

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Studiengang Sonderpädagogik

Masterarbeit

Empathietraining in der Realschule

eingereicht von: Manuel Rüttimann

Begleitung: Björn Reifler

11.12.2022

Abstract

Die vorliegende Arbeit aus dem Themenbereich der schulischen Heilpädagogik ist der Empathie gewidmet. In einer Realschulklasse wird im Zusammenhang mit den sozialen und emotionalen Kompetenzen die Empathiefähigkeit und das angemessene soziale Verhalten der Jugendlichen erforscht. Messungen fanden vor und nach einem selbst zusammengestellten Training zur Empathie statt, das aus neun Lektionen bestand.

Das Ziel dieser schriftlichen Darlegung ist es, diese beiden Fähigkeitsaspekte bei den Jugendlichen zu fördern und die Antwort auf die Hauptforschungsfrage, wie Empathie als Teil der sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Realschule durch gezieltes Empathietraining gefördert werden kann, zu finden.

Um die Fragestellung zu beantworten und Ergebnisse zu erhalten, wurde eine quantitative Sozialforschung im Bereich der Aktionsforschung in einer ersten Realschulklasse nur mit männlichen Jugendlichen in St. Gallen durchgeführt. Dafür wurde das diagnostische Messinstrument «Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten» von Claudia Meindl (1999) verwendet und ein Empathietrainingsprogramm zusammengestellt. Die Auswertungen der quantitativen Studie zeigten, dass das bewältigte Empathietraining in der Realschulklasse, das mit dem deskriptiven Verfahren verarbeitet wurde, einen positiven Einfluss auf die Empathiefähigkeit und das angemessene soziale Verhalten der Jugendlichen hatte. Mit dem analytischen Verfahren der Mittelwertvergleiche der beiden Durchführungen des Fragebogens vor und nach dem Empathietraining konnte jedoch nichts Messbares nachgewiesen werden.

In weiterführenden Forschungen im Bereich des Trainings von Empathie in der Oberstufe, insbesondere der Realschule, könnte der Einfluss der (Empathie-)Fähigkeiten der Lehrperson auf die Klasse untersucht werden. Weitere Möglichkeiten zur Forschung wären die Anwendung der *Mixed-Methods* in einer ähnlichen Arbeit, die Änderung des Messinstrumentes oder eine breiter angelegte qualitative Studie mit beiden Geschlechtern in St. Gallen oder schweizweit.

Inhalt

1	Hinführung zum Thema	1
1.1	<i>Persönlicher Bezug</i>	1
1.2	<i>Fachliche Einordnung</i>	2
1.3	<i>Daraus hervorgehende Fragestellung</i>	2
2	Theoretische Überlegungen und Forschungsstand	3
2.1	<i>Sozial-emotionale Kompetenzen</i>	3
2.2	<i>Angemessenes soziales Verhalten</i>	9
2.3	<i>Empathie und deren Heterogenität</i>	10
2.4	<i>Forschungsstand des Begriffs «Empathie»</i>	12
2.5	<i>Wichtigste Erkenntnisse</i>	18
3	Präzisierte Fragestellung	19
4	Empirischer Teil: Forschungsmethodik	19
4.1	<i>Forschungsdesign und Stichprobe</i>	19
4.2	<i>Aktions- und Handlungsforschung</i>	20
4.3	<i>Empathietraining in der Schule</i>	21
4.4	<i>Forschungsinstrument: Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten (FEAS)</i>	24
4.5	<i>Auswertung</i>	26
4.6	<i>Methodenkritik</i>	28
5	Darstellung der Ergebnisse	29
5.1	<i>Auswertung und Analyse: Deskriptives Verfahren</i>	29
5.2	<i>Auswertung und Analyse: Analytisches Verfahren</i>	34
5.3	<i>Vergleich und Interpretation der Resultate</i>	35
6	Diskussion	39
6.1	<i>Beantwortung der Fragestellung</i>	39
6.2	<i>Gründe für die erhaltenen Ergebnisse</i>	40
6.3	<i>Vergleich mit dem Forschungsstand und Bedeutung in Bezug auf die Fragestellung</i>	45
6.4	<i>Ausblick bezüglich Berufspraxis und weiterer Forschung</i>	46
7	Literaturverzeichnis	47
	Anhang	53

Abbildungen

Abbildung 1: Bereiche emotionaler Fähigkeiten nach Petermann & Wiedebusch (2016, S. 14).....	3
Abbildung 2: Drei-Ebenen-Modell nach Malti & Perren (2016, S. 285).....	5
Abbildung 3: Dimensionen sozialer und emotionaler Kompetenzen (angepasst von Bridgeland, Bruce & Hariharan (2013)	7
Abbildung 4: Zusammenhang mangelnde sozial-emotionale Kompetenzen nach Petermann & Wiedebusch (2016, S. 30)	8
Abbildung 5: Sozialverhalten stärken nach Waltraud (2020)	9
Abbildung 6: Beispiel einer Fragestellung aus dem FEAS nach Meindl (1999).....	25
Abbildung 7: Beispiel eines Boxplot-Diagramms.....	27
Abbildung 8: Berechnung von sp^2	27
Abbildung 9: Berechnung von t	27
Abbildung 10: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 1. Durchführung - Gesamte Punktzahl.....	29
Abbildung 11: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 1. Durchführung - Punktzahl Empathiefähigkeit	29
Abbildung 12: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 1. Durchführung - Punktzahl ASV	30
Abbildung 13: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 2. Durchführung - Gesamte Punktzahl.....	30
Abbildung 14: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 2. Durchführung - Punktzahl Empathiefähigkeit	30
Abbildung 15: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 2. Durchführung - Punktzahl ASV	31
Abbildung 16: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 1. Durchführung - Gesamte Punktzahl	31
Abbildung 17: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 1. Durchführung - Punktzahl Empathiefähigkeit	32
Abbildung 18: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 1. Durchführung - Punktzahl ASV.....	32
Abbildung 19: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 2. Durchführung – Punktzahl ASV	33
Abbildung 20: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 2. Durchführung – Punktzahl Empathiefähigkeit	33
Abbildung 21: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 2. Durchführung – Gesamte Punktzahl	33
Abbildung 22: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: Vergleich - Gesamte Punktzahl.....	35
Abbildung 23: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: Vergleich - Punktzahl Empathiefähigkeit.....	35
Abbildung 24: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: Vergleich - Punktzahl ASV	36
Abbildung 25: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: Vergleich – Gesamte Punktzahl	36
Abbildung 26: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: Vergleich – Punktzahl Empathiefähigkeit	37
Abbildung 27: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: Vergleich – Punktzahl ASV	37

Tabellen

Tabelle 1: Acht Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz von Saarni (2002, nach Pfeffer, 2019).....	4
Tabelle 2: Überblick Programme zur Empathie (in Anlehnung an Roth et al., 2016)	15
Tabelle 3: Charakteristische Merkmale der Aktionsforschung nach Altrichter, Posch & Spann (2018) 20	
Tabelle 4: Übersicht Lektionsreihe Empathietraining	21
Tabelle 5: Werte des FEAS zur Berechnung des t-Tests	34
Tabelle 6: Störfaktoren zum Fragebogen (FEAS)	42
Tabelle 7: Störfaktoren Empathietrainingsprogramm.....	43

1 Hinführung zum Thema

In diesem Kapitel wird in einem ersten Schritt der persönliche Bezug des Autors zu den Themen sozial-emotionale Kompetenzen, Empathie und Oberstufe beschrieben. Danach folgt eine fachliche Einordnung der Masterarbeit und anschliessend werden die daraus resultierenden Fragestellungen dargestellt.

1.1 Persönlicher Bezug

Während meiner Arbeit mit Jugendlichen als schulischer Heilpädagoge in der Oberstufe fiel mir auf, dass nicht nur die fachlichen Leistungen in der Schule von Bedeutung sind, sondern vermehrt auch die überfachlichen Kompetenzen an Wichtigkeit gewinnen. Vor allem auf der Realstufe, wo der Leistungsdruck weniger hoch ist als in der Sekundarstufe, sehe ich viele Jugendliche mit einem hohen Förderbedarf in den sozialen und emotionalen Kompetenzen. Der Umgang mit Frustration, schwierigen familiären Situationen oder Konflikten ist beispielsweise ein Grund dafür, dass die Jugendlichen eine vertiefte Förderung benötigen. Später in der Gesellschaft müssen die jungen Erwachsenen in der Lage sein, mit solchen Situationen adäquat umzugehen, und die Schule trägt einen Teil der Verantwortung für das Gelingen dieses Lernprozesses. Gelernt werden kann dies durch Erfahrungen, die gemacht werden, und durch gezieltes Training sozial-emotionaler Kompetenzen. Ebenso müssen die Jugendlichen das angemessene soziale Verhalten oder die Regeln in der Gesellschaft kennen, um entsprechend darauf reagieren zu können. Mit dieser Ausgangslage recherchierte ich verschiedene Themen im sozial-emotionalen Bereich und suchte eine Unterrichtsreihe oder ein Training im Bereich des Konfliktmanagements, das ich mit den Jugendlichen durchführen könnte. Ich stiess während meiner Recherche immer wieder auf das Wort «Empathie», was mein Interesse weckte. Der Begriff kommt in unterschiedlichen Studien, Büchern, Zeitungsartikeln und Trainingseinheiten wiederholt vor. Das Forschungsfeld zur Empathie ist vergleichsweise zur Schule neu und kam in den letzten Jahrzehnten auf. Ich entschied, die Masterarbeit meines Studiums zum Master für Schulische Heilpädagogik zu nutzen, um mich in diesem Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen mit dem Fokus auf Empathie weiterzubilden. Es soll nicht eine Unterrichtsreihe zum Thema Konfliktmanagement durchgeführt, sondern eine Trainingsreihe mit dem Fokus auf Empathie und deren Förderung erarbeitet und zusammengestellt werden. Diese soll in einer Realklasse getestet beziehungsweise durchgeführt werden. Die daraus gewonnenen Daten sollen Aufschluss darüber geben, ob sich die Förderung von Empathie mithilfe einer Trainingsreihe in der Realstufe lohnt, wie diese gelingen kann und welche Auswirkungen sie in Bezug auf die Jugendlichen hat.

1.2 Fachliche Einordnung

Die Empathie und deren Forschungsbereich gehören den überfachlichen Kompetenzen, konkreter den emotionalen und sozialen Kompetenzen an. Darunter fallen beispielsweise der Umgang mit den eigenen und fremden Gefühlen sowie Bedürfnissen oder die Auseinandersetzung mit Normen, Werten, Regeln und moralischen Verhaltensmassstäben (Pfeffer, 2019). Die Empathie spielt im zwischenmenschlichen Alltag eine grosse Rolle und ist wesentlich für den Aufbau und Erhalt tragfähiger Beziehungen (Staemmer, 2009). Singer et al. (2006) definierten sie nicht nur als komplexes, sondern auch mehrstufiges Konzept, das Prozesse des Affektteilens, die Attribution über den mentalen Zustand, eine Aktionsaktivierung und eine Aktionskontrolle beinhaltet. Laut einer Erkenntnis aus vergangenen Studien besteht ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der eigenen Gefühle und der Fähigkeit zur Empathie. Nur wer seine persönlichen Gefühle und Gedanken korrekt wahrnehmen und beurteilen kann, ist in der Lage, sich in andere Menschen einzufühlen. Empathie ist kein angeborenes Personenmerkmal und dementsprechend trainierbar (Margelisch, 2014). Dies erkannten auch Butters (2010), Durlak et al. (2011) und Taylor et al. (2017) mit ihren Metaanalysen zum Thema soziales und emotionales Lernen und Training von Empathie in der Schule. Es gibt demnach bereits einige Trainingsprogramme zur Empathie im Bereich des Schulsystems, die analysiert, dokumentiert und ausgewertet wurden. Die erforschten Empathietrainings zeigen positive Resultate (Roth et al., 2016). Der Forschungskontext dieser Arbeit ist im Vergleich zu den bereits bestehenden Studien anders, da in der Schule der Forschungsklasse nur männliche Jugendliche beschult werden und die Untersuchungen der Arbeit sich ausschliesslich auf die Realschule beziehen. Ebenso unterscheidet sich das Messinstrument der Empathiefähigkeit der Jugendlichen. Ausgehend von diesen Erläuterungen ergibt sich folgende Hauptfragestellung.

1.3 Daraus hervorgehende Fragestellung

Wie kann Empathie als Teil der sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Realschule durch gezieltes Empathietraining gefördert werden? Um eine angemessene Antwort auf diese Frage zu erhalten, müssen vorgängig einige Unterfragen analysiert und beantwortet werden: Wie wird der Begriff «Empathie» mit dem jetzigen Forschungsstand definiert? Welche Programme gibt es zur Förderung der Empathie in der Oberstufe? Wie verändert sich die Empathiefähigkeit der Jugendlichen mit der Durchführung eines selbst zusammengestellten Empathietrainings? Anhand dieser Fragen werden die Grundsätze erforscht, mit denen die Hauptfragestellung später beantwortet werden kann.

2 Theoretische Überlegungen und Forschungsstand

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Begriffe und zentrale Konzepte definiert sowie zusammengefasst. Anschliessend wird der aktuelle Forschungsstand dargelegt und die Anwendungsbeispiele in der Praxis betrachtet. Dies geschieht mithilfe wissenschaftlicher Literatur und aktuellen Forschungsberichten.

2.1 Sozial-emotionale Kompetenzen

Da die emotionalen und sozialen Fähigkeiten in enger Verbindung zueinanderstehen, wird oftmals von sozial-emotionalen Kompetenzen gesprochen (Petermann et al., 2016). Für ein tieferes Verständnis werden diese zwei Kompetenzbereiche einzeln beleuchtet.

Emotionale Kompetenzen

Die Grundlage der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen ist geprägt vom Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Sinneswahrnehmungen anderer. Allgemein lassen sich die emotionalen Kompetenzen zusammenfassen als die «Fähigkeit, mit Gefühlen und Bedürfnissen umgehen zu können – für sich allein und im Zusammensein mit anderen» (Pfeffer, 2019, S. 9). Emotional kompetente Kinder, die über eine altersgerechte Ausprägung verfügen, können verschiedene Gefühle unterscheiden, sie angemessen ausdrücken und regulieren sowie die Empfindungen anderer Menschen erkennen und verstehen (ebd.). Petermann & Wiedebusch (2016, S. 14) beschreiben unterschiedliche Bereiche, in denen Kinder emotionale Fähigkeiten entwickeln:

- der eigene Emotionsausdruck
- das Erkennen des Emotionsausdrucks anderer
- der sprachliche Emotionsausdruck
- die selbstgesteuerte Emotionsregulation
- das Emotionswissen und -verständnis

Abbildung 1: Bereiche emotionaler Fähigkeiten nach Petermann & Wiedebusch (2016, S. 14)

Für den kompetenten Umgang mit Gefühlen benötigt es nach Saarni acht Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz, die Kinder im Verlauf der Entwicklung erlernen müssen. Ihr Modell erachtet sie jedoch als unabgeschlossen und es können weitere emotionale Fähigkeiten oder Fertigkeiten ergänzt werden (Petermann und Wiedebusch, 2016; Pfeffer, 2019; Saarni 2002).

Tabelle 1: Acht Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz von Saarni (2002; nach Pfeffer, 2019)

<p>1. Eigene Bedürfnisse und Gefühle wahrnehmen und einordnen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Zuordnen und spüren von Körpersignalen. ❖ Unterscheiden von Gefühlen. ❖ Bewusst und achtsam sein in Bezug auf die eigenen Empfindungen und den emotionalen Zustand.
<p>2. Den gestischen und mimischen Gefühlsausdruck anderer Menschen erkennen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Einordnen von Gefühlsausdrücken anderer Kinder oder Erwachsener. ❖ Wahrnehmen unterschiedlicher Ausdrucksformen und Intensitäten der aktuellen Gefühlslage. ❖ «Lesen» von körpersprachlichen Signalen.
<p>3. Gefühle nonverbal und verbal ausdrücken.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Angemessenes Mitteilen von Gefühlen nach aussen. ❖ Verfügen von mimischen und gestischen Ausdrucksformen. ❖ Verfügen von sprachlichen Ausdrucksformen und einem umfassenden Emotionsvokabular. ❖ Kennen der Ausdrucksregeln der eigenen Kultur.
<p>4. Die Fähigkeit zur Empathie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Übernehmen von fremden Perspektiven. ❖ Sich in eine Situation eines anderen Kindes oder Erwachsenen einfühlen. ❖ Empfinden von Mitgefühl.
<p>5. Zwischen äusserem und innerem Ausdruck eines Gefühls unterscheiden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wissen, dass die empfundenen Emotionen nicht immer mit dem äusseren Ausdruck übereinstimmen. ❖ Verbergen können von Gefühlen. ❖ Gezieltes Steuern von Gefühlsausdrücken.
<p>6. Mit negativen Emotionen und Stress umgehen und Emotionen selbstgesteuert regulieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wissen, dass sich Gefühle ändern können. ❖ Hervorrufen und aufrechterhalten von Gefühlen. ❖ Kontrollieren von Intensität und Dauer von Emotionen. ❖ Entwickeln von Impulskontrolle. ❖ Bewältigen von Stress, Wut, Angst und Trauer. ❖ Ressourcen zur Verfügung haben.
<p>7. Bewusstsein darüber, dass zwischenmenschliche Beziehungen von der emotionalen Kommunikation bestimmt werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Erkennen, dass Emotionen je nach Interaktionspartner:in unterschiedlich mitgeteilt werden. ❖ Wissen, dass die Erläuterung der eigenen Gefühle interpersonale Konsequenzen hat. ❖ Unterscheiden von verschiedenen Beziehungsarten. ❖ Abstimmen der emotionalen Kommunikation auf die Beziehungsart.
<p>8. Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Akzeptieren des eigenen emotionalen Erlebens. ❖ Tolerieren negativer Emotionen wie Wut oder Angst, ohne davon überwältigt zu werden. ❖ Lösen einer problematischen Situation durch aktive Bemühungen. ❖ Entwickeln eines guten Selbstwertgefühls.

