUESCH, Hans, 1978, *Nackte Herrscherin. Entkleidung der medizinischen Wissenschaft*, Hirthammer: München
- RUMPF, Horst, 1991, Erlebnis und Begriff. Verschiedene Weltzugänge im Umkreis von Piaget, Freud und Wagenschein.
In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 329 – 346
- SAARNI, C., 1979, Children's Understanding of Display Rules for Expressive Behavior.
In: *Developmental Psychology*, 15, 424 – 429
- SADER, Manfred, 2002, *Toleranz und Fremdsein. 16 Stichworte zum Umgang mit Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit*, Beltz: Weinheim
- SALISCH, Maria von (Hrsg), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Kohlhammer: Stuttgart
- SANDER, Uwe, 1998, *Die Bindung der Unverbindlichkeit. Mediatisierte Kommunikation in modernen Gesellschaften*, Suhrkamp: Frankfurt am Main
- SASS, Henning, WITTCHEN, Hans-Ulrich & ZAUDIG, Michael, 1996, *Diagnostisches und statistisches Manual Psychischer Störungen DSM IV*, Hogrefe: Göttingen/ Bern/ Toronto/Seattle
- SATOR, Ferdinand, 1989, NS-Medizin gestern – Menschenversuche heute.
In: G.Baader & U. Schultz (Hrsg), *Medizin und Nationalsozialismus. Tabuisierte Vergangenheit – Ungebrochene Tradition?*, Mabuse, Frankfurt am Main, 241 – 246
- SCHACHTER, S., 1964, The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State.
In: L. Berkowitz (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol 1, Academic Press: New York, 49 – 80
- SCHACHTER, S., 1966, The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State.
In: C.D. Spielberger (Ed), *Anxiety and Behavior*, Academic Press: New York, 193 – 224
- SCHACHTER, S. & SINGER, J.E., 1962, Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional State.
In: *Psychological Review*, 69, 379 – 399
- SCHEFLEN, A., 1964, The Significance of Posture in Communication Systems.
In: *Psychiatry*, 27, 316 – 331
- SCHELER, M., 1973 (Originalausgabe 1912), *Wesen und Formen der Sympathie*, Francke: Bern
- SCHIPPACH, Joseph, 1994, Wer hat die Entdeckungen wirklich gemacht?
In: *Peter Moosleitners Magazin (PM)*, H.3, 20 – 26
- SCHERER, K.R., 1993, Neuroscience Projections to Current Debates in Emotion Psychology.
In: *Cognition and Emotion*, 7, 1 – 41

- SCHEUERER-ENGLISCH, H., 1989, Das Bild der Vertrauensbeziehung bei zehnjährigen Kindern und ihren Eltern: Bindungsbeziehungen in längsschnittlicher und aktueller Sicht, Unveröffentlichte Dissertation, Regensburg
- SCHIRAWSKI, Nicolai, 2005, Das Lebewesen Menschheit.
In: Peter Moosleitners Magazin, H.1, 45 – 49
- SCHLÄFLI, A., 1986, Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien, Peter Lang: Frankfurt am Main
- SCHMIDT-DENTER, Ulrich, 1994, Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens, Psychologie Verlagsunion/ Beltz: Weinheim
- SCHMIDTBAUER, Wolfgang, 1977, Die hilflosen Helfer, Hamburg
- SCHÖNPFUG, Wolfgang, 1994, Intuition – Alltagsphänomen, Spitzenleistung oder Gottesgabe?
In: Psychologie und Sport, 8Jhg, H.2, 67 – 77
- SCHULTZ, Ulrich, 1989, Soziale und biographische Bedingungen medizinischen Verbrechens.
In: G. Baader & U. Schultz (Hrsg), Medizin und Nationalsozialismus. Tabuisierte Vergangenheit – Ungebrochene Tradition, Mabuse: Frankfurt am Main, 184 – 201
- SCHÜLE, Klaus, 1995, Fremdverstehen im fremdsprachendidaktischen Feld. Einige sozialwissenschaftliche und fremdsprachliche Gesichtspunkte.
In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 48Jhg, H.2, 78 – 86
- SCHWEER, M., 1996, Vertrauen in der pädagogischen Beziehung, Huber: Bern/Göttingen/ Toronto/ Seattle
- SCHWEITZER, Friedrich, 2000, Zwischen Sinnerfahrung und Sinnlosigkeit.
In: L. Duncker & H. Hanisch (Hrsg), Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung, Klinkhardt: Bad-Heilbrunn, 139 – 154
- SCHWEITZER, Friedrich, 2004, Vom anderen her sehen lernen. Beziehungsfähigkeit als Herausforderung für Pädagogik und Religionspädagogik, Attempto: Tübingen, 79 - 94
- SÉCHÉ, Andreas, 1999, Endstation Hinrichtung.
In: Peter Moosleitners Magazin, H.1, 64 – 71
- SÉCHÉ, Andreas, 2002, Gehirnwäsche.
In: Peter Moosleitners Magazin, H.2, 80 – 85
- SELMAN, R.L., 1974, The Relation of Stages of Social Role-Taking to Moral Development: A Theoretical and Empirical Analysis, unpublished Manuskript, Havard University
- SELMAN, Robert, 1980, The Growth of Interpersonal Understanding, Academic Press: New York
- SHEARON, Ella Mae & SHEARON, Wallace, 1973, Some Uses of Psychodrama in Education.

- In: J.L. Moreno (Hrsg), Group Psychotherapy and Psychodrama, Vol XXVI, No 3 – 4, Beacon House Inc: Beacon/New York
- SINGER, J. L., 1973, The Child's World of Make-Believe: Experimental Studies of Imaginative Plays, Academic Press: New York
- SINGER, J.L., 1974, Imagery and Daydream Methods in Psychotherapy and Behavior Modification, Academic Press: New York
- SMETANA, J.G., 1981, Preschool Children's Conception of Moral and Social Rules.
In: Child Development, 52, 1333 – 1336
- SMETANA, J.G., 1984, Toddler's Social Interactions Regarding Moral and Conventional Transgressions.
In: Child Development, 55, 1767 – 1776
- SMETANA, J.G., 1989, Toddler's Social Interactions in the Context of Moral and Conventional Transgressions in the Home.
In: Child Development, 25, 499 – 508
- SMITHER, Suzanne, 1977, A Reconsideration of the Development Study of Empathy.
In: Human Development, 20, 253 – 276
- SPANGLER, Gottfried, GROSSMANN, Karin, GROSSMANN, Klaus E. & FREMMER-BOMBIK, Elisabeth, 2000, Individuelle und soziale Grundlage von Bindungssicherheit und Bindungsdesorganisation.
In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47, 203 – 220
- SPECK, Otto, 1996, Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung, Reinhardt: München/Basel
- SPITZ, René, 1946, Hospitalism: A Follow-up Report.
In: Psychoanalytical Studies Child, 113 – 117
- SPRANGER, Eduard, 1974, Psychologie und Menschenbildung, Max Niemeyer: Tübingen
- SPRINGER, Roland, 1995, Grundlagen einer Psychodramapädagogik, Scenario: Köln
- SROUFE, L.A., 1989, Relationship, Self, and Individual Adaptation.
In: A.J. Sameroff & R.N. Emde (Eds), Relationship Disturbances in Early Childhood. A Developmental Approach, Basic Books: New York, 70 – 94
- STEINS, Gisela & WICKLUND, R.A., 1993, Zum Konzept der Perspektivenübernahme. Ein kritischer Überblick.
In: Psychologische Rundschau, 44Jhg, H.4, 226 – 239
- STOCK, Gregory, 1993, Metaman: The Merging of Humans and Machines into a Global Superorganism, Simon & Schuster: New York
- STRAYER, J.A., 1980, A Naturalistic Study of Empathic Behaviors and Their Relation to Affective States and Perspective-Taking Skills in Preschool Children.