Der Fokus des Modells von Saarni (2002) liegt vor allem auf dem Gefühlsbereich, also den emotionalen Kompetenzen. Sind diese emotionalen Fähigkeiten auf hohem Niveau entwickelt, werden die Wahrnehmung, der gegenseitige Umgang, die Befindlichkeiten und die Bedürfnisse bezüglich anderer Individuen eher von Achtsamkeit geprägt. Zugleich spielen die Interaktionen mit anderen Menschen oder Beziehungen zu anderen Personen eine zentrale Rolle in Bezug auf die Achtsamkeit, was in das Gebiet der sozialen Kompetenzen gehört.

Soziale Kompetenzen

Wie bereits erwähnt stehen emotionale Kompetenzen in einer engen Verbindung mit den sozialen Kompetenzen. Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit oder Teamfähigkeit fallen in das Gebiet der sozialen Kompetenzen. Zu diesem Feld gehören auch Aspekte wie die Identitätsentwicklung oder die Entwicklung von Selbstwert und Selbstwirksamkeit. Es geht darum, das individuelle «Ich» im Kontakt mit anderen herauszubilden. Auch die Auseinandersetzung mit Normen, Werten, Regeln oder moralischen Verhaltensmassstäben in einer Gemeinschaft ist Teil sozialer Bildungsprozesse (Pfeffer, 2019). Gemäss Kanning (2002) verhält sich eine Person sozial kompetent, wenn sie einen Ausgleich der Interessen der beteiligten Parteien herzustellen versucht. Im besten Fall trägt das sozial kompetente Verhalten dazu bei, dass sich alle Interessenparteien gleichermaßen verwirklichen können. Malti und Perren (2016, S. 285) definierten die sozialen Kompetenzen in einem Drei-Ebenen-Modell, das die Wechselwirkung von innerpsychischen Prozessen, sozialem Verhalten und psychosozialer Anpassung darstellen soll.

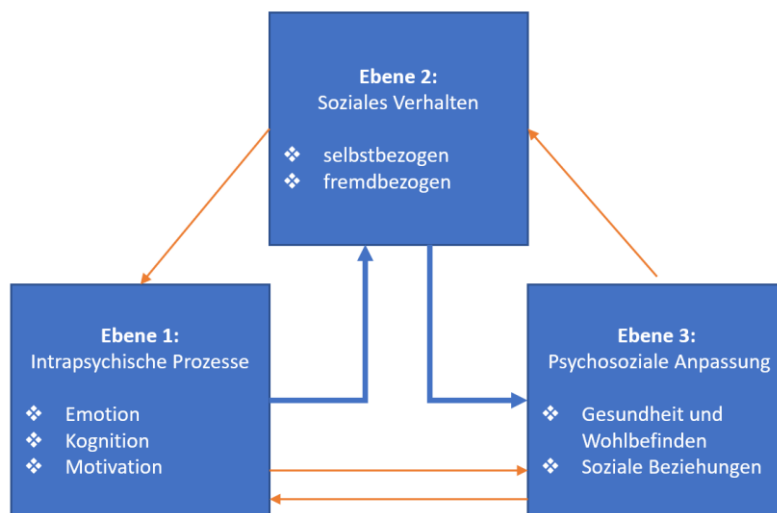


Abbildung 2: Drei-Ebenen-Modell nach Malti und Perren (2016, S. 285)

Auf der **Ebene 1** der intrapsychischen Prozesse sind Fähigkeiten dargestellt, die im sozial-kognitiven Bereich (z. B. soziale Informationsverarbeitung oder Perspektivenübernahme) und im sozial-emotionalen Bereich (z. B. Empathie, Emotionserkennung oder Emotionsregulation) liegen. Ebenso sind auf der ersten Ebene Prozesse angesiedelt, die zum Handeln motivieren.

Verhaltensnahe Kompetenzen sind auf der **Ebene 2** des sozialen Verhaltens zu verorten. Diese werden in selbstbezogenes und fremdbezogenes Verhalten gegliedert. Verhaltensweisen, die im Kontakt mit anderen Personen der Erfüllung eigener Bedürfnisse dienen, gelten als selbstorientierte Kompetenzen. Beispiele dafür sind Initiative oder Durchsetzungsfähigkeit. Fremdorienteerte Kompetenzen beschreiben Verhaltensweisen, die sich auf Bedürfnisse und Ziele anderer beziehen, beispielsweise kooperatives oder prosoziales Verhalten.

Die Auswirkungen von sozialen Kompetenzen werden auf **Ebene 3** durch die psychosozialen Anpassungen dargestellt. Gesundheit und Wohlbefinden, sowie die Qualität sozialer Beziehungen im Zusammenhang mit der Ausprägung sozialer Kompetenzen lassen sich in dieser dritten Ebene wiederfinden.

Zwischen allen Aspekten des Modells kommen Wechselwirkungen vor, die auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Fähigkeiten einwirken, wie beispielsweise die Erfahrungen, die die Kinder erlebten (Malti und Perren, 2016).

Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenzen in Bezug auf das Leben

Aus der Perspektive des Einzelnen sowie aus gesellschaftlicher Sicht hat die Qualität der sozial-emotionalen Fähigkeiten einen grossen Stellenwert in verschiedenen Lebensbereichen. So hängen die Beziehungen, die ein Individuum mit anderen Menschen führen kann, davon ab, in welcher Qualität es diese Verhältnisse erleben und gestalten kann. Dies ist nicht nur für den privaten Bereich von Freundschaften und Familie zentral, sondern auch im Kindergarten, in der Schule oder im Berufsleben. Die Kommunikation bestimmt, inwieweit Gefühle von anderen erkannt oder verstanden werden können. Entstehen bei der Wahrnehmung oder Interpretation von Gefühlen Probleme, kann das zu Missverständnissen oder Konflikten führen. Ebenso können Aggressionen entstehen, wenn Regeln oder Grenzen nicht wahrgenommen und respektiert werden. Die Art und Weise, wie man sich verhält oder wie die eigenen Möglichkeiten genutzt werden, hängt vom Gefühlszustand ab. Ein Kind, das sich häufig unsicher oder ängstlich verhält, verwendet viel Energie darauf, sich um die eigene Gefühlslage zu sorgen. Daher kann es seine kreativen Fähigkeiten weniger gut für ein bestimmtes Ziel einsetzen. Fühlt sich ein Kind jedoch selbstbewusst und sicher, begegnet es seiner Umwelt neugieriger und aufnahmebereiter, wodurch es mehr Erfolg dabei haben wird, Neues zu lernen (Pfeffer, 2019, S. 15).

Die Arbeitsgemeinschaft für akademisches, soziales und emotionales Lernen (2005) identifizierte fünf Dimensionen kognitiver und affektiver Verhaltenskompetenzen, die in einer Wechselwirkung zueinander stehen und das soziale und emotionale Lernen widerspiegeln.

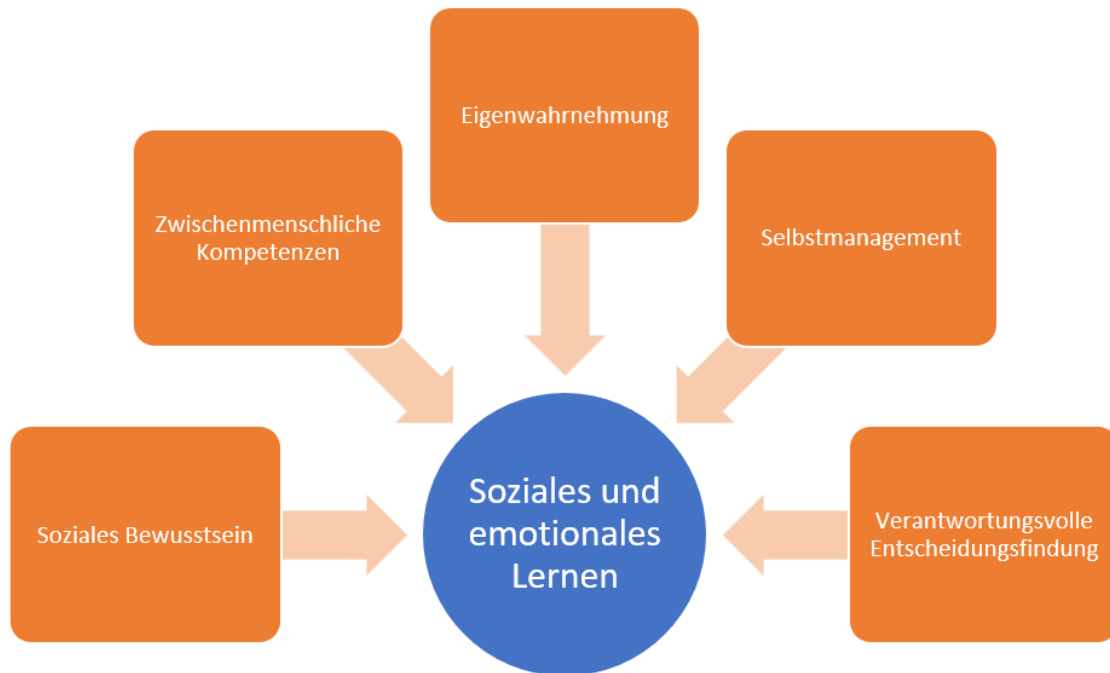


Abbildung 3: Dimensionen sozialer und emotionaler Kompetenzen (angepasst von Bridgeland, Bruce und Hariharan [2013])

Soziales Bewusstsein ist die Fähigkeit, den Blickwinkel Anderer unterschiedlichen Hintergrundes und diverser Kulturen zu übernehmen, sich in sie einzufühlen, ethische und soziale Verhaltensnormen zu verstehen sowie Ressourcen der Familie, Schule und Gemeinschaft zu erkennen.

Zwischenmenschliche Kompetenzen beschreiben die Fähigkeit, eine gesunde und lohnende Beziehung durch Kommunizieren, Zuhören und Kooperieren aufzubauen sowie zu pflegen, unangemessenem sozialen Druck zu widerstehen, Konflikte konstruktiv zu verhandeln und Hilfe zu suchen und anzubieten.

Eigenwahrnehmung ist die Fähigkeit, Gefühle sowie ihren Einfluss auf das Verhalten zu erkennen und selbstreflexiv die eigenen Stärken und Schwächen zu analysieren. Ebenso gehört das Besitzen von Zuversicht und Optimismus dazu.

Selbstmanagement beschreibt die Fähigkeit, eigene Emotionen, Verhaltensweisen und Gedanken in verschiedenen Situationen wirksam zu regulieren. Dazu gehören Stressmanagement, Impulskontrolle, Selbstmotivation sowie das Festlegen und Hinarbeiten auf akademische und persönliche Ziele.

Verantwortungsvolle Entscheidungsfindung ist die Fähigkeit, konstruktive und respektvolle Entscheidungen hinsichtlich persönlichen Verhaltens und sozialer Interaktionen zu treffen, und zwar unter Berücksichtigung von Sicherheitsfragen, sozialen Normen, ethischen Standards, einer realistischen Bewertung der Konsequenzen von gewissen Handlungen sowie des Wohlbefindens von sich selbst oder der anderen (Bridgeland, Bruce und Hariharan, 2013).

Hohe sozial-emotionale Kompetenzen spielen eine entscheidende Rolle für eine positive schulische Entwicklung. Verschiedene Untersuchungen zeigen diese Tatsache. Umgekehrt stellen geringe sozial-emotionale Kompetenzen einen Risikofaktor hinsichtlich schulischer Leistungen, Suchtverhalten und Verhaltensauffälligkeiten dar. Ebenso tritt durch die zwischenmenschlichen Schwierigkeiten aggressiveres Verhalten auf, was meist zur Folge hat, dass die Kinder unbeliebter sind (Petermann und Wiedebusch, 2016, S. 22 ff.). Die Verbindung von Schulproblemen und mangelnder sozial-emotionaler Kompetenzen wird auf der folgenden Grafik nach Petermann und Wiedebusch (2016, S. 30) ersichtlich:

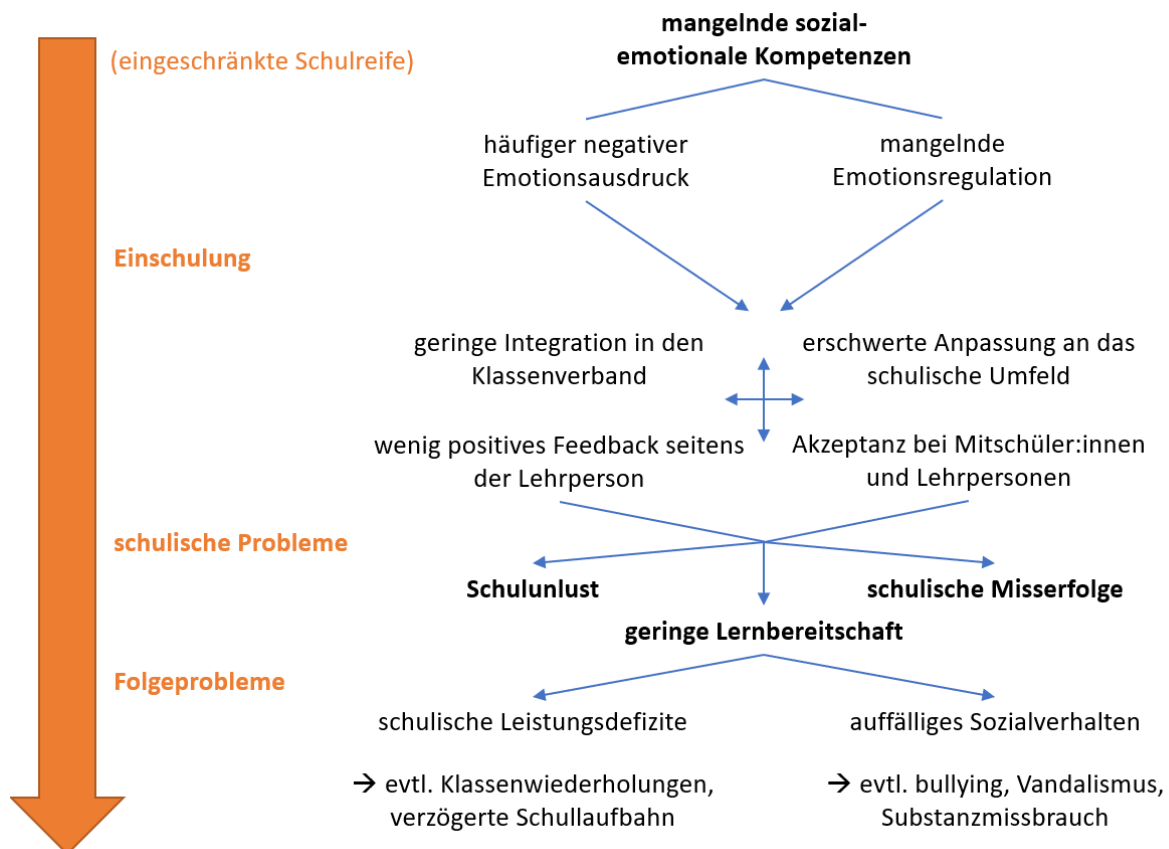


Abbildung 4: Auswirkungen mangelnder sozial-emotionaler Kompetenzen nach Petermann und Wiedebusch (2016, S. 30)

Die Bildung ist in der heutigen Gesellschaft hoch bewertet. Die Schullaufbahn ist massgeblich und hat weitreichende Konsequenzen für den weiteren Verlauf des Lebens. Besitzt eine Person einen niedrigen oder keinen Schulabschluss, ist beispielsweise die Chance höher, dass sie arbeitslos wird. Eine frühzeitige Förderung der sozial-emotionalen Basisfertigkeiten steht demnach im Sinne der Gesellschaft und hat langfristige positive Auswirkungen auf die Perspektive und die Lebensbewältigung des Einzelnen, wobei die Wirkung gesamtgesellschaftlich ebenso effektiv ausfällt (Pfeffer, 2019). Eine bedeutende sozial-emotionale Kompetenz ist die Empathie. Empathie bedeutet, dass eine Person am emotionalen Erleben einer anderen Person Anteil nimmt. Sie «befähigt Menschen, eine emotionale Verbindung zu anderen herzustellen, ihre Perspektiven zu übernehmen, sich in sie einzufühlen» (Friedlmeier und Trommsdorff, 1992, S. 138).

2.2 Angemessenes soziales Verhalten

Das angemessene soziale Verhalten wird in dieser Arbeit nur kurz beschrieben, da das Hauptaugenmerk der Studie auf der Empathie beruht.

Damit Kinder und Jugendliche nicht in die in der Abbildung 4 ersichtliche Abwärtsbewegung hineingelangen, ist neben den sozial-emotionalen Kompetenzen auch das Wissen über das angemessene soziale Verhalten, das vom System vorgegeben, genormt und kontextabhängig ist, nötig. Die Anwendung von Grenzen, Richtlinien, Wertevorstellungen, gesetzlichen Vorgaben, Regeln und Normen ist für den Erfolg in der Gesellschaft wichtig und steht immer in einer Wechselwirkung zwischen dem Kind und dessen Verhalten. Da das angemessene soziale Verhalten situations- und kontextabhängig ist, gestaltet sich eine allgemeingültige Definition dieses Begriffs schwierig. Das Ziel im gesellschaftlichen Gebilde besteht darin, dass sich ein Mensch entfalten kann. Für Kinder und Jugendliche geht es beispielsweise darum, geistig-seelische Gesundheit zu entwickeln, Anstand und Rücksicht aufzubauen, eine besondere Sensibilität für Andere zu entwickeln oder Unrecht zu erkennen, zu thematisieren und entsprechend zu handeln (Waltraud, 2020).

Vieles spricht dafür, dass sozial kompetente Personen nicht nur bessere Zukunftschancen und mehr Akzeptanz bei Gleichaltrigengruppen besitzen, sondern auch vielfältige Schutzmechanismen gegen psychosoziale Krisen oder psychische Krankheiten aufweisen (Fuhrer 2009; Jugert et al., 2013). Die dafür benötigten sozialen und personalen Kompetenzen können auch als Entwicklungsziele definiert werden, da sie erlernbar sind. Sozial kompetentes Verhalten stellt ein situationsspezifisches Merkmal dar, das trainierbar ist. Kinder und Jugendliche können nach Waltraud (2020) mit folgenden Punkten in ihrem Sozialverhalten gestärkt werden:

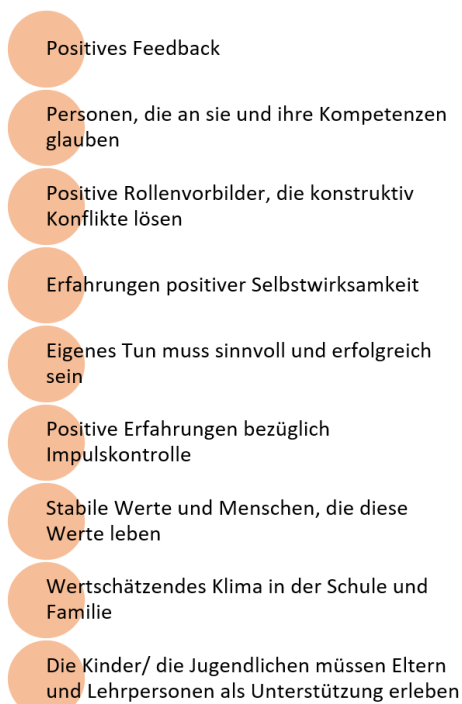
- 
- Positives Feedback
 - Personen, die an sie und ihre Kompetenzen glauben
 - Positive Rollenvorbilder, die konstruktiv Konflikte lösen
 - Erfahrungen positiver Selbstwirksamkeit
 - Eigenes Tun muss sinnvoll und erfolgreich sein
 - Positive Erfahrungen bezüglich Impulskontrolle
 - Stabile Werte und Menschen, die diese Werte leben
 - Wertschätzendes Klima in der Schule und Familie
 - Die Kinder/ die Jugendlichen müssen Eltern und Lehrpersonen als Unterstützung erleben

Abbildung 5: Sozialverhalten stärken nach Waltraud (2020)

Menschen mit sozial inkompetentem Verhalten zeigen sich vermeidend, unsicher, zudringlich oder aggressiv. Die Entwicklung ihrer internalisierten oder externalisierten Probleme wird durch den Mangel an sozialen Kompetenzen gefördert und durch dissoziales Verhalten begünstigt (Jugert et al., 2013).

2.3 Empathie und deren Heterogenität

Entstehung des Begriffs «Empathie»

Wie denkt und fühlt eine andere Person? Was führt dazu, dass jemand mit Mitgefühl oder Sensibilität auf das Leid oder Glück eines anderen reagiert? Mit den Antworten auf diese Fragen kann nach Batson (2009) der Begriff «Empathie» verstanden werden. Der Begriff entstand im 18. Jahrhundert, als sich Moralphilosophen mit diesem komplexen Konstrukt befassten. Damals befassten sich Moralphilosophen mit dem komplexen Konstrukt (Hassenstab et al., 2017). Der Terminus wurde zum ersten Mal von dem Psychologen Theodor Lipps verwendet (1897), indem er den Begriff «Einfühlung» als Prozess eines «inneren Mitmachen[s], eine[r] imaginierende[n] Nachahmung des Erlebens anderer» (Finke, 1994, S. 42) definierte. Lipps sprach dabei von Maler:innen und Autor:innen, die versuchten, sich in ein Objekt hineinzusetzen, um nachvollziehen zu können, was das Erzeugnis denkt oder fühlt. Es handelte sich hierbei um einen rein emotionalen Prozess, eine ungefilterte Übernahme des Gegenübers. Anschliessend übersetzte der Psychologe Titchener (1909) in Anlehnung an das griechische Wort «empathia» den Begriff der «Einfühlung» in das englische Wort «empathy», welches in der deutschen Sprache weiterentwickelt wurde und zum Wort «Empathie» führte (Roth, Altmann und Schönefeld, 2016, S. 1; Jeffrey, 2016). Ab Mitte des 20. Jahrhunderts wandelte sich durch unterschiedliche Einflüsse diese emotionale Sichtweise in eine kognitive Sichtweise von Empathie um (Davis, 1980, S. 3). Diese kognitive Perspektive wird in der Literatur auch noch bis Ende der 1970er Jahre so beibehalten (Davis, 1980; Elliott et al., 2018; Jeffrey, 2016). Durch die Entwicklung und Verbreitung des Interpersonal Reactivity Index (IRI) durch Davis (1980) hat sich das eindimensionale Verständnis von Empathie zu einer dualen Auffassung weiterentwickelt. Er kritisierte die mangelnde Anerkennung individueller Differenzen in der Empathiefähigkeit und änderte das Verständnis der Empathie zu einem Zusammenwirken von kognitiven («persönlicher Disstress» und «empathische Sorge») und affektiven («Fantasie» und «Perspektivenübernahme») Komponenten (Roth, Altmann und Schönefeld, 2016, S. 2). In der heutigen Zeit ist diese Betrachtungsweise weit verbreitet und wird im späteren Verlauf des Kapitels genauer behandelt.

Heutige Auffassung der Empathie

Die aktuell vorliegenden Definitionsansätze erscheinen zum Teil als nicht kombinierbar und heterogen. Batson (2009) und Lamm (2006) machen auf die Vielfältigkeit und Differenziertheit

des Begriffs aufmerksam. Auch Altmann (2021) und Elliott et al. (2018) bezeichnen die Heterogenität als relevantes Merkmal des Begriffs «Empathie». Zum einen liegt die Diversität im Problem der Abgrenzung von verschiedenen Beziehungsvariablen, die breit auslegbar sind. Beispiele dafür sind Mitgefühl, Mitleid, emotionale Ansteckung oder Perspektivenübernahme. Zum anderen ist die bis heute unterschiedliche Auffassung einzelner Aspekte ein Grund für die zahlreichen entstandenen Definitionen (Kriege, 2021).

Das Konstrukt «Empathie» ist aus sozialen Gründen von grosser Bedeutung, denn es spielt im zwischenmenschlichen Alltag eine grosse Rolle und ist zentral für den Erhalt und Aufbau von Beziehungen (Staemmler, 2009). Empathie ist entscheidend für die Kreation von affektiven Banden zwischen Mutter und Kind oder später zwischen Partnern sowie in grösseren sozialen Gruppen (Singer, 2006). «Empathie ist ein Ausgangspunkt für die Motivation zu kooperativem und prosozialem Verhalten und verhilft zu einer effektiven sozialen Kommunikation. Menschen helfen anderen Menschen eher, wenn sie berichten, dass sie sich in sie eingefühlt hätten» (Margelisch, 2014, S. 3). Nach Singer (2006) zeigen Individuen mit Empathiedefiziten häufiger aggressives oder antisoziales Verhalten.

Aus erkenntnistheoretischen Gründen ist der Begriff der Empathie fundamental, da das Wissen über emotionale Zustände Hinweise darauf geben kann, wie eine Person reagieren oder handeln wird oder was sie denkt (Hein und Singer, 2008). Die Genauigkeit der Vorhersagen zukünftiger Handlungen hängt aber von den gemachten Erfahrungen der beobachteten Person ab (Decety und Jackson, 2004).

Zusammenfassend beschreibt Margelisch (2014, S. 4) Empathie wie folgt: «Empathie ist nicht nur ein komplexes, sondern auch mehrstufiges Konzept, welches Prozesse des Affektteilens, die Attribution über den mentalen Zustand eine Aktionskontrolle und eine Aktionsaktivierung beinhaltet.». Nach Barson (2009) sind vor allem zwei Fragen zentral: Wie kann man wissen, wie eine andere Person fühlt und denkt? Warum kann eine Person mit Sensibilität reagieren und mit anderen leiden? Manche Forscher konzentrieren sich auf eine der beiden Fragen, während andere denken, dass die beiden Fragen in Beziehung zueinanderstehen.

Affektive und kognitive Komponenten der Empathie

Die verschiedenen Forschungseinrichtungen sind sich einig, dass Empathie sowohl aus kognitiven als auch aus affektiven Komponenten besteht. Empathie versteht sich als Prozess, bei dem die beobachtende Person an einem Gefühl eines Gegenübers teilhat und dadurch begreift, was die andere Person beabsichtigt. Die empathische Reaktion kann durch das Ausdrucksverhalten einer anderen Person oder durch die momentane Situation ausgelöst werden (Bischof-Köhler, 2001). Auch Pfeifer und Dapretto (2009) unterscheiden kognitive und affektive Komponenten der Empathie. Explizites Schlussfolgern über den emotionalen Zustand des anderen sowie eine Aufrechterhaltung der Distinktion zwischen sich selbst und dem Gegenüber zählen zu den kognitiven Komponenten. Affektive Komponenten können als eine Art von

emotionaler Resonanz oder geteiltem Fühlen verstanden werden, die unbewusst oder bewusst sein kann.

Die Möglichkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme bedingt aus erkenntnisorientierter Perspektive, dass es Gefühl gibt, die alle Menschen teilen. Der Psychologe Paul Ekman geht von sieben Basisemotionen aus: Fröhlichkeit, Überraschung, Wut, Ekel, Verachtung, Traurigkeit und Furcht. Sie treten kulturunabhängig universal auf und können somit verstanden werden (Ekman, 2009). Gegensätzlich dazu weisen Körner et al. (2009) darauf hin, dass wir uns niemals sicher sein können, ob die inneren Situationen richtig erfasst wurden. Empathie hat somit immer einen Entwurfscharakter. Häusser (2012, S. 325) hält aus erkenntnistheoretischer Einsicht fest, dass «die empathische Situation sich dadurch auszeichnet, dass der eigene Zugang zum Körper und die Wahrnehmung der eigenen Gefühle die Voraussetzungen darstellen, einen Gegenüber emotional zu verstehen und Kenntnisse über dessen emotionale Verfassung zu gewinnen.»

Neben diesen Komponenten des affektiv-bewussten Mit-Erlebens wird, wie bereits erwähnt, in der Literatur auf die kognitiven Komponenten hingewiesen. Watt (2007) bemerkt zur Empathie, dass sie «die Verbindung und das Interagieren affektiver Resonanzmechanismen mit kognitiver Perspektivenübernahmefähigkeit darstellt» (Häusser, 2012, S. 325). Unter kognitiver Perspektivenübernahme verstehen Körner et al. (2009, S. 637) die Fähigkeit, «den eigenen Beobachtungspunkt zu verlassen, also dezentrieren, und den einer anderen Person einzunehmen.»

2.4 Forschungsstand des Begriffs «Empathie»

Wir wissen, dass der Begriff der Empathie vom deutschen Wort «Einfühlung» abstammt. Der Prozess der Einfühlung bedeutet, dass die beobachtende Person bestrebt ist, sich selbst in das Gegenüber hineinzusetzen (Titchener, 1909, zit. nach Hassenstab et al., 2007). Wie bereits angedeutet, besteht kein Konsens über die Definition des Begriffs «Empathie».

Im [Bereich der Entwicklungspsychologie](#) wird Empathie im Kontext der Moralentwicklung erforscht. Empathie gilt als moralisch angebrachte emotionale Reaktion auf ein belastbares Gegenüber und stellt die Basis für eine moralische Sozialisation dar. (Ruckmann und Rief, 2013). In diesem Forschungsfeld sind die «*Theory of Mind*» oder die «Perspektivenübernahme» zu verorten, die einen beachtlichen Einfluss auf das heutige Empathieverständnis ausübte. Mithilfe von Mentalisierung werden Menschen befähigt, eigene Vorstellungen über mentale Zustände (Absichten, Überzeugungen, Sichtweisen oder Gedanken) anderer Personen zu entwickeln. Dadurch kann das Verhalten eines Gegenübers verstanden werden und Verhaltensweisen und entsprechende mentale Zustände prognostiziert werden (Bornemann und Singer, 2013, S. 194).

Im **Gebiet der Sozialpsychologie** forschte Daniel Batson zum Thema Empathie und deren Zusammenhang mit altruistischem Verhalten, was eine einflussreiche Rolle bei der Weiterentwicklung des Empathiebegriffs spielte. Er erkannte Verbindungen zwischen Empathie und prosozialem Verhalten und stellte die Empathie-Altruismus-Hypothese auf, die besagt, dass altruistisch-motivierte Hilfestellungen auf dem Erleben einer sogenannten «empathischen Sorge» basiert, die zu prosozialem Verhalten führt, das frei vom eigenen Bedürfnis, die Flucht aus der Situation zu ergreifen, nur dadurch motiviert ist, dem Gegenüber zu helfen. Kriege (2021) beschreibt nach Bierhoff (2021) dieses Verhalten wie folgt: «Das Erleben empathischer Sorge kann also altruistisches, prosoziales (Hilfe-)Verhalten, das dem Gegenüber zugutekommt, motivieren, während erlebtes persönliches Unbehagen, egoistisch motiviertes prosoziales Verhalten – oder bei niedrigschwelligen Fluchtmöglichkeiten sogar das Unterlassen von Hilfe – motivieren kann» (S. 3). Zahlreiche aktuelle Forschungsergebnisse konnten diese Hypothese belegen (Bierhoff, 2021).

Auch William Ickes Forschungen zur empathischen Genauigkeit waren für das Forschungsfeld der sozialpsychologischen Thematik grundlegend. Das von Truax und Rogers erfundene Konzept der empathischen Genauigkeit («*empathic accuracy*») lag Ickes Überlegungen zugrunde und beeinflusste die Wichtigkeit in sozialen Beziehungen stark. «Empathische Genauigkeit» beschreibt das Ausmass, in dem ein Mensch fähig ist, den spezifischen Inhalt von Gefühlen und Gedanken des anderen zu erschliessen (Ickes, 2009, S. 57). Dabei geht es ausschliesslich «um die direkte Beobachtung und Messung der empathischen Genauigkeit in einer sozialen Interaktion und ihr Zusammenhang mit bestimmten Prozess- und Outcome-Variablen» (Kriege, 2021, S. 11) und nicht um die im Inneren ablaufenden Prozesse einer Person.

In der **Psychotherapie** wird zur Frage geforscht, welche Rolle Empathie im therapeutischen Prozess spielt (Staemmler, 2009). Hier besteht, wie auch in anderen Forschungszweigen, das Problem der Definition des Begriffs «Empathie», der oftmals nicht klar abgegrenzt und mit Sympathie oder Mitgefühl gleichgestellt wird (Bohart et al., 2002). Worin sich die Therapeut:innen einig sind, ist, dass die Kommunikation der Empathie im Prozess der Psychotherapie einen wesentlichen Aspekt darstellt und somit das einfühlende Verstehen, das dem Klienten mitgeteilt wird. Therapeutische Empathie muss affektive, kognitive, moralische sowie verhaltensmässige Dimensionen aufweisen (Davis, 2009; Rogers, 1989). Im klinischen Setting hat «die Fähigkeit eines Therapeuten, das Verständnis der Emotionen effektiv kommunizieren zu können,» eine besondere Stellung (Margelisch, 2014, S. 11).

In der **Neurowissenschaft** untersuchen Forschende die Empathie mit sogenannten Spiegelneuronen. Sie wurden durch Zufall vom Arbeitskreis um Rizzolatti an der Universität von Parma entdeckt (Staemmler, 2009; Bauer, 2005). Rizzolatti und sein Team untersuchten die neuronale Repräsentation von Bewegungsabläufen und Planung im Gehirn von Säugetieren

mithilfe von Elektroden am prämotorischen Cortex von Makaken. Dabei konnten sie beobachten, dass die neuronalen Aktivitäten des Gehirns nicht nur ansprachen, wenn die Affen selbst nach einer Nuss griffen, sondern auch, wenn sie einem Artgenossen dabei zusahen. Bei beiden Handlungen wurde ein weitgehend deckungsgleiches Muster neuronaler Aktivität erfasst (Rizzolatti und Sinigaglia, 2018). Auf neuronaler Ebene läuft diese Handlung synchronisiert oder gespiegelt ab. Deshalb werden diese spezifischen, auch im passiven Rezipieren oder Mit-Erleben feuernden Neuronen «Spiegelneuronen» genannt. Die Entdeckung der Spiegelneuronen im Jahre 1991 ermöglichte eine Auffassung von Empathie als unmittelbare und mitfühlende Teilhabe, die ein Verständnis für die Gefühle des Mitmenschen gestattet. Die Förderung von Empathiefähigkeit ist von zentraler Bedeutung für die klinische Praxis (Häusser, 2012).

In [der Schule](#) ist die Förderung von Empathie ein wesentliches Ziel. In erster Linie geht es darum, die introzeptive Wahrnehmung und damit die Empathiefähigkeit zu verbessern (Educational Research Institute, 2022) sowie ein achtsames, entwicklungsförderndes Lernumfeld für alle zu schaffen (MBSR-Verband Schweiz, 2022). Die Empathie soll helfen, ein friedliches Zusammenleben ohne Konflikte in der Gesellschaft zu ermöglichen oder geeignete Handlungsstrategien für die Zukunft mit auf den Weg zu geben. Ebenso besteht das Ziel, Mobbing, Segregation und frühzeitige Schulabbrüche zu verhindern. Dank zweier grosser Metaanalysen haben wir Angaben dazu, wo die Empathieforschung in der Schule im Moment steht. Zu berücksichtigen ist, dass die Empathie nicht als einzelner Baustein im schulischen Rahmen erforscht, sondern die sozial-emotionalen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Empathie untersucht wurden (Süss et al, 2005; Weis und Süss, 2005). Vergleicht man die Dimensionen des sozialen und emotionalen Lernens mit dem Begriff der Empathie, kann festgestellt werden, dass eine vielseitige Überlappung der Fähigkeiten und Komponenten besteht.

Die Metaanalyse von Durlak et al. (2011) gab zu erkennen, dass Schüler:innen, die an einem Programm zum sozialen und emotionalen Lernen teilnahmen, mehrere positive Veränderungen durchliefen. Zum einen verbesserten sich ihre Kapazitäten des sozialen und emotionalen Lernens, zum anderen waren nach dem Programm vielversprechende Haltungen sowie positive Verhaltensweisen erkennbar. Weitere positive Resultate waren, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler geringere Verhaltensprobleme und niedrigere Niveaus emotionaler Belastung aufwiesen als die Kontrollgruppe. Die akademischen Leistungen der Forschungsgruppe steigerten sich erheblich.

Die neuere Metaanalyse von Taylor et al. (2017) hat ergänzend dazu gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler, die ein Programm zum sozialen und emotionalen Lernen durchliefen, nach einiger Zeit bessere Ergebnisse bei den sozio-emotionalen Fähigkeiten, Haltungen und Indikatoren des Wohlbefindens aufwiesen. Die positiven Resultate erwiesen sich als unabhängig von Rasse, sozioökonomischem Hintergrund der Kinder oder Standort der Schule.