In: Child Development, 51, 815 - 822
- STRAYER, J.A., 1983, Affective and Cognitive Components of Children's Empathy, Paper presented at the Meeting of Society for Research in Child Development, Detroit

- STRAYER, J.A., 1987, Affective and Cognitive Perspectives on Empathy.
In: N. Eisenberg & J.A. Strayer (Eds), *Empathy and its Development*, Cambridge University Press: New York, 218 – 244
- STREITBÖRGER, Wolfgang, 2000, Die Supersensiblen – eine übersehene Minderheit?
In: *Psychologie heute*, 27Jhg, H.7, 60 – 66
- STREMMINGER, Gerhard, 1995, David Hume. Sein Leben und sein Werk, Schöningh: Paderborn/ München/Wien/ Zürich
- SUESS, G., GROSSMANN, K.E. & SOUFRE, L.A., 1992, Effects of Infant Attachment to Mother and Father on Quality of Adaptation in Preschool – From Dyadic to Individual Organisation of Self. In: *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43 – 65
- SULLIVAN, P., 1980, Moral Education for Adolescents.
In: R.L. Mosher (Ed), *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, Praeger: New York, 165 – 187
- SÜLLWOLD, Lilo, 1984, Verhaltenstherapie anhand von klinischen Fällen.
In: H. Zeier, *Lernen und Verhalten. Verhaltensmodifikation*, Bd 2, Beltz: Weinheim/ Basel
- TAUSCH, Reinhard, 1999, Achtung und Einfühlung. Kompaß für didaktisches und erzieherische Handlungen von Lehrerinnen und Lehrer.
In: *Pädagogik*, 11, 38 – 41
- TAUSCH, Reinhard & TAUSCH, Annemarie, 1990, *Gesprächspsychotherapie*, Hogrefe: Göttingen/ Toronto/Zürich
- TAYLOR, Charles, 1996, *Quellen des Selbst. Die Entsehung der neuzeitlichen Identität*, Suhrkamp: Frankfurt am Main
- TECHNIKER KRANKENKASSE (Hrsg), „Das kleine ich bin ich“. Projekt zur Sucht- und Gewaltprävention für Grundschulen, Techniker Krankenkasse: Frankfurt am Main
- TEEGEN, Franke & VOGT, Silke, 2002, Überlebende von Folter. Eine Studie zu komplexen posttraumatischen Belastungsstörungen.
In: *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 23Jhg, H.1, 91 – 106
- TEUTSCH, G.M., 1977a, Die Vermittlung sozialverantwortlicher Einstellungen im Schulgeschehen.
In: *Lehren und Lernen*, 4, 20 – 51
- TEUTSCH, G.M., 1977b, Lernziel Empathie
In: Helmut E. Lück (Hrsg), *Mitleid – Vertrauen – Verantwortung. Ergebnisse der Erforschung prosozialen Verhaltens*, Klett: Stuttgart, 145 – 155
- THEUNISSEN, Georg & PLAUTE, Wolfgang, 2002, *Handbuch Empowerment und Heilpädagogik*, Lambertus
- THOMPSON, R.A. & LAMBS, M.E., 1983, Individual Differences in Dimensions of Socioemotional Development in the Second Year.

- In: R. Plutchik & H. Kellermann (Eds), *Emotion: Theory, Research, and Experience*, Vol 2, *Emotions in Early Development*, Academic Press: New York
- TINBERGEN, N, 1966, *Instinktlehre. Vergleichende Erforschung angeborenen Verhaltens*, Parey: Berlin/ Hamburg
- TISAK, M.S., 1986, *Children's Conception of Parental Authority*.
In: *Child Development*, 57, 166 – 176
- TITCHENER, Eduard B., 1909, *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-Processes*
- TRAPPE, Laura & HECKER, Nathalie, 2002, *Interkulturelles Training für die USA: Entwicklung, Durchführung, Evaluation*
In: *Report Psychologie*, 27 Jhg, H.8, 484 - 488
- TRIVERS, R.L., 1971, *The Evolution of Reciprocal Altruism*.