Zu berücksichtigen ist auch die Metaanalyse zum Training von Empathie von Butters (2010). Er konnte die Wirksamkeit von Empathietraining mit einer hohen Effektstärke nachweisen. Empathie ist dabei nicht als Temperamentsmerkmal konzipiert, sondern im Sinne von Fertigkeiten veränderbar. Empathie kann demnach trainiert und als Kompetenz entwickelt werden. Diese Differenzierung ist zentral, wenn beispielsweise Empathietraining in der Schule durchgeführt wird (Roth et al., 2016).

Ein Forschungsprojekt aus dem Jahre 2020 wird von Jensen (2022) geleitet und untersucht vor allem den Empathieaspekt in der Schule. Das Programm heisst «Empathie macht Schule», wird über fünf Jahre hinweg durchgeführt und durch wissenschaftliche Begleitforschung des Instituts für medizinische Psychologie der Universität Hamburg evaluiert. Es soll einen vertieften und aktuellen Einblick in die aktuelle Empathieforschung sowie in deren Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, die Fachkräfte, die Eltern und die Schule liefern.

Bereits existierende Empathietrainings

Im deutschen Sprachraum existieren einige Programme zum Training von Empathie. Sie haben alle die Empathie zum Gegenstand und das Ziel, eine Verbesserung der Empathiefähigkeiten hervorzurufen. Eine gesamthafte Übersicht liegt jedoch nicht vor und eine entsprechende Sichtung wäre ein umfangreiches Unterfangen (Roth et al., 2016). Wie bereits erwähnt, wird die Empathie in diesen verschiedenen Programmen häufig als Teil der sozial-emotionalen Kompetenzen betrachtet (vgl. Süss et al, 2005; Weis und Süss, 2005). Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die wichtigsten Programme in Anlehnung an Roth et al. (2016) geben.

Tabelle 2: Überblick Programme zur Empathie (in Anlehnung an Roth et al., 2016)

Programm	Anwendungsbereich	Ziel
«Mich und Dich verstehen»	Schulklassen und Kindergruppen im Alter von 8 bis 12 Jahren	Das Programm will allen Kindern im Rahmen der primären Prävention und der Entwicklungsförderung zusätzliche emotionale Kompetenzen vermitteln (Bieg und Behr, 2005). «Die Kinder sollen ihre eigenen Gefühle differenzierter wahrnehmen können, sie sollen sich auf dieser Grundlage besser in andere einfühlen können und sie sollen mit Angst und Stress besser umgehen können» (Roth et al., 2016, S. 11).

<p>Soziales Lernen in der Schule</p>	<p>Primarschule und Sekundarstufe 1 sowie Menschen in pädagogischen Handlungsfeldern</p>	<p>Das Programm zum sozialen Lernen ist auf die Förderung und Entwicklung der emotionalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen fokussiert. Mit einem systematischen Erwerb dieser Kompetenzen sollen die Schüler:innen nach ihrer Schulzeit angemessenes und kritisch-reflektiertes Verhalten in der Gesellschaft aufweisen können (Steins und Haep, 2014).</p>
<p>Empathieförderung im Kindergarten und in der Schule mit «Faustlos»</p>	<p>In erster Linie Erziehungskräfte an Kindertagesstätten und Horten sowie Lehrpersonen in Kindergärten, der Primar-, Sekundar- und Gymnasialstufe</p>	<p>Das Programm «Faustlos» soll die sozial-emotionalen Kompetenzen fördern und zur Gewaltprävention in Kindergärten und Schulen beitragen. Das Ziel ist die Förderung empathischer Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und die Erweiterung des Verhaltens- und Erlebensrepertoires.</p>
<p><i>«Hand in Hand» Social and Emotional Skills for Tolerant and Non-discriminative Societies</i></p>	<p>Lehrpersonal sowie Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems</p>	<p>Das Ziel dieses Programms für Schülerinnen und Schüler ist es, Lernaktivitäten zusammenzustellen, die sie dabei unterstützen, ihre sozial-emotionalen und interkulturellen Kompetenzen zu erweitern. Die Kernkompetenzen sind dabei Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, soziale Wahrnehmung und soziale Beziehung (Educational Research Institute, 2022).</p>
<p>Emotionstraining in der Schule</p>	<p>Schülerinnen und Schüler der Klassen 5–7 aller Schultypen</p>	<p>Dieses schulbasierte Emotionstraining hat das Ziel, durch präventive Massnahmen die Risiken der Entwicklung einer Angst- oder Depressionsproblematik zu vermindern. Die vier grundlegenden emotionalen Kompetenzen sind dabei das Emotionsbewusstsein, das Emotionsverständnis, die Empathie und die Emotionsregulation.</p>

«Medienhelden»	Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1	Das Ziel des strukturierten und manualisierten Programms «Medienhelden» ist die Verminderung und Prävention von Cybermobbing sowie die Einschränkung von Onlineriesiken durch die Vermittlung von Handlungskompetenzen, die Förderung kognitiver und affektiver Empathie, Perspektivenübernahme und Internetsicherheit.
Miteinander: wie Empathie Kinder stark macht	Hauptsächlich Fachkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten (Lehrpersonen, Sozialarbeitende, Psycholog:innen)	Das Ziel des Programmes ist es, soziale Kompetenzen freizulegen und weiterzuentwickeln. Insbesondere die Fähigkeit zur Aufnahme und Aufrechterhaltung von Beziehungen zeigt sich als relevantes Entwicklungsziel, weil diese Fähigkeit in der heutigen Zeit oftmals verloren gegangen ist und die Kinder häufig keinen Kontakt mehr zu sich selbst haben (Juul et al., 2012).
Mitfühlend leben – « <i>Mindfulness – Based Compassionate Living</i> »	Patienten (präventiv oder bei akuten gesundheitlichen Problemen) und Angehörige der medizinischen und pflegenden Berufe	Mithilfe eines wissenschaftlich recherchierten Trainings basierend auf der Fähigkeit der Achtsamkeit zielt das Programm « <i>Mindfulness – Based Compassionate Living</i> » darauf ab, körperliches, soziales und seelisches Wohlbefinden zu fördern und mögliche Leiden zu mindern. Das Programm bietet praktische Wege, um Fähigkeiten in Bezug auf die Achtsamkeit durch Mitgefühl zu vertiefen.
Empathiearbeit mit gewaltfreier Kommunikation	Personen in betreuenden, behandelnden, beratenden oder pflegenden Berufen	Das Trainingsprogramm «Mit Empathie arbeiten – gewaltfreie Kommunikation» verspricht eine Verbesserung des empathischen Handelns in den sozialen Berufen. Der persönliche Umgang mit Empathie wird in diesem Training fokussiert, indem persönliche empathische Interaktionsmuster reflektiert und alternative, funktionale Handlungsweisen erlernt werden.

«Empathie hat jeder! Ein erlebnisorientiertes Training für Gesundheitsberufe»	Arbeitende im Gesundheitswesen oder Personen, die im pflegerischen, therapeutischen oder beratenden Kontakt mit Patientinnen und Patienten stehen	Das Ziel des Trainingsprogramms «Empathie hat jeder! Ein erlebnisorientiertes Training für Gesundheitsberufe» ist es, das Bewusstsein für die persönlichen empathischen Stärken auszubauen, die Sensibilisierung zum Thema Empathie und die Selbstwahrnehmung zu schärfen.
«EMO-TRAIN»: Ein Interventionsprogramm zur Förderung von Empathie, Emotionswahrnehmung und -regulation	Personen, die in Interaktions- und Dienstleistungsberufen arbeiten oder in einer Führungsposition tätig sind.	Das Interventionsprogramm «EMO-TRAIN» hat das Ziel, eine Verbesserung der Fähigkeit zur Emotionswahrnehmung und Emotionsregulation durch empathisches Handeln hervorzurufen. Die Wahrnehmung von Emotionen, der Nutzen von Emotionen bei kognitiven Sachverhalten, das Wissen über Emotionen und das Emotionsmanagement sind die vier Basisaspekte des Programms (Mayer und Salovey, 1997).

2.5 Wichtigste Erkenntnisse

Die Empathie erscheint in den verschiedenen Forschungsfelder als vielschichtiges und abstraktes Phänomen (Margelisch, 2014). Daher existieren unterschiedliche Modelle und Empathietheorien, die sich teilweise widersprechen oder miteinander verbinden lassen. Die fehlende Zusammenführung existierender multidisziplinärer Empathietheorien der verschiedenen Forschungsfelder steht einem besseren Verständnis sowie einer besseren Operationalisierung und Messung der Empathie im Wege. (Neumann et al., 2009).

«Falls Empathie nicht nur ein angeborenes Personenmerkmal ist, sollte es möglich sein, Empathie zu trainieren» (Margelisch, 2014, S. 5). Dies bezeugen auch die unterschiedlichen (Trainings-)Programme zur Förderung der Empathie in verschiedenen Bereichen (Roth et al., 2016).

3 Präzisierte Fragestellung

Fragestellung: Wie kann Empathie als Teil der sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Realschule durch gezieltes Empathietraining gefördert werden?

Aus dieser Hauptfragestellung ergeben sich verschiedene Unterfragen:

- ❖ Wie wird der Begriff «Empathie» mit dem jetzigen Forschungsstand definiert?
- ❖ Welche Programme gibt es zur Förderung der Empathie in der Oberstufe?
- ❖ Wie verändert sich die Empathiefähigkeit der Jugendlichen mit der Durchführung eines selbst zusammengestellten Empathietrainings?

4 Empirischer Teil: Forschungsmethodik

In diesem Kapitel wird die angewandte empirische Forschungsmethodik beschrieben. Speziell handelt es sich dabei um eine quantitative Aktionsforschung, die durch das Anwenden eines standardisierten Fragebogens Ergebnisse zu einer Unterrichtsreihe in der Schule liefert.

4.1 Forschungsdesign und Stichprobe

Bevor eine Forschungsarbeit stattfinden kann, muss eine Forschungsmethode ausgewählt werden, die den Forschungsprozess widerspiegelt. Bei Forschungen als Lehrperson im Unterricht wird dabei zwischen qualitativer und quantitativer Sozialforschung unterschieden. Qualitativ arbeiten heisst, dass Daten sprachlich dargestellt und nicht als Zahlen ausgedrückt werden. Sinnkonstruktionen werden nachvollzogen und Argumentationen oder Sichtweisen aufgezeigt. Bei der quantitativen Arbeit in der Sozialforschung werden Daten als Zahlen dargestellt und statistische Zusammenhänge beziehungsweise Sichtweisen werden dargelegt (Mohr, 2021). In der vorliegenden Arbeit wurde sich für die quantitative Methode entschieden. Dafür wählte der Autor einen diagnostischen Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialen Verhalten aus und setzte diesen Fragebogen an zwei Zeitpunkten mithilfe von *Google Forms* ein. Die Zeitpunkte der Messungen wurden durch den Anfang, 07.06.2022, und das Ende, 15.09.2022, einer Lektionsreihe zur Förderung von Empathie bestimmt, die in einer ersten Realklasse mit vierzehn Jugendlichen durchgeführt wurde und aus neun Lektionen à 45 Minuten bestand. Eine grobe Übersicht über die einzelnen Lektionen und deren Inhalt ist unter Kapitel «4.3 Empathietraining in der Schule» ersichtlich. Die Probandengruppe war ausschliesslich männlich, da die Forschungen in einer Knabenschule stattfanden. Die Untersuchungen sollen Effekte bezüglich der Empathie und dem angemessenen sozialen Verhalten der Jugendlichen liefern. Die Fragebogenerhebung dauerte jeweils zehn bis zwanzig Minuten und fand im Klassenverband statt. Die erste Erhebung erfolgte vor dem Beginn

der Trainingsreihe und die zweite nach allen durchgeführten Lektionseinheiten. Es wurden nur Datensätze von den Schülern berücksichtigt, die zu beiden Erhebungszeitpunkten anwesend waren. Von den vierzehn Teilnehmern waren das zwölf, da zwei Schüler die Klasse zum Endzeitpunkt verlassen hatten. Dies ergibt eine verbleibende Stichprobe von $n = 12$, die zwischen zwölf und vierzehn Jahre alt waren und ausschliesslich aus Knaben bestand. 75% der Jugendlichen wiesen einen Migrationshintergrund auf (d. h. sie selbst und/oder mindestens ein Elternteil wurde im Ausland geboren). Das Einzugsgebiet der Klasse beschränkte sich auf die Stadt St. Gallen und deren unmittelbar umliegenden Gemeinden.

4.2 Aktions- und Handlungsforschung

Die vorliegende Arbeit ist als Aktionsforschung aufgebaut und besitzt alle charakteristischen Merkmale dieser Forschungsart.

Die Aktions- und Handlungsforschung bezeichnet nach Altrichter, Posch und Spann (2018) eine Methode, die zur Forschung und gleichzeitig zur Veränderung der Unterrichtspraxis dient. In der eigenen Praxis wird demnach Forschung betrieben, die den Lehrpersonen helfen soll, Probleme selbst zu bewältigen sowie Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen. Dieses Motiv der Aktionsforschung existiert seit Jahrzehnten. Elliott (1981) definierte dies folgendermassen: «Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.» Die Aktion und die Forschung werden von der gleichen Person praktiziert, wodurch ein Spannungsfeld zwischen Aktion und Forschung entsteht. Der Autor begleitet die an der Forschung teilnehmende Klasse seit dem Sommer 2021 als schulischer Heilpädagoge und gibt dort Unterricht. Die wichtigsten Merkmale von Ausgangspunkten der Aktionsforschung sind Entwicklungsperspektiven, Erkenntnis- oder Forschungsperspektiven und Erfahrungen zwischen Verschiedenheiten. Ausgangspunkte können entstehen, wenn der Wunsch besteht, eigene Beobachtungen und Erfahrungen zu reflektieren und zu erforschen, wenn Neugier und «theoretische Interessen» bestehen, wenn die Teilnahme an Entwicklungsprogrammen und Fortbildungen stattfindet, wenn Ergebnisse von Feedback und Evaluation vorliegen oder wenn Schulprogramme und Entwicklungsnotwendigkeiten der Schule existieren. Die zentralen charakteristischen Merkmale der Aktionsforschung in Anlehnung von Altrichter, Posch und Spann (2018) sind folgende:

Tabelle 3: Charakteristische Merkmale der Aktionsforschung nach Altrichter, Posch und Spann (2018)

Forschung der Betroffenen	Aktionsforschung wird von Personen betrieben, die von sozialen Situationen direkt betroffen sind. Die soziale Situation ist bei den Lehrpersonen der «Unterricht».
Fragestellungen aus der Praxis	Die Fragestellungen werden von Praktikerinnen und Praktikern formuliert und sind bedeutsam für die Berufstätigkeit.

	Meistens sind sie problemorientiert und folglich interdisziplinär, weil sich die praktischen Probleme nicht an Fachgrenzen halten.
In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion	In der Aktionsforschung werden dem Handeln durch Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet und diese Reflexionsergebnisse werden durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen.
Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven	Das Sammeln und miteinander Konfrontieren verschiedener Perspektiven auf die zu untersuchende Situation ist ein wesentliches Merkmal der Aktionsforschung. Etwaige Diskrepanzen sind Anlässe für die Reflexion.
Veröffentlichung von Wissen aus der Praxis	Gewonnene Erfahrungen aus der Erforschung der eigenen schulischen Praxis sollen veröffentlicht und einer kollegialen Diskussion ausgesetzt werden.
Werteaspekte pädagogischer Tätigkeiten	Die Aktionen von Lehrpersonen in der Praxis sind Ausdruck ihrer Wertevorstellungen. Für die Aktionsforschung ist deshalb die Wertbasis der Forschenden von grosser Bedeutung.

4.3 Empathietraining in der Schule

Mithilfe des Programms «Hand in Hand» wurde eine Lektionsreihe zu den sozialen, emotionalen und interkulturellen Kompetenzen (SEI-Kompetenzen) mit dem Fokus auf Empathie zusammengestellt. «Hand in Hand» ist ein internationales SEI-Lernprogramm für Lehrpersonen, beziehungsweise Schülerinnen und Schüler, das ausführlich und systematisch den Forschungsstand in Bezug auf die Instrumente zur Messung der SEI-Kompetenzen evaluierte und daraus einen umfassenden Katalog zur Förderung dieser SEI-Kompetenzen erarbeitete (Educational Research Institution, 2022; Marusic et al., 2020). Zusätzlich zum «Hand in Hand»-Programm wurden Elemente aus dem Projekt «Empathie macht Schule» (Jensen, 2022) sowie Achtsamkeitsmeditationen eingebaut (MBSR-Verband Schweiz, 2022). Aus dieser Zusammenstellung ergaben sich neun Lektionseinheiten à 45 Minuten, die wie folgt aufgebaut waren:

Tabella 4: Übersicht Lektionsreihe Empathietraining

Lektion	Übungen	Ziel
1	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Programm «Empathietraining» vorstellen und kurze Meditation ❖ FEAS ausfüllen 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Erster Kontakt und Durchführen von Meditation in einem Schulzimmer ❖ Momentaufnahme der Empathiefähigkeit und des angemessenen sozialen Verhaltens

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Überbrückungsaufgabe: «Klasse und sich vorstellen» ❖ Übung: «Dieselbe Seite der Strasse» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Eisbrecher-Aktivität, besser Kennenlernen und Überbrücken der Zeit ❖ Identifizieren von Ähnlichkeiten und Unterschieden in der Bevölkerung und Aufzeigen unterschiedlicher Identitätselemente
2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Repetition der vorherigen Lektion ❖ Achtsamkeitsmeditation ❖ Übung: «Das Ausdrücken von Gefühlen» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wiederholen der Lerninhalte für besseres Einprägen im Gedächtnis ❖ Stressreduktion, Lenken der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung erlernen ❖ Identifikation von Schwierigkeiten beim Ausdrücken von Gefühlen und Auswirkungen davon für ihr Wohlbefinden und ihre Beziehungen
3	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Repetition der vorherigen Lektion ❖ Achtsamkeitsmeditation ❖ Übung: «Empathie üben» ❖ Kooperationsspiel: «Bis zwanzig zählen» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wiederholen der Lerninhalte für besseres Einprägen im Gedächtnis ❖ Stressreduktion, Lenken der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung erlernen ❖ Gefühle und Situationen einer anderen Person aus deren Perspektive heraus verstehen üben ❖ Auf den inneren Impuls warten und achten
4	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Repetition der vorherigen Lektion ❖ Achtsamkeitsmeditation ❖ Übung: «Anpassung an eine andere Kultur – das Modell kennen» ❖ Übung: «Gehen mit verschiedenen gesellschaftlichen Identitäten/Positionen im Sinn» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wiederholen der Lerninhalte für besseres Einprägen im Gedächtnis ❖ Stressreduktion, Lenken der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung erlernen ❖ Bewusst Erfahrungen zur Integration machen und deren Schwierigkeiten erleben ❖ Mögliche Konsequenzen und Auswirkungen des persönlichen und sozialen Handelns bewusst machen und Chancen im Leben von privilegierten/unprivilegierten Identitäten reflektieren und aufzeigen

5	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Repetition der vorherigen Lektion ❖ Achtsamkeitsmeditation ❖ Übung: «Gemeinsam eine Geschichte erzählen» ❖ Übung: «Über Stereotypisierung und Abstempeln» ❖ Übung: «Einen Ton bis zum Ende hören» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wiederholen der Lerninhalte für besseres Einprägen im Gedächtnis ❖ Stressreduktion, Lenken der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung erlernen ❖ Bewusstsein des ICHs in Bezug auf die Anderen ❖ Über Stereotypen und Labels kritisch nachdenken und erkennen, wie diese individuelles Potenzial oder Beziehungen beeinträchtigen können ❖ Auf Atmung, Herzschlag und Gedanken achten
6	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Repetition der vorherigen Lektion ❖ Achtsamkeitsmeditation ❖ Übung: «Copydance» ❖ Übung: «Das Schaffen wirksamer Ich-Botschaften» ❖ Übung: «Über Diskriminierung» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wiederholen der Lerninhalte für besseres Einprägen im Gedächtnis ❖ Stressreduktion, Lenken der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung erlernen ❖ Imitieren der Tanzbewegungen des Gegenübers und die Energie der Musik spüren ❖ Wirksame Kommunikation mithilfe von Ich-Botschaften üben ❖ Kritisches Nachdenken und Erkennen von Diskriminierung sowie deren Auswirkungen
7	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Repetition der vorherigen Lektion ❖ Achtsamkeitsmeditation ❖ Fortsetzung Übung: «Über Diskriminierung» ❖ Übung: «Positives Selbstgespräch» ❖ Übung: «Treppensteigen» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wiederholen der Lerninhalte für besseres Einprägen im Gedächtnis ❖ Stressreduktion, Lenken der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung erlernen ❖ Kritisches Nachdenken und Erkennen von Diskriminierung sowie deren Auswirkungen ❖ Positives Selbstgespräch kennenlernen und üben ❖ Atmung, Gedanken und Veränderungen im Körper wahrnehmen
8	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Repetition der vorherigen Lektion ❖ Achtsamkeitsmeditation 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Wiederholen der Lerninhalte für besseres Einprägen im Gedächtnis ❖ Stressreduktion, Lenken der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung erlernen

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Diskussion: «Über Diskriminierung» ❖ Fortsetzung Übung: «Positives Selbstgespräch» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Über Diskriminierung und deren Auswirkungen auf andere Personen diskutieren ❖ Positives Selbstgespräch kennenlernen und üben
9	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Repetition der vorherigen Lektion ❖ Achtsamkeitsmeditation ❖ Übung: «Das Rad der Entscheidung» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Stressreduktion, Lenken der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung erlernen ❖ Wiederholen der Lerninhalte für besseres Einprägen im Gedächtnis ❖ Entscheidungsstrategien kennenlernen und meistern. Verschiedene Optionen und deren Folgen einer Entscheidung in Betracht ziehen

4.4 Forschungsinstrument: Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten (FEAS)

Testaufbau

Der Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten wurde 1998 von Meindl entwickelt. Er umfasst fünfzehn kurze Alltagssituationen, in denen jeweils zwei Hauptpersonen vorkommen. Da der Fragebogen für die Altersklassen 12–16 ausgelegt ist, kommen vorwiegend Jugendliche als Protagonisten vor. Im realen Leben entstehen Konflikte jedoch nicht nur mit Altersgenossen, sondern auch mit Erwachsenen. Darum erscheinen im Fragebogen auch Konflikte mit Eltern oder Lehrpersonen. Von den fünfzehn Situationen beinhalten zehn einen Konflikt zwischen Kindern und fünf Situationen eine Auseinandersetzung zwischen einem Kind und einem Erwachsenen. Der thematische Inhalt ist bei keiner der Alltagssituationen identisch und bei einigen Konfrontationen handelt es sich um Hilfeleistungen. Die Ereignisse sind vor allem traurig und ärgerlich, aber auch freudig oder furchterweckend. Nach jeder Situation werden den Probanden Fragen folgender Art gestellt:

- ❖ Wie fühlt sich Person A?
- ❖ Wie fühlt sich Person B?
- ❖ Wie würdest du an der Stelle von Person A (beziehungsweise B) reagieren?

Mit den ersten beiden Fragen wird erfasst, wie einfühlsam die Probanden sein können. Die dritte Frage prüft das eigene (angemessene soziale) Verhalten der Probanden. Es wurden jeweils zwei Antwortmöglichkeiten für jede Frage formuliert. Bei den Fragen zu den Gefühlen der Hauptperson soll eine der Antwortmöglichkeiten das emotionale Erleben der Person korrekt beschreiben und die andere eine unzutreffende Antwort über die Gefühle liefern. Ähnlich ist es bei Situationen, in denen Person B mit dem Leid der Person A konfrontiert wird und eine

emotionale Reaktion hervorruft. Als richtige Antwort wurde eine affektive Reaktion, beispielsweise das Empfinden von Mitleid mit Person A, vorgegeben. Eine nicht angemessene emotionale Reaktion, zum Beispiel das Genervtsein von Person A, wurde als falsche Antwortmöglichkeit definiert. «Bei den Fragen zum Verhalten des Probanden wurden als richtige Antworten angemessene soziale Verhaltensweisen, z. B. Helfen oder Trösten, und als falsche Antworten eher unangemessene Verhaltensweisen, z. B. Hilfeunterlassungen oder aggressive Handlungen, vorgegeben» (Meindl, 1998).

5. Susanne möchte sich spät am Abend noch einen Gruselfilm ansehen. Ihr Vater aber erlaubt es ihr nicht, mit der Begründung, dass sie noch zu jung dafür sei und schickt sie ins Bett.

Fragen:

Was denkt der Vater, als er sagt, dass Susanne noch zu jung sei?

- Er glaubt, dass sich Susanne beim Anschauen des Films zu sehr fürchtet.
- Er will Susanne ärgern.

Wie fühlt sich Susanne, weil sie den Film nicht sehen darf?

- Sie ist traurig.
- Sie ärgert sich.

Was würdest du an der Stelle von Susanne dann tun?

- Ich würde meinen Vater anschreien, weil er so gemein ist.
- Ich würde versuchen, noch mal mit ihm darüber zu reden.

Abbildung 6: Beispiel einer Fragestellung aus dem FEAS nach Meindl (1999)

Insgesamt enthält der Test dreissig Fragen zu den Gefühlen von Personen und sechzehn Fragen zum eigenen Verhalten der Probanden. Der Wert für die Empathiefähigkeit resultiert aus der Anzahl korrekter Antworten bezüglich der Gefühle der Hauptperson. Der Wert für das angemessene soziale Verhalten ergibt sich aus der Summe der richtigen Antworten bezüglich des eigenen Verhaltens. Zusammen stellen sie die Ergebnisse zum gesamten Fragebogen dar.

Auswertungsmodus

Für die beiden Skalen «Empathie» und «angemessenes soziales Verhalten» bestehen pro Item zwei Antwortmöglichkeiten, die für die richtige Antwort einen Punkt beziehungsweise für die falsche Antwort keinen Punkt geben. Wird für die beiden Skalen jeweils die gesamte Punktzahl addiert, ergibt sich für die Empathie ein maximaler Rohwert von dreissig Punkten und für das angemessene soziale Verhalten ein maximaler Rohwert von sechzehn Punkten. Die Rohwerte können anhand der Normtabelle in T- und Prozentrangwerte transformiert werden (Meindl, 1998).

Empirische Prüfung und Gütekriterien

Der Fragebogen wurde zur Überprüfung der Gütekriterien 147 Hauptschüler:innen im Alter von 12–16 Jahren vorgelegt. Die Trennschärfe liegt bei allen Items über dem festgelegten Kriteriumswert von 0.2 bis maximal 0.48. Durch die positive Trennschärfe erfasst das Item etwas Ähnliches wie der Gesamttest. Die Reliabilität für die Items der Empathieskala beträgt 0.74. Für die Items des angemessenen sozialen Verhaltens beträgt sie 0.77. Für den Alpha-Koeffizienten errechnete sich ein Wert von 0.76 für die Empathie und von 0.72 für das angemessene soziale Verhalten. Für die Validität des Fragebogens wurden verschiedene Aussenkriterien mithilfe der Skalen aus dem Persönlichkeitsfragebogen für Kinder im Alter von 9–14 (PFK 9–14) ermittelt. Zur Normierung wurden Prozentränge und T-Werte berechnet (ebd.).

4.5 Auswertung

Deskriptives Verfahren

Das Ziel der deskriptiven Statistik ist das Zusammenfassen der gewonnenen Daten, um damit übersichtliche Darstellungen kreieren zu können. Wenn eine Variable in ganzen Zahlen oder durch Messen, Zählen oder Wiegen erfasst werden kann, so besitzt sie ein metrisches Niveau. Zu den Merkmalen der Deskription von metrischen Skalenniveaus gehören Mittelwert, Standardabweichung, Median, Minimum, Maximum, Perzentile und Schiefe (Spriestersbach et al., 2009; Lang, 2022). In der vorliegenden Arbeit werden die Daten unter anderem mithilfe dieses Verfahrens, das aus drei Schritten besteht, ausgewertet. Der erste Schritt besteht in der Auswertung aller korrekt beantworteten Fragen des FEAS. Im zweiten und dritten Schritt werden die korrekten Antworten des Teils zur Empathiefähigkeit und des Teils zum angemessenen sozialen Verhalten vom FEAS analysiert/isoliert. Mit diesen Schritten können umfangreiche Auswertungen durchgeführt und interpretiert werden. Eine Darstellungsart, die zu einem späteren Zeitpunkt für diese Auswertung und Interpretation verwendet wird, ist das Boxplot-Diagramm. Es bietet einen optischen Einblick in die Lage des ersten und dritten Quartils sowie des Medians. Ebenfalls erkennbar sind darin das Minimum, Maximum und die Streubreite der Werte aller Fälle, wovon Lagemassen, Streuungsmassen sowie die Form der Verteilung abgelesen werden können. In dieser Arbeit ist die y-Achse immer als Punktzahl des FEAS definiert. Boxplot-Diagramme bieten eine hohe Informationsdichte. Zusätzlich sind sie durch das Nebeneinanderstellen mehrerer Grafiken gut für Vergleiche geeignet (Manschwetus, 2022).

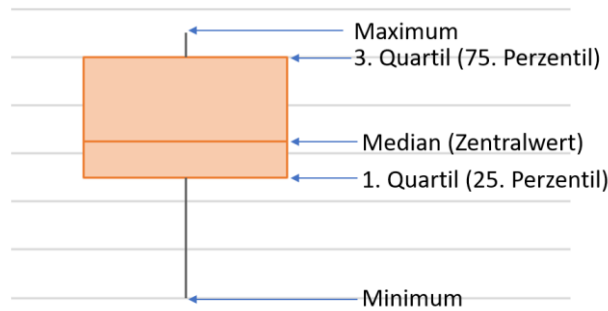


Abbildung 7: Beispiel eines Boxplot-Diagramms

Einer weitere Darstellungsart der vorliegenden Arbeit wird das Säulendiagramm sein, das mit einer x- und einer y-Achse ausgestattet ist. Die x-Achse gibt Auskunft über die Person, die gemessen wurde. Den Personen wurden nach alphabetischer Reihenfolge aus Datenschutzgründen Nummern zugeteilt, die sie durchgehend vertreten. Die y-Achse gibt jeweils die Punktzahl an, die die Jugendlichen erreicht haben. Der Vorteil des Säulendiagramm besteht darin, dass eine Übersicht über die Daten gewonnen werden kann und beim Vergleichen Zusammenhänge oder Unterschiede visuell sichtbar sind (Planing, 2022).

Analytisches Verfahren

Im Gegensatz zum deskriptiven Verfahren, das eine Beschreibung der erhaltenen Daten liefert, kann mit dem analytischen Verfahren eine Prüfung auf Zusammenhänge beziehungsweise Unterschiede erfolgen (Lang, 2022). In der vorliegenden Arbeit wird ein Mittelwertvergleich vorgenommen, der mithilfe des t-Tests Ergebnisse liefern soll. Die Stichproben sind voneinander abhängig, da die gleichen Jugendlichen an unterschiedlichen Zeitpunkten gemessen wurden. Durch das verwendete Forschungsdesign konnte ein abhängiger t-Test mit unterschiedlichen Standardabweichungen durchgeführt werden. Im Gegensatz zum unabhängigen t-Test hat er den Vorteil, dass individuelle Unterschiede zwischen den Teilnehmenden eliminiert werden können und somit die Wahrscheinlichkeit auf das Feststellen von statistisch signifikanten Unterschieden höher ist (DATAtab Team, 2022).

Zuerst werden eine Behauptung, eine Nullhypothese und eine Alternativhypothese aufgestellt. Für die Berechnungen braucht es von beiden Stichproben jeweils Folgendes: n = Grösse der Stichprobe, \bar{x} = Mittelwert, s = Standardabweichung, α = Signifikanzniveau. Die Formeln für die Berechnung lauten wie folgt:

$$s_p^2 = \frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

Abbildung 8: Berechnung von s_p^2

$$t = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}{\sqrt{\left(\frac{s_p^2}{n_1} + \frac{s_p^2}{n_2}\right)}}$$

Abbildung 9: Berechnung von t

Wenn der t-Wert berechnet wurde, muss mithilfe des Freiheitsgrades ($n_1 + n_2 - 2$) auf der Tabelle einiger t-Quantile für einen einseitigen Vertrauensbereich bei dem ausgewählten α -Wert der kritische Wert nachgeschaut werden. Dieser kritische Wert und der ausgerechnete t-Wert geben Angaben darüber, ob die Nullhypothese und die Alternativhypothese angenommen oder abgelehnt werden (BMJ Resource Center, 2022; Universität Köln, 2022).

Diese Berechnungen können sowohl für die Gesamtpunktzahl des FEAS als auch isoliert für die Empathiefähigkeit und das angemessene soziale Verhalten gemacht werden.

4.6 Methodenkritik

Die Auswahl des Forschungsinstruments FEAS könnte kritisiert werden, da der Fragebogen schon über zwanzig Jahre alt ist und somit nicht mehr auf dem aktuellen Stand der Forschung zur Empathie sein könnte. Ausserdem geht es im Fragebogen nicht nur um die Empathiefähigkeit, sondern auch um das angemessene soziale Verhalten, das in der vorliegenden Arbeit einen nebensächlichen Faktor darstellt. Kritiker:innen könnten die geringe Anzahl an Teilnehmer:innen für die Normierung ($n = 147$) des FEAS beanstanden. Obwohl die Objektivität durch die Auswertungsschablone positiv gegeben ist, der Test eine hohe logische Inhaltsvalidität besitzt und die faktorielle Validität die gewünschten Ergebnisse ermittelt, sind die Messungen der Reliabilität beim FEAS anhand der Split-Half-Reliabilität und Cronachs Alpha nicht optimal (Reckeweg, 2020, S. 16). Für leseschwache oder sehbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche ist der Test schwer zu absolvieren, was die Testergebnisse beeinflussen kann.

Nicht nur das ausgewählte Forschungsinstrument, sondern auch das zusammengestellte Trainingsprogramm zur Empathie könnte ablehnende Kommentare hervorrufen. Zum einen ist das Training eine Mischung aus mehreren Programmen. Somit könnte der nachgewiesene Nutzen der einzelnen Programme negativ beeinflusst oder die verschiedenen Inhalte des Empathietrainings kritisiert werden. Zum anderen trainiert das «Hand-in-Hand»-Programm, aus welchem ein Grossteil der Übungen entstammt, nicht nur die sozial-emotionalen Kompetenzen, sondern auch die interkulturellen Kompetenzen, was in Bezug auf die vorliegende Arbeit zum Thema Empathie negativ ausgelegt werden kann. Für Kritiker:innen könnten andere Empathietrainingsprogramme eine adäquatere oder bessere Alternative oder die Durchführung eines unveränderten, bestehenden Programms eine vorteilhaftere Variante sein.

Bezüglich der Auswahl des analytischen Verfahrens zur Auswertung der Daten könnte argumentiert werden, dass der t-Test durch die geringe Anzahl der Forschungsteilnehmer nicht aussagekräftig sein könnte.

Weitere Kritikpunkte könnten darin bestehen, dass der Autor keine spezifische Ausbildung im Bereich der Empathie vorweisen kann, was die Effektivität oder Integrität des Programms beeinflussen kann, oder dass das Forschungsdesign durch eine qualitative empirische Arbeit oder durch *Mixed-Methods* informationsreicher oder aussagekräftiger hätte ausfallen können.

5 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse des FEAS nach ihrer Punktzahl gemäss dem deskriptiven und analytischen Verfahren ausgewertet und mithilfe von Säulendiagramm, Boxplot und t-Test (Mittelwertvergleich) dargestellt. Im Rahmen der Erläuterung der Ergebnisse wurde den zwölf Probanden eine Zahl zugeordnet, die jeweils einen Jugendlichen charakterisiert.