In: *Quarterly Review of Biology*, 46, 35 – 57
- TROMMSDORF, Gisela, 1991, *Child-Rearing and Children's Empathy*.
In: *Perceptual and Motor Skills*, 72, 387 – 390
- TWENGE, J.M., BAUMEISTER, R.F., TICE, D.M. & STUCKE, T.S., 2001, *If You Can't Join Them, Beat Them: Effects of Social Exclusion on Aggressive Behavior*.
In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 81, 6, 1058 – 1069
- ULFKOTTE, Udo, 2001, *Propheten des Terrors. Das geheime Netzwerk der Islamisten*, Goldmann: München
- ULICH, Dieter, 1992, *Entstehung von Emotionen: Aktualgenese*
In: D. Ulich & Ph. Mayring (Hrsg), *Psychologie der Emotionen*, Stuttgart: Kohlhammer
- ULICH, Dieter, 1995, *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie*, Psychologie Verlagsunion/Beltz: Weinheim
- ULICH, Dieter & MAYRING, Philipp, 1992, *Psychologie der Emotionen*, Kohlhammer: Stuttgart/Bern/ Köln
- ULICH, Dieter & VOLLAND, Cordelia, 1996, *Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl bei Erwachsenen*,
Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, Nr.75, Universität: Augsburg
- ULICH, Dieter & VOLLAND, Cordelia, 1998a, *Bedingungen von Mitgefühl. Eine Fragebogen-Studie mit Erwachsenen*
Augsburger Berichte der Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, Universität Augsburg, Nr. 75
- ULICH, Dieter & VOLLAND, Cordelia, 1998b, *Erfassung und Korrelate von Mitgefühl bei Erwachsenen*.
In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 2, 89 – 97

- ULICH, Dieter, KIENBAUM, Jutta & VOLLAND, Cordelia, 1996, Emotionale Schemata in der Aktualund Ontogenese von Emotionen, Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, Nr.81, Universität: Augsburg
- UNGERER-RÖHRICH, Ulrike & SINGER, Roland, 1985, Soziales Lernen im Schul- und Vereinssport.
In: Sportpraxis, 1985, 3, 17 – 20 und 50
- UNGERER-RÖHRICH, U., SINGER, R., HARTMANN, H. & REITER, C.K., 1990, Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht, Borgmann:Dortmund
- UNVERZAGT, Gerlinde, 2000, Gerächte Verhältnisse: Rache ist nicht süß – aber verständlich.
In: Psychologie heute, 27Jhg, H.6, 24 – 27
- URIELI, Baruch Luke, 2001, Empathie. Das Erwachen am anderen Menschen, Urachhaus: Stuttgart
- VISCHER, Robert, 1872, Über das optische Formgefühl. Ein Beitrag zur Ästhetik.
In: Robert VISCHER, 1927. Drei Schriften zum ästhetischen Formproblem, Niemeyer: Halle, 1 – 44
- VISCHER, Robert (Hrsg), 1989, Das Schöne und die Kunst. Vorträge zur Einführung in die Ästhetik,Cotta: Stuttgart
- VOIGT, Erika, 2002, Wie weit kann Integration gehen? ISPA- Colloquium zu fundamentalen Fragen des Erziehungssystems
In: Report Psychologie, 27 Jhg, H.10, 652 - 654
- VOLK, Hartmut, 2000, Gefragt: bindungslose Nomaden.
In: Psychologie heute, 27Jhg, H.8, 18
- VOLKELT, Johannes, 1905/14, System der Ästhetik, Bd 3, Beck: München
- VOLLAND, Cordelia & HÖLZLE, Elisabeth, 1997, Mitgefühl bei Jugendlichen, Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, Universität: Augsburg
- VOLLAND, Cordelia & TROMMSDORFF, Gisela, 2003, Mütterliche Feinfühligkeit und die Entwicklung von mitfühlend-prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern. Eine Beobachtungsstudie.