5.1 Auswertung und Analyse: Deskriptives Verfahren

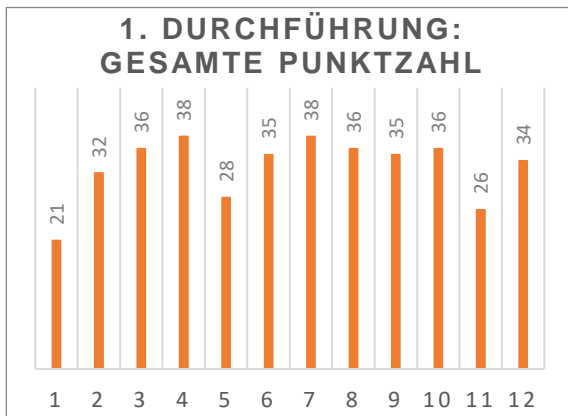


Abbildung 10: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 1. Durchföhrung – Gesamte Punktzahl

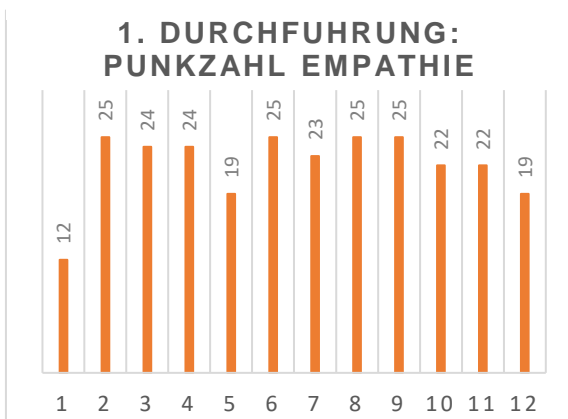


Abbildung 11: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 1. Durchföhrung – Punktzahl Empathiefähigkeit

Die erste Durchföhrung des FEAS mit den zwölf Jugendlichen ergab einen Anhaltspunkt dafür, wo sie sich im Moment in Bezug auf die Empathiefähigkeit und das angemessene soziale Verhalten befinden. Wie auf dem Säulendiagramm erkennbar differieren die Ergebnisse der Probanden deutlich. Person 1 erzielte mit 21 von 46 Punkten die schlechteste, Person 4 und 7 mit je 38 Punkten die beste Leistung. Die Differenz innerhalb der Klasse beträgt demnach 17 Punkte. Da der FEAS als diagnostischer Fragebogen erstellt und aufgebaut wurde, kann mithilfe der Punktzahlen eine Aussage über die Prozentränge (Meindl, 1998) getroffen werden. Mit zwölf Punkten befindet sich Jugendlicher 1 im letzten Prozentrang des Teils der Empathiefähigkeit und ist somit auch weit von seinen Klassenkameraden und der maximalen Punktzahl von 30 entfernt. 99 % der Probanden des FEAS haben besser als er abgeschnitten. Mit neunzehn Punkten können Person 5 und 12 im vier-

ten Prozentrang gefunden werden. Es folgen Schüler 10 und 11 mit 22 Punkten im 16. Prozentrang und Jugendlicher 7 mit 23 Punkten im 22. Prozentrang. Person 3 und 4 können sich mit 24 Punkten im 27. Prozentrang wiederfinden. Die jungen Erwachsenen 2, 6, 8 und 9 erreichten mit 25 Punkten nicht nur die höchsten Punktzahlen der Klasse in der ersten Durchföhrung des FEAS mit dem Fokus auf Empathiefähigkeit, sondern auch den 32. Prozentrang. Die Ergebnisse der Klasse fallen somit im Vergleich zu den 147 Probanden des FEAS schlechter aus. Keiner der Jugendlichen erreichte einen Prozentrang über dem ersten Drittel.

Bei der Auswertung zum [angemessenen sozialen Verhalten \(ASV\)](#) sind die Resultate heterogener. Zwei Jugendliche sind fast an die maximale Punktzahl von 16 herangekommen. Mit fünfzehn Punkten waren Person 12 und 7 nicht nur Klassenbeste, sondern auch im 78. Prozentrang. Mit einem Punkt weniger folgen die Jugendlichen 4 und 10 im 49. Prozentrang. Danach kommt Nummer 3 im 23. Prozentrang mit zwölf Punkten, gefolgt von Person 8 mit einem Punkt weniger im 18. Prozentrang. Die Jugendlichen 6, 9, 1, 5, 2 und 11 landen mit zehn, neun, sieben und vier Punkten auf den Prozenträngen 15, 12, 4 und 0. Zwei junge Erwachsene konnten beim angemessenen sozialen Verhalten überdurchschnittliche Prozenträge erreichen. Zwei weitere schafften es fast in die obere Hälfte, alle anderen erlangten ein unterdurchschnittliches Ergebnis.

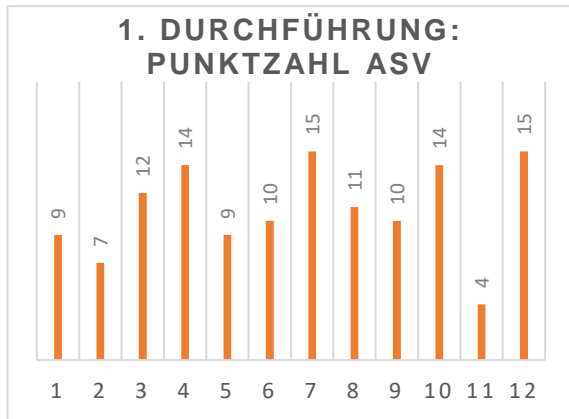


Abbildung 12: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 1. Durchführung – Punktzahl ASV

Die zweite Durchführung des FEAS am Ende der Trainingsreihe mit den neun Trainingslektionen zur Empathie zeigt homogenere Ergebnisse. Auffallend ist, dass keine Ausreißer vorhanden sind und die niedrigste Gesamtpunktzahl 30 von 46 war. Das Maximum aus der Klasse erreichte Person 3 mit 41 Punkten. Somit ist die Differenz zwischen dem besten und dem schlechtesten Ergebnis 11 Punkte.

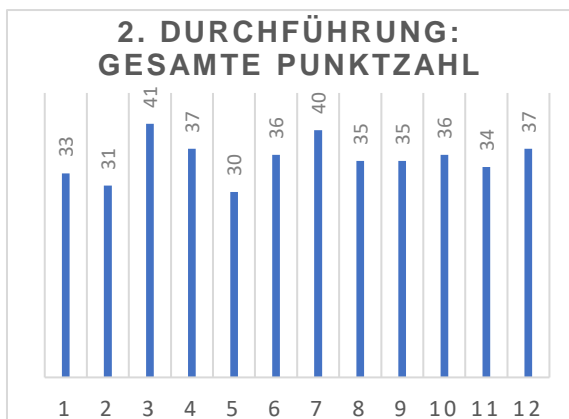


Abbildung 13: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 2. Durchführung – Gesamte Punktzahl

Betrachtet man die Punktzahl der [Empathiefähigkeit](#) im zweiten Durchlauf isoliert, können die drei am besten abschneidenden Schüler, 7, 8 und 9, mit 26 Punkten den 41. Prozentrang erreichen. Mit einem Punkt weniger folgen die Personen 3 und 6 mit 25 Punkten und dem 32. Prozentrang. Schüler 4 und 5 erreichten mit 24 und 23 Punkten den 27. beziehungsweise 22. Prozentrang. Jugendliche 1, 2 und 12 landeten mit 22 Punkten auf dem 16. Prozentrang. Die schlechtesten Ergebnisse wurden von den

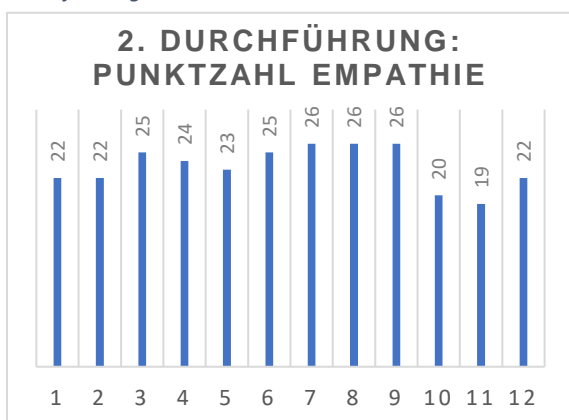


Abbildung 14: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 2. Durchführung – Punktzahl Empathiefähigkeit

Jugendlichen 10 und 11 mit zwanzig und neunzehn Punkten auf dem Prozentrang 5 beziehungsweise 4 erzielt.

Die Punktzahlen zum **angemessenen sozialen Verhalten** sehen zunächst heterogener aus. Mit der maximalen Punktzahl von sechzehn haben es Schüler 3 und 10 auf den 98. Prozentrang geschafft. Personen 11 und 12 befinden sich mit fünfzehn Punkten auf dem 78. Prozentrang und somit im oberen Drittel. Mit vierzehn Punkten erlangte Jugendlicher 7 den 49. Prozentrang, gefolgt von Nummer 4 mit dreizehn Punkten und dem 36. Prozentrang. Personen 1 und 6 erreichten mit elf Punkten Prozentrang 18. Die Nummern 2, 8, 9 und 5 und fallen mit neun und sieben Punkten auf die Prozenträngen 12 beziehungsweise 4.

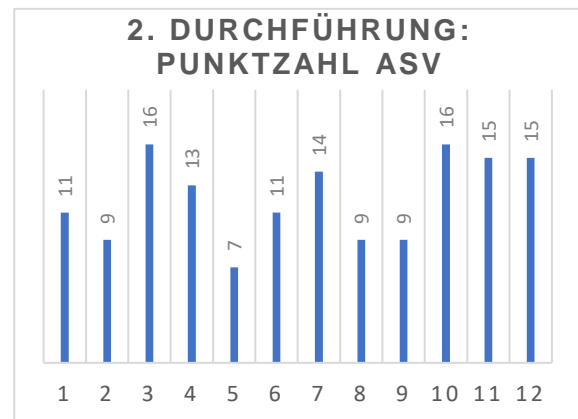


Abbildung 15: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: 2. Durchführung – Punktzahl ASV

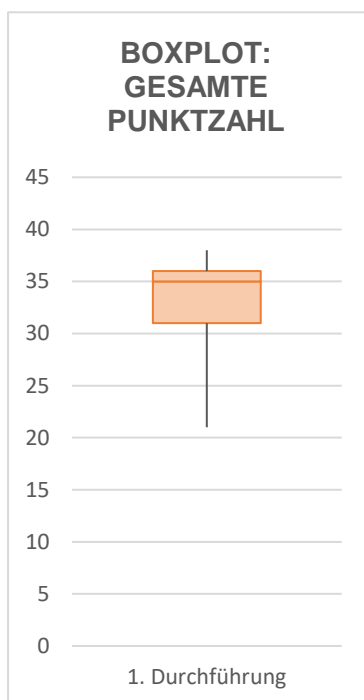


Abbildung 16: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 1. Durchführung – Gesamte Punktzahl

Ein anderer Fokus zur Veranschaulichung der Resultate des FEAS bietet das Boxplot-Diagramm, das mit komprimierten Angaben eine Vielzahl an Verteilparametern wie Lagemasse, Streuungsmasse oder Form der Verteilung abbildet.

Nach der **ersten Durchführung** des FEAS zeigt sich eine grosse Differenz zwischen dem Minimum von 21 Punkten und dem ersten Quartil mit 31 Punkten. Der Median liegt bei 35 Punkten, vier Punkte über dem ersten Quartil und ein Punkt unter dem dritten Quartil. Das Maximum liegt bei 38 Punkten. Die Differenz zwischen der höchsten und der tiefsten Punktzahl beträgt siebenzehn Punkte. Innerhalb der Box lassen sich 50 % der Werte einer Verteilung finden (Spriestersbach, 2009). Die Werte vom ersten Quartil zum Median sind grösser dargestellt als die vom Median zum dritten Quartil. Die Streuung der Werte ist vor allem im unteren Bereich gross, was bedeutet, dass die schlechteren Ergebnisse vor dem Median viel differenzierter waren als die Werte über ihm.

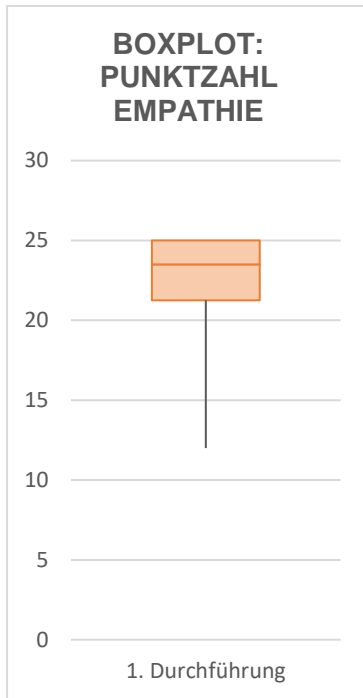


Abbildung 17: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 1. Durchführung – Punktzahl Empathiefähigkeit

Wird das Boxplot-Diagramm isoliert für die Punktzahl der [Empathiefähigkeit](#) erstellt, so lässt sich erkennen, dass das Maximum und das dritte Quartil bei 25 Punkten aufeinander fallen und diese beiden Merkmale somit noch fünf Punkte von der Maximalpunktzahl entfernt sind. Der Median, der sich bei 23.5 Punkten befindet, ist nur 1.5 Punkte von den beiden vorherig angesprochenen Merkmalen entfernt. 50 % aller Resultate der Jugendlichen liegen in diesem kleinen Bereich. Die anderen 50 % sind weiter auseinander, wobei der Abstand vom Median zum ersten Quartil mit 2.25 Punkten bedeutend kleiner ausfällt als der vom ersten Quartil zum Minimum (zwölf Punkte). Auch hier lässt sich erkennen, dass die Abstände bei den niedrigeren Resultaten heterogener ausfallen als bei den Werten über dem Median.

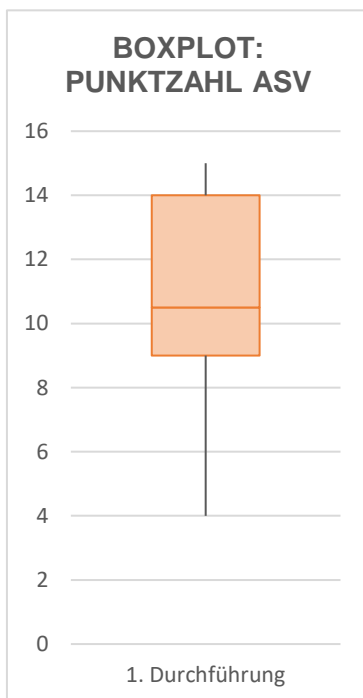


Abbildung 18: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 1. Durchführung – Punktzahl ASV

Bei der Punktzahl zum [angemessenen sozialen Verhalten](#) gestaltet sich das Ergebnis anders. Die Streuung vom Median zum Minimum beträgt fast so viel wie die vom Median zum Maximum. Das Minimum der erreichten Punkte war vier. Das erste Quartil befindet sich bei neun Punkten und ist somit fünf Punkte vom Minimum und 1.5 Punkte vom Median entfernt. Danach folgt ein Abstand von 3.5 Punkten bis zum dritten Quartil. Das Maximum ist mit fünfzehn Punkten nur noch einen Punkt vom 75. Perzentil weg. Die Differenz zwischen dem Maximum und dem Minimum beträgt somit elf Punkte, was fast 70 % der gesamten Punktzahl des angemessenen sozialen Verhaltens darstellt. Die Streuung der Daten ist demnach gross. Die Form des Diagramms unterscheidet sich optisch sehr, wenn die Empathiefähigkeit und das angemessene soziale Verhalten verglichen werden.

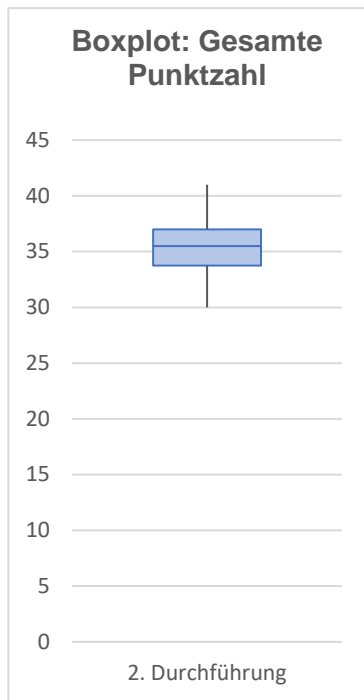


Abbildung 21: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 2. Durchführung – Gesamte Punktzahl

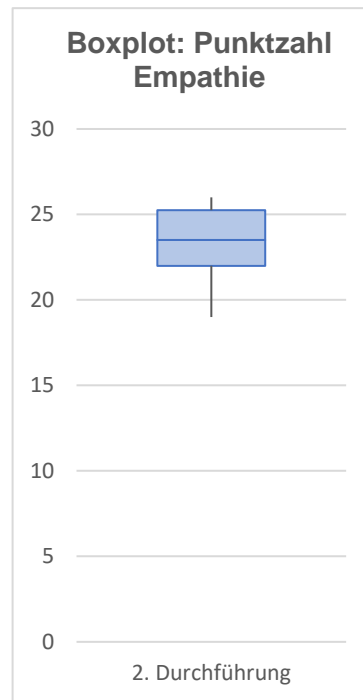


Abbildung 20: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 2. Durchführung – Punktzahl Empathiefähigkeit

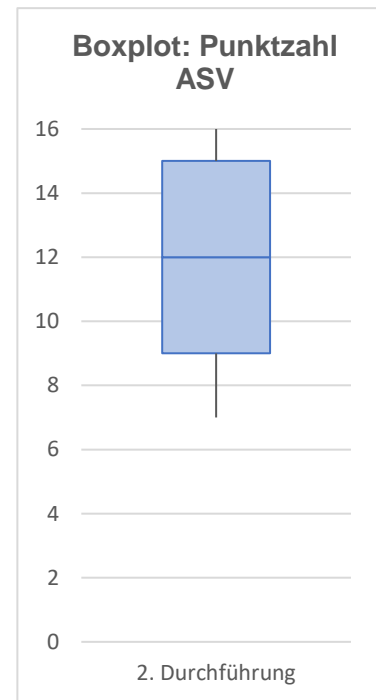


Abbildung 19: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: 2. Durchführung – Punktzahl ASV

Bei der **zweiten Durchführung** des FEAS zeigen sich andere Streuungen und Formen. Alle Werte liegen bei der gesamten Punktzahl des Fragebogens innerhalb von elf Punkten, wobei das Maximum bei 41 Punkten und das Minimum bei 30 Punkten angesetzt wurde. Der Median wurde bei 35.5 Punkten verortet, das erste Quartil wurde bei 33.75 und das dritte Quartil bei 37 Punkten definiert. Die Streuung zwischen dem 25. und 75. Perzentil ist somit mit 3.25 Punkten als klein zu beschreiben.

Werden die Punkte der Fragen zur **Empathiefähigkeit** isoliert betrachtet, verändert sich die Form des Boxplot-Diagramms nicht ausschlaggebend. Mit einem Maximum von 26 erreichten Punkten und einem Minimum von neunzehn Punkten beträgt die Differenz sieben Punkte. Das dritte Quartil ist bei 25.25 Punkten angesetzt, der Median bei 23.5 und das erste Quartil bei 22 Punkten. Die Werte sind als homogen zu charakterisieren.

Anders verhält es sich mit den Resultaten des **angemessenen sozialen Verhaltens**. Hier lässt sich zwischen dem Maximum von sechzehn und dem Minimum von sieben Punkten ein Abstand von neun Punkten erkennen, was auf die sechzehn durchgeführten Fragen 56.25 % beträgt. Das erste Quartil ist bei neun, das dritte Quartil bei fünfzehn Punkten angesetzt. Der Median liegt bei zwölf Punkten, was genau 75 % der gesamten Punkte des angemessenen sozialen Verhaltens entspricht.

5.2 Auswertung und Analyse: Analytisches Verfahren

Die Behauptung des t-Tests besteht darin, dass sich die Mittelwerte des FEAS in der zweiten Durchführung nach dem Empathietraining im Vergleich zu der ersten Durchführung nicht messbar verändert haben. Mit dieser Ausgangslage lässt sich die **Nullhypothese** bilden, die besagt, dass sich die Empathiefähigkeit und das angemessene soziale Verhalten der Jugendlichen zwischen der ersten und der zweiten Durchführung des FEAS nicht verbessert haben. Die **Alternativhypothese** würde diese Aussage verwerfen und behaupten, dass sich zwischen diesen beiden Durchführungszeitpunkten messbare Veränderungen zugetragen haben.

Für die Ausgangslage und die nachfolgenden weiterführenden Berechnungen der Formeln auf Abbildung 8 «Berechnung von sp^2 » und 9 «Berechnung von t » wurden folgende Werte bestimmt oder errechnet:

Tabelle 5: Werte des FEAS zur Berechnung des t-Tests

	1. Durchführung			2. Durchführung		
	Gesamte Punktzahl	Punktzahl Empathiefähigkeit	Punktzahl ASV	Gesamte Punktzahl	Punktzahl Empathiefähigkeit	Punktzahl ASV
n =	12	12	12	12	12	12
\bar{x} =	32.92	22.08	10.83	35.42	23.33	12.08
s =	5.26	3.85	3.38	3.23	2.39	3.15
α =	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05

Fügt man diese Werte und Berechnungen in die Formeln der Abbildungen 8 «Berechnung von sp^2 » und 9 «Berechnung von t » ein, ergeben sich für t folgenden Resultate:

- ❖ Gesamte Punktzahl: $sp^2 \approx 19.05$ $t \approx -1.28$
- ❖ Punktzahl Empathiefähigkeit: $sp^2 \approx 10.27$ $t \approx -1.11$
- ❖ Punktzahl angemessenes soziales Verhalten: $sp^2 \approx 10.67$ $t \approx -1.08$

Mithilfe dieser t -Werte kann nun eine Aussage darüber gemacht werden, ob die Nullhypothese angenommen oder abgelehnt wird. Dafür wird der kritische Wert benötigt, der mit dieser Ausgangslage bei 2.074 und -2.074 liegt. Die berechneten t -Werte aller drei Kategorien befinden sich innerhalb des Bereiches der kritischen Werte. Somit wird die Nullhypothese bei der gesamten Punktzahl, der Empathiefähigkeit und des angemessenen sozialen Verhaltens angenommen, was bedeutet, dass zwischen den beiden Durchführungen des FEAS keine Unterschiede bei den Mittelwerten.

5.3 Vergleich und Interpretation der Resultate

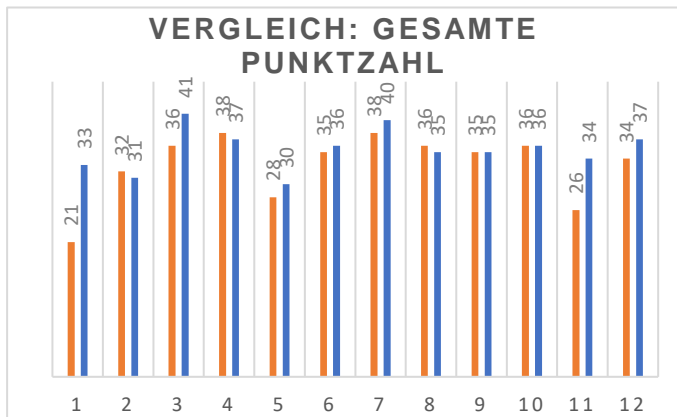


Abbildung 22: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: Vergleich – Gesamte Punktzahl

Bezüglich der gesamten Punktzahl kann festgehalten werden, dass viele der Jugendlichen im Vergleich zur ersten Durchführung (orange) in der zweiten Durchführung (blau) des FEAS nur minim besser geworden sind. Drei Schüler haben sich sogar um jeweils einen Punkt verschlechtert. Auffällig ist, dass die zwei Jugendlichen mit den anfangs schlechtesten Ergebnissen nach dem Empathietraining eine höhere

Punktzahl erzielen konnten, wie man an dem Säulendiagramm bei Schüler 1 und 11 erkennen kann. Insgesamt lassen sich an dem Diagramm aber keine starken Tendenzen ablesen, was bedeuten könnte, dass das Empathietraining keine grossen Auswirkungen hatte oder diese mit dem FEAS nicht zu eruieren waren.

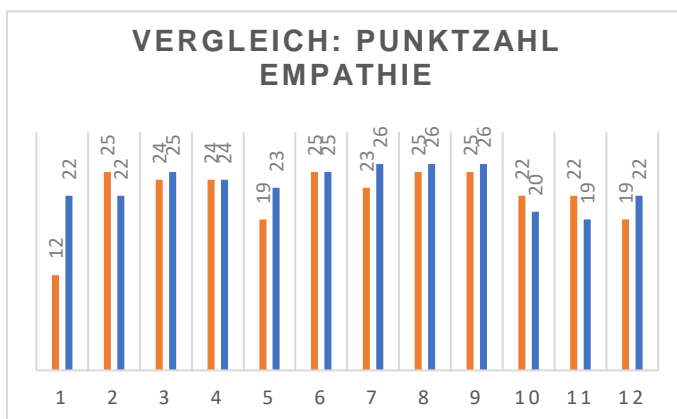


Abbildung 23: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: Vergleich – Punktzahl Empathiefähigkeit

Betrachtet man die Fragen zur Empathiefähigkeit separat, zeigt sich ein ähnliches Bild. Die Punktzahlen der zweiten Durchführung haben sich im Vergleich zur ersten nur geringfügig verändert. Bei einigen Schülern haben sich die Werte sogar verschlechtert. Aus dem Säulendiagramm geht hervor, dass nur Schüler 1 sich um zehn Punkte verbessert hat und alle anderen sich um vier bis null Punkte gesteigert

oder verschlechtert haben. Die Werte sind somit mit wenigen Ausnahmen homogen. Das Empathietraining könnte einen kleinen, keinen oder einen negativen Einfluss auf die Empathiefähigkeit der Jugendlichen gehabt haben. Möglicherweise beeinflusste die Gemütslage oder der Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens die Resultate. Mit dem angemessenen sozialen Verhalten verhält es sich anders.

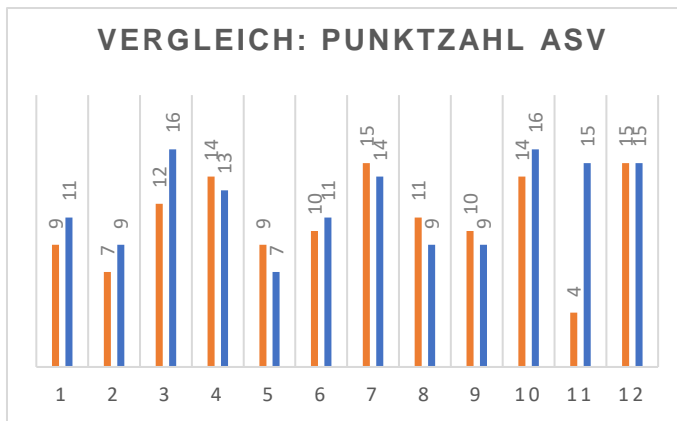


Abbildung 24: Auswertung FEAS, Säulendiagramm: Vergleich – Punktzahl ASV

Auf diesem Säulendiagramm lässt sich erkennen, dass die Schüler 3 und 10 die besten Werte erzielten. Einige Schüler haben sich bei der zweiten Durchführung des FEAS verbessert, während sich andere verschlechterten. Insgesamt liegen die Resultate der Jugendlichen nahe an der maximalen Punktzahl von sechzehn. Schüler 3 und 10 konnten die Maximalpunktzahl erreichen. Die Jugendlichen 7, 11 und 12 waren nur einen oder zwei Punkte vom Maximum entfernt. Ausschliesslich die Nummer 2 verschlechterte sich so, dass seine Punktzahl unter 50 % fiel. Das Empathietraining könnte demnach eher positiv auf das angelegene soziale Verhalten als auf die Empathiefähigkeit gewirkt haben.

waren nur einen oder zwei Punkte vom Maximum entfernt. Ausschliesslich die Nummer 2 verschlechterte sich so, dass seine Punktzahl unter 50 % fiel. Das Empathietraining könnte demnach eher positiv auf das angelegene soziale Verhalten als auf die Empathiefähigkeit gewirkt haben.

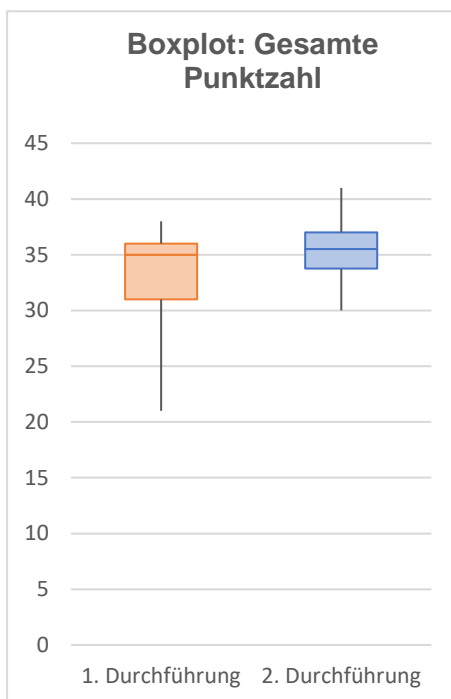


Abbildung 25: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: Vergleich – Gesamte Punktzahl

Die Boxplot-Diagramme bieten einen zusätzlichen Betrachtungswinkel. Vergleicht man die beiden Diagramme der ersten und der zweiten Durchführung des FEAS, lässt sich erkennen, dass die Streuung der Daten bei der ersten Durchführung grösser war. Bei der zweiten Durchführung waren die Jugendlichen demnach konstanter. Der Median hat sich dabei aber nicht bemerkenswert verschoben. Das dritte Quartil ist bei der zweiten Durchführung etwas höher, was bedeutet, dass die Jugendlichen mit einer verbesserten Punktzahl abschnitten. Das erste Quartil ist bedeutend höher und der Abstand zum Median geringer. Demnach hatten die Schüler mit anfänglich schlechteren Ergebnissen nach der Empathietrainingsreihe mehr Erfolg beim Beantworten der Fragen. Allgemein kann aus dem Vergleich der Diagramme eine Verbesserung der Werte gelesen werden.

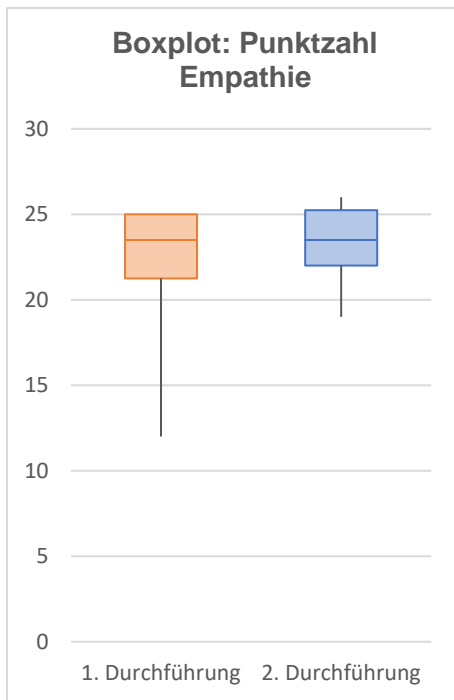


Abbildung 26: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: Vergleich – Punktzahl Empathiefähigkeit

Werden die Boxplot-Diagramme der Empathiefähigkeit der ersten und zweiten Durchführung verglichen, lassen sich wenige Veränderungen erkennen. Auch hier wurde die Streuung vor allem im unteren Bereich kleiner, während die Streuung der anderen Resultate unverändert blieb. Die Form der beiden Diagramme ähnelt sich. Der Median ist bei der zweiten Durchführung etwas tiefer, dafür gibt es eine Verbesserung ab dem 75. Perzentil, was bedeutet, dass die Jugendlichen sich in den oberen Rängen etwas und in den unteren Rängen stark verbesserten. Die Schüler zwischen dem 25. und dem 75. Perzentil blieben weitgehend unverändert. Gemäss der Punktzahl der Empathiefähigkeit könnte das Empathietraining demnach einen positiven Einfluss auf die Schüler mit den niedrigsten Ergebnissen gehabt haben, auf das Gros jedoch fast keinen.

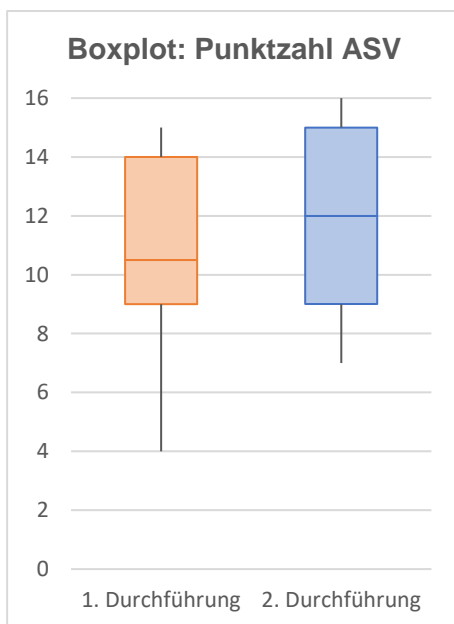


Abbildung 27: Auswertung FEAS, Boxplot-Diagramm: Vergleich – Punktzahl ASV

Wenn die Punktzahlen des angemessenen sozialen Verhaltens separat in der Darstellung von Boxplot-Diagrammen verglichen werden, zeigt sich vor allem bei der Form ein anderes Ergebnis als bei den Vergleichen oben. Die Boxen sind nahezu gleich gross und zum Teil länger als die Striche, was auf eine grosse Streuung der Resultate – auch innerhalb des ersten und dritten Quartils – verweist. Gemäss diesem Vergleich sind die Werte der schlechteren und der besseren Schüler angestiegen. Der Median liegt bei der zweiten Durchführung deutlich höher als bei der ersten. Nur das erste Quartil ist auf der gleichen Höhe geblieben. Das Empathietraining könnte das Wissen über das angemessene soziale Verhalten somit bei vielen der Jugendlichen begünstigt haben.

Beim analytischen Verfahren werden die t-Test Resultate mit den beiden kritischen Werten 2.074 und -2.074 verglichen. Die Stichproben in der ersten und zweiten Durchführung des FEAS blieben mit $n = 12$ konstant. Der Mittelwert änderte sich bei der gesamten Punktzahl von 32.92 zu 35.42, was 2.5 Punkten entspricht, um die die Jugendlichen bei der zweiten Durchführung besser waren. Die Schüler waren bei der Empathiefähigkeit und beim angemessenen sozialen Verhalten jeweils 1.25 Punkte erfolgreicher als bei der ersten Durchführung. Für das angemessene soziale Verhalten ist dieser Anstieg des Mittelwerts bedeutender, da die Punktzahl bei diesem Aspekt nur sechzehn beträgt, während es bei der Empathiefähigkeit 30 Punkte sind. Die Standardabweichung verkleinerte sich bei der Gesamtpunktzahl von 5.26 auf 3.23. Bei der Empathiefähigkeit fiel der Wert von 3.85 auf 2.39 und beim ASV von 3.38 auf 3.15. Die Werte wurden demnach homogener und die gemessenen Ausprägungen der Merkmale liegen bei der zweiten Durchführung enger um den Mittelwert. Zusammen mit der Verbesserung der Punktzahlen bedeutet das, dass es weniger Ausreiser gab und die Klasse als Gesamtes besser abschloss. Das Signifikanzniveau $\alpha = 0.05$ blieb bei beiden Durchführungen gleich und bedeutet, dass eine Fehlerwahrscheinlichkeit von 5 % in Kauf genommen wird.

Nichtsdestotrotz lässt sich durch die Annahme der Nullhypothese beim t-Test rechnerisch beweisen, dass das Empathietraining sich weder auf die Empathiefähigkeit noch auf das angemessene soziale Verhalten signifikant ausgewirkt hat. Die Jugendlichen haben demnach gemäss dem Mittelwertvergleich der Resultate des Fragebogens keine grossen Veränderungen durchlebt und das Empathietraining hat nach diesen analytischen Berechnungen keinen signifikanten Vorher-Nachher-Unterschied hervorgerufen.

6 Diskussion

In Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand und die vorliegenden Ergebnisse werden im folgenden Kapitel die Fragestellungen beantwortet, Gründe für die erhaltenen Ergebnisse diskutiert, die Resultate mit dem Forschungsstand verglichen und ein Ausblick bezüglich Berufspraxis und weitere Forschungen vorgenommen.

6.1 Beantwortung der Fragestellung

Damit die zentrale **Fragestellung** abschliessend beantwortet werden kann, werden zuerst die **Unterfragen** der Arbeit behandelt.

Wie wird der Begriff «Empathie» mit dem jetzigen Forschungsstand definiert?