In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35 (1), 2 - 11
- VOLLMERS, Burkhard, 1999, Streben, leben und bewegen. Kleiner Abriß der Motivationspsychologie, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- VYT,A., 1993, Das Tonband-Modell und das transaktionale Modell für die Erklärung früher psychischer Entwicklung.
In: H.G. Petzold (Hrsg), Frühe Schädigungen – späte Folgen?, Junfermann: Paderborn, 111 – 157
- WAAL de, Franz, 1997, Der gute Affe. Der Ursprung von Recht und Unrecht bei Menschen und anderen Tieren, Hanser: München/Wien
- WAGENER, Sybil, 1999, Feindbilder. Wie kollektiver Haß entsteht, Quadria: Berlin

- WAGNER-WINTERHAGER, 1982, Pädagogische Phantasie durch Empathie.
In: Neue Sammlung, 22, 422 – 431
- WATSON, J.B. & RAYNER, R., 1920, „Conditional Emotional Reactions“.
In: Journal of Experimental Psychology, 3, 1 – 14
- WATZKE, Oswald & KAISER, Michael, 1993, Mitverantwortung als Erziehungsziel im Literaturunterricht. Theoretische Überlegungen und praktische Hinweise.
In: Pädagogische Welt, 47, 10, 465 – 468
- WAWRZINEK, Andeas, 2003, Falsche Forscher.
In: Bild der Wissenschaft, H.3, 58 – 63
- WEBER, Thomas P., 2000, Darwin und die Anstifter, Du Mont: Köln
- WEBER, H. & WESTMEYER, 1999, Emotionale Intelligenz: kritische Analyse eines populären Konstrukts.
In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 19, 68
- WEINBERGER, Sabine, 1980, Klientenzentrierte Gesprächsführung. Ein Lern- und Trainingsprogramm „einfühlerndes Verstehen“, Beltz: Weinheim/Basel, 44 – 89
- WEISCHEDEL, Wilhelm, 1998, die philosophische Hintertreppe. Die großen Philosophen im und Denken, Deutscher Taschenbuch Verlag: München
- WICKERT, Hans-Martin, 1996a, Szenen aus dem Alltag im Faschismus. Horvaths Roman „Jugend ohne Gott“.
In: Praxis Deutsch, 23, 136, 59 – 64
- WICKERT, Ulrich, 1996b, Der Ehrliche ist der Dumme. Über den Verlust der Werte, Heyne: München
- WILKENING, Friedrich, & KIRST, Horst, 2002, Entwicklung der Wahrnehmung und Psychomotorik,
in: Oerter, Rolf & Montada, Leo, (Hrsg), 2002, Entwicklungspsychologie, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz PVU, 395 - 417
- WILSON, James Q., 1994, Das moralische Empfinden. Warum die Natur des Menschen besser ist als ihr Ruf, Kabel: Hamburg
- WINKEL, Rainer, 1988, Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und spannungen in Erziehung und Schule.
Düsseldorf: Schwann
- WIRRIES, Ingeborg, 1993, Sich in der Schule wohlfühlen.
In: Schul-Management, 24Jhg, H.4, 32 – 37
- WISPÉ, Lauren, 1987, History of the Concept of Empathy.
In: N. Eisenberg & J. Strayer, Empathy and its Development, Cambridge University Press: New York/New Rochelle/Melbourne/Sydney, 17 – 37
- WITTERN, J.O. & TAUSCH, A.-M., 1979, Auswirkungen personenzentrierter Gesprächsgruppen auf die Person von Lehrern, ihr Erleben und Verhalten im Unterricht.
In: Psychologie, Erziehung, Unterricht, 26, 330 – 340

- WITTINGER, Thomas (Hrsg) , 2000 a, Psychodrama in der Bildungsarbeit, Matthias-Grünewald: Mainz
- WITTINGER Thomas, 2000 b, Psychodrama im Schulunterricht
In: Wittinger, Thomas (Hrsg), Psychodrama in der Bildungsarbeit, Matthias-Grünewald: Mainz, 30 - 45
- WOGAU von, Janine Radice, Eimmermacher, Hanna, Lanfranchi, Andrea, 2004, Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln, PVU/ Beltz: Weinheim, Basel
- WOLPERT, Bernd, 1989, Was bewirken Dritte-Welt-Medien?
In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 12Jhg, H.1, 10 – 15
- WUKETITS, Franz M., 1993, Verdammt zur Unmoral? Zur Naturgeschichte von Gut und Böse, Piper: München/Zürich
- WURMSER, Leon, 2000, „Rache ist ein archaisches Gefühl“.
In: Psychologie heute, 27Jhg, H.6, 28
- WYSS, Dieter, 1970, Strukturen der Moral, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- YARROW, M.R. & WAXLER, C.Z., 1976, Dimensions and Correlates of Prosocial Behavior in Young Children.
In: Child Development, 47, 118 – 125
- ZAHN-WAXLER, C., FRIEDMAN, S.L. & CUMMINGS, E.M., 1983, Children´s Emotions and Behaviors in Response to Infants´ Cries.
In: Child Development, 54, 1522 – 1528
- ZAHN-WAXLER, C., RADKE-YARROW, M. & KIND, R.A., 1979, Child Rearing and Children´s Prosocial Initiations Toward Victims of Distress,
In: Child Development, 50, 319 – 330
- ZAHN-WAXLER, C. & RADKE-YARROW, M., 1982, The Development of Altruism: Alternative Research Strategies.
In: N. Eisenberg (Ed), The Development of Prosocial Behavior, Academic Press: New York
- ZAHN-WAXLER, C., ROBINSON, J. & EMDE, R.N., 1992, The Development of Empathy in Twins.
In: Developmental Psychology, 28, 1038 – 1047
- ZAJONC, R.B., 1968, Attitudinal Effects of Mere Exposure.
In: Journal of Personality and Social Psychology, Monograph, 9, 1- 28
- ZAJONIC, R.B., 1980, Feeling and Thinking. Preferences Need no Inferences.
In: American Psychologist, 2, 151 – 175
- ZANGERLE, Heinz, 1998, Sie tun, was ihnen paßt.
In: Psychologie heute, 1998, 25Jhg, H.10, 42 – 46
- ZANGERLE, Heinz, 2000, Wer nicht erzieht, macht auch nichts falsch. Oder?
In: Psychologie heute, 27Jhg, H.12, 62 –67
- ZANKL, Heinrich, 2003, Fälscher, Schwindler, Scharlatane. Betrug in Forschung und Wissenschaft. Wiley-VCH: Weinheim

- ZILLMER, Hans-Joachim, 1998, „Lebten Dinosaurier und Menschen zur gleichen Zeit?“
In: Wissenschaftsmagazin „Raum und Zeit“, 17Jhg, H.9/10, 5 – 11
- ZILLMER, Hans-Joachim, Darwins Irrtum. Vorsintflutliche Funde beweisen: Dinosaurier und Menschen lebten gemeinsam, Langen Müller: München
- ZIMBARDO, Philip G., 1992, Psychologie, Springer: Berlin/Heidelberg/New York/London
- ZIMMERMANN, P. & GROSSMANN, K.E., 1997, Attachment and Adaptation in Adolescence.
In: W. Koops, J.B. Hoeksam & D.C. van den Boon (Eds), Development of Interaction and Attachment: Traditional and Non-Traditional Approaches, North-Holland: Amsterdam, 281 – 292
- ZIMMERMANN, P., SUESS, G.J., SCHEUERER-ENGLISCH, H. & GROSSMANN, K.E., 1999, Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter: Ergebnisse der Bielfelder und Regensburger Längsschnittstudie.
In: Kindheit und Entwicklung, 8Jhg, H.1, 36 – 48
- ZWERGEL, Herbert A., 1993, Religionsunterricht und die Akzeptanz fremder Kinder.
In: Grundschule, 25Jhg, H.3, 23 – 25