Die Forschenden sind sich darüber einig, dass Empathie ein komplexes Konstrukt ist, das affektive und kognitive Kompetenzen beinhaltet (Margelisch, 2014). In den sozial-emotionalen Kompetenzen wird von affektiven und kognitiven Verhaltenskompetenzen gesprochen, die in Wechselwirkung zueinanderstehen (Arbeitsgemeinschaft für akademisches, soziales und emotionales Lernen, 2015). Werden die Aspekte des sozialen und emotionalen Lernens mit der Definition der Empathie verglichen, so ergeben sich viele Similaritäten. Der Begriff der Empathie beschreibt ein Zusammenwirken von kognitiven und affektiven Komponenten (Roth, Altmann und Schönefeld, 2016). Sie ist als Prozess zu verstehen, bei dem die beobachtende Person an einem Gefühl eines Gegenübers teilhat und dadurch versteht, was die andere Person denkt oder beabsichtigt (Bischof-Köhler, 2001).

Welche Programme gibt es zur Förderung der Empathie in der Oberstufe?

Im Hinblick auf die Tatsache, dass der Empathiebegriff sehr heterogen behandelt wird, wurden in der Forschung zahlreiche Programme für verschiedene Anwendungsbereiche und Teilnehmende zum Training von Empathie entwickelt (Roth et al., 2016). Für die Oberstufe, in der die Jugendlichen zwischen zwölf und sechzehn Jahre alt sind, sind die wichtigsten Trainingsprogramme folgende: «Soziales Lernen in der Schule», «Hand in Hand», «Medienhelden», «Empathie macht Schule» und «Emotionstraining in der Schule». Alle Programme in den Schulklassen wurden von entsprechenden Forschungen bezüglich ihres Erfolges begleitet, wodurch ihr Nutzen in Bezug auf die Empathiefähigkeit bestätigt werden konnte (bei «Empathie macht Schule» noch ausstehend). Sie bestehen aus verschiedenen Übungen zu unterschiedlichen sozialen, emotionalen oder interkulturellen Kompetenzen, die von einer Fachperson durchgeführt werden. Unterschiedliche Metaanalysen zum Thema Training von Empathie bestätigen die Befunde der einzelnen Projekte (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Butters, 2010).

Wie verändert sich die Empathiefähigkeit der Jugendlichen mit der Durchführung eines selbst zusammengestellten Empathietrainings?

Betrachtet man die Punktzahlen der von den Jugendlichen ausgefüllten Fragebogen zur Empathiefähigkeit und dem angemessenen sozialen Verhalten, lässt sich erkennen, dass die Vorfertigkeiten der Probanden auf einem niedrigen Niveau waren. Die Auswertungen haben ergeben, dass die Schüler mehrheitlich in den unteren Prozenträngen liegen. Nach der Durchführung des selbst zusammengestellten Empathietrainings konnten sich die meisten Probanden verbessern und höhere Prozentränge erreichen, was bei der Auswertung und dem Vergleich ersichtlich wird. Der Mittelwertvergleich mithilfe des t-Tests ergab, dass keine signifikanten Unterschiede nach dem Empathietraining messbar waren.

Fragestellung: Wie kann Empathie als Teil der sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Realschule durch gezieltes Empathietraining gefördert werden?

Durch verschiedene Trainingsprogramme oder Übungen (Roth et al., 2016) kann die Empathie als Teil der sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Realschule gleichermassen wie in anderen Schultypen gefördert werden. Zahlreiche Metaanalysen und Forschungsstudien bestätigen die Aussage, dass die Empathie als angeborenes Persönlichkeitsmerkmal durch gezieltes Training verbessert werden kann (Margelisch, 2014; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Butters, 2010). Die Übungen in den verschiedenen Programmen variieren zwischen dem Aufbau von sozialen, emotionalen oder interkulturellen Kompetenzen, sollten aber stets von einer ausgebildeten Fachperson durchgeführt werden (Marusic et al., 2020). Trotz der Voraussetzungen in der Realschule und den geringen Vorfertigkeiten der Schüler (siehe Auswertung FEAS, erste Durchführung) lässt sich die Empathiefähigkeit erweitern und fördern, auch wenn dies in der vorliegenden Arbeit durch den Mittelwertvergleich nicht messbar bestätigt werden konnte.

6.2 Gründe für die erhaltenen Ergebnisse

Die vorgefertigten Empathietrainingsprogramme versprachen positive Resultate, die nur teilweise eingetroffen sind. Wird auf den Anwendungsbereich geachtet, lässt sich erkennen, dass die meisten Programme für die Primarschule ausgelegt sind und auch dort getestet wurden (Roth et al., 2016). Die Übungen der verschiedenen Programme sind mehrheitlich für Kinder und weniger für Jugendliche konzipiert. Kindliche Übungen würden von den Schülern nicht ernst genommen werden und sie würden somit nichts davon lernen. Für die Oberstufe, insbesondere der Realschule, lassen sich keine Forschungsergebnisse zum Empathietraining finden. Auf die Frage, welche Jugendlichen in die Realschule gehen, hat die Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm eine Antwort. Nach ihr hat die Realschule eine geringe Akzeptanz in der Gesellschaft und ist das Abstellgleis für Problemfälle. Realschüler kommen öfters aus Familien mit niedrigen Bildungsabschlüssen und ohne regelmässige Arbeit (Forster, 2022).

Die Jugendlichen kommen somit mit anderen Voraussetzungen und Erfahrungen in die Schule, was einen wichtigen und zu beachtenden Punkt darstellt, wenn die Resultate des Fragebogens betrachtet und interpretiert werden.

Um die erhaltenen Ergebnisse differenziert zu begründen, ist nicht nur die Trennung von Primar-, Real- und Sekundarstufe von Nöten, sondern auch das genaue Augenmerk auf der Ausgangslage, dem Fragebogen (FEAS), dem erstellten Empathietrainingsprogramm sowie den Auswertungsverfahren.

Wie oben bereits erwähnt, spielt die [Ausgangslage](#) und somit das Elternhaus eine zentrale Rolle bei der Einteilung in die Schulstufe. Wird zu Hause Gewalt erlebt, sei es körperliche oder seelische, kommen die Jugendlichen mit unterschiedlichen Verständnissen und anderen Erfahrungen in die Schule. Der Aufbau von Empathiefähigkeit ist mit diesen Voraussetzungen deutlich schwieriger, zumal Empathie mit Beziehungsvariablen wie Mitgefühl, Mitleid, emotionaler Ansteckung oder Perspektivenübernahme assoziiert wird (Kriege, 2021). Empathie ist ein heterogener Begriff, was ein weiterer Grund für die erhaltenen Ergebnisse sein könnte. Meindl (1998) spricht von Empathie als Einfühlungsvermögen, das einen Einfluss auf die Entwicklung von prosozialem Handeln hat. Neuere Definitionen von Empathie sind komplexer und differenzierter, wie Altmann (2021), Elliott et al. (2018), Batson (2009) und Lamm (2006) beschreiben. Kritisierende könnten anmerken, dass Meindls Fragebogen somit der Heterogenität des Begriffs der Empathie nicht mehr gerecht wird, was zum nächsten Aspekt der Begründung der erhaltenen Resultate überleitet, nämlich dem Fragebogen.

Das Testinstrument «[Fragebogen](#) für Empathiefähigkeit und angemessenes soziales Verhalten» beeinflusst die Ergebnisse der Untersuchung massgeblich. Mehrere Faktoren spielen hier eine Rolle für die Begründung der erhaltenen Ergebnisse, zum Beispiel das Alter des Fragebogens. Vor über 20 Jahren war die Auffassung von Empathie eine andere und viele Forschungsstudien sind seither dazugekommen. Nichtsdestotrotz wurde die Herangehensweise der Empathie ab 1980 nicht mehr als eindimensional betrachtet, sondern von Davis (1980) als duales Konzept behandelt und weiterentwickelt. Er veränderte das Denken über die Empathie und definierte sie als ein Zusammenwirken von kognitiven und affektiven Komponenten, was heute noch aktuell und weit verbreitet ist (Roth, Altmann und Schönefeld, 2016). Um die Situation vor zwei Jahrzehnten zu betrachten, müsste die Erziehung der Jugendlichen in Deutschland, wo der Fragebogen getestet wurde, analysiert werden. Weitergehend müssten im Vergleich zu dieser Arbeit der Migrationshintergrund der Schüler betrachtet werden, da dieser einen Einfluss auf die Ergebnisse haben könnte. Nach mündlichen Rückmeldungen der Lehrpersonen, die die Probandenklasse unterrichteten, änderte sich die Dynamik, Lernbereitschaft und die Aufmerksamkeitsspanne der Jugendlichen zum Positiven. Dies konnte mit der gewählten Methode nicht gemessen oder eruiert werden, was die Frage aufwirft, ob eine *Mixed-*

Methodes Arbeit nicht besser gewesen wäre. Ausserdem sind unterschiedliche Störfaktoren beim Fragebogen auszumachen:

Tabelle 6: Störfaktoren zum Fragebogen (FEAS)

Messzeitpunkte	Die Gemütslage der Schüler spielt eine entscheidende Rolle beim Ausfüllen des Fragebogens. Hatten sie gerade eine Auseinandersetzung, eine strenge Lektion oder einen schlechten Tag, fallen die Resultate wahrscheinlich anders aus. Ausserdem haben zwei Schüler den FEAS bei der ersten Durchführung zu Hause ausgefüllt, was auch einen Einfluss gehabt haben könnte, wenn sie beispielsweise krank waren.
Sprachbasierter Fragebogen	Einige Jugendliche, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, könnten Probleme mit dem Vokabular oder dem Verständnis gehabt haben. Ebenso haben leseschwache Jugendliche einen Nachteil beim Ausfüllen, da das Lesen eine hohe Konzentration und viele Ressourcen abverlangt.
Krankheit	Da immer wieder Schüler wegen Krankheit Lektionsausfälle hatten, fehlten ihnen zum Teil wichtige Lektionseinheiten, was das Training der Empathie der Einzelnen beeinflusst haben könnte.
Gütekriterien	Die Reliabilität des FEAS liegt nur im genügenden Bereich und es fehlen Angaben zur Äquivalenz und zur Stabilität (Reckeweg, 2020).
Probandenanzahl	Ein zentraler Aspekt für die erhaltenen Ergebnisse ist der Störfaktor der Masse. Durch die niedrige Anzahl an getesteten Jugendlichen in der vorliegenden Arbeit lassen sich die Resultate nicht verallgemeinern, weshalb kein universeller Rückschluss möglich ist.
Motivation	Das Ausfüllen des Fragebogens war für einige Schüler mühsam, da alle Fragen denselben Aufbau hatten. Die Motivation lies zum Teil nach den ersten Fragen nach und es ist möglich, dass sie sich danach nur noch durchgeklickt haben, ohne die Fragen gelesen und seriös nachgedacht zu haben.

Weitere Gründe für die erhaltenen Ergebnisse könnte mit dem [Programm zum Empathietraining](#) zusammenhängen. Da das Training nicht komplett aus einem einzelnen, sondern aus mehreren Programmen zusammengestellt wurde, ist es möglich, dass einzelne wichtige Komponenten für die Förderung der Empathiefähigkeit fehlen und darum die Ergebnisse nicht den gewünschten Effekt erzielen, der bei den einzelnen Programmen erforscht wurde (Roth et al., 2016). Nach reichhaltiger Recherche wurde jedoch darauf geachtet, dass die Kernkomponenten des «Hand in Hand»-Trainings selektiert und verwendet wurden (Educational Research Institution, 2022; Marusic et al., 2020). Dieses Programm befasst sich jedoch neben den emotionalen und sozialen Kompetenzen auch mit den interkulturellen, die in der Theorie zur Empathie nicht berücksichtigt werden und daher nicht direkt zum Training der Empathie beitragen. Nichtsdestotrotz können die interkulturellen Kompetenzen die Empathiefähigkeit effektiv fördern, wenn Empathie als ein Zusammenwirken von «persönlichem Distress», «empathischer Sorge», «Fantasie» und «Perspektivenübernahme» verstanden wird (Roth, Altmann und Schönefeld, 2016). Ergänzt mit Übungen aus dem «Empathie macht Schule»-Programm und den Aufmerksamkeits-Meditationen war das Empathietraining ausgeglichen und reichhaltig (Jensen, 2022; MBSR-Verband Schweiz, 2022). Bei der Auswahl der Übungen wurde darauf geachtet, dass die Aufgaben oberstufentauglich und nicht zu kindlich waren. Beim Trainingsprogramm der Empathie können ebenfalls Störfaktoren gefunden werden, die sich auf die Resultate auswirken könnten:

Tabelle 7: Störfaktoren Empathietrainingsprogramm

Tiefe Empathiefähigkeit als Voraussetzung	Die Messungen der ersten Durchführung des FEAS ergaben eine tiefe Empathiefähigkeit als Voraussetzung. Daher mussten die Übungen strukturiert, klar und prägnant erklärt und überprüft werden.
Absenzen	Die Jugendlichen könnten durch Absenzen oder Abmeldungen wegen Krankheit wichtige Lerninhalte des Trainings verpasst haben, was die Effektivität der Lektionsreihe beeinflusst haben könnte. Das Nachholen der Übungen zu Hause war aufgrund der teilweise komplexen Aufgabenstellungen schwierig und nicht nachprüfbar.
Ausbildung Autor	Viele Programme bieten für Lehrpersonen Ausbildungen im Bereich der Empathieförderung an. Der Autor der Arbeit hat keine vergleichbare Weiterbildung abgeschlossen oder besucht, was von den Programmen jedoch empfohlen wird.

Seriosität und Gewöhnung der Jugendlichen an das Thema Empathie	Für die Jugendlichen war das Thema Empathie und Achtsamkeits-Mediation neu. Am Anfang brauchten sie eine Eingewöhnungsphase, um sich auf die Übungen einzulassen. Für einzelne Schüler schien es schwierig, sich mit sich selbst und anderen auseinanderzusetzen oder über soziale, emotionale oder interkulturelle Kompetenzen und die dazugehörigen Übungen zu sprechen und zu reflektieren.
Zeitdauer des Empathietrainings	Durch die Anpassungsphase der Jugendlichen begann das vertiefte Auseinandersetzen mit Empathie nicht direkt. Ein längeres Training hätte vielleicht bessere Resultate beim Fragebogen geliefert, weil mehr Lernzeit und ein vertieftes Üben möglich gewesen wäre.
Sommerferien	Da die Forschungen zur vorliegenden Arbeit über die Sommerferien verliefen, könnten die Schüler zentrale Inhalte trotz Repetitionen vergessen haben, was den Fähigkeitenerwerb beeinflusst haben könnte.

Das **Auswertungsverfahren** der Arbeit spielt eine grosse Rolle für die erhaltenen Resultate und deren Begründung. Das analytische Verfahren bietet eine rechnerische Option zur Erfolgsdarlegung des Empathietrainingsprogramms. Obwohl durch den Mittelwertvergleich der beiden Durchführungen durch den t-Test keine messbaren Unterschiede festgestellt werden konnte, haben sich die Werte der beiden Durchführungen durchaus zum Positiven verändert. Erkennbar ist dies durch das deskriptive Verfahren der Auswertung. Beim Vergleich der Säulendiagramme und Boxplot-Diagramme ist ein Aufwärtstrend der Empathiefähigkeit und vor allem des angemessenen sozialen Verhaltens zu erkennen. Würde die Arbeit nur deskriptiv ausgewertet werden, könnte von einem gelungenen Empathiefördertraining gesprochen werden, da sichtbare Veränderungen der Werte sichtbar werden.

Die erhaltenen Ergebnisse müssen im Hinblick auf die vier Hauptaspekte, Ausgangslage, Fragebogen für Empathiefähigkeit und angemessenes soziales Verhalten, Empathietrainingsprogramm und Auswertungsverfahren, inklusive ihrer jeweiligen Störfaktoren untersucht werden, um eine Erklärung für die Resultate zu erlangen, diese zu analysieren und Schlussfolgerungen daraus ziehen zu können.

6.3 Vergleich mit dem Forschungsstand und Bedeutung in Bezug auf die Fragestellung

Nach dem aktuellen Stand der Forschung stellt die Empathie als Teil der emotionalen und sozialen Kompetenzen eine wichtige Fähigkeit dar, die schon im Kindesalter erlernt und gefördert werden kann (Margelisch, 2014). Nicht nur in der Schule ist die Empathie ein relevanter Begriff, sondern auch in der Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, Psychotherapie und Neurowissenschaft wird dazu geforscht. Ziel der Förderung der Empathie ist es, ein friedliches Zusammenleben ohne Konflikte in der Gesellschaft zu ermöglichen oder geeignete Handlungsstrategien zu entwickeln. Mobbing, Segregation und frühe Schulabbrüche gilt es zu verhindern, was mit Empathiefähigkeit und introzeptiver Wahrnehmung möglich ist (Educational Research Institute, 2022; Süß et al., 2005; Weis und Süß, 2005). Die verschiedenen Metaanalysen von Taylor et al. (2017) und Butters (2010) beweisen, dass das Training der sozial-emotionalen Kompetenzen und der Empathie eine hohe Effektstärke aufweist und auch nach einiger Zeit noch bessere sozial-emotionalen Fähigkeiten, rücksichtsvollere Haltungen vermehrtes Wohlbefinden vorhanden waren. Dies war unabhängig von Rasse, sozioökonomischem Hintergrund der Kinder oder Standort der Schule der Fall. Es existieren verschiedene, bereits ausgewertete Programme zum Training der Empathie (Roth et al., 2016). Ausserdem gibt es seit geraumer Zeit unterschiedliche standardisierte Fragebogen zur Messung der Empathie wie den von Paulus (2016) überarbeiteten «*Interpersonal Reactivity Index*» nach Davis, der sich «*Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen zur Messung von Empathie*» nennt, den «*Movie for the Assessment of Social Cognition*», den «*Jefferson Scale for Empathy*» oder den in dieser Arbeit verwendeten «*Fragebogen für Empathiefähigkeit und angemessenes soziales Verhalten*». Werden nun Vergleiche zu den Methoden und Resultaten von bestehenden Studien und dieser Arbeit gezogen, lassen sich viele Similaritäten zu der Theorie oder anderen Projekten erkennen. Die Einzigartigkeit der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass das Programm individuell zusammengestellt und durch den FEAS überprüft wurde, wobei der Autor nur die Realstufe erforschte. Die Auswertungen ergaben nach dem analytischen Verfahren keine messbaren Unterschiede der Mittelwerte, was gegen die Ergebnisse der Auswertungen der aktuellen Metaanalysen und der von ähnlichen Projekten spricht. Durch die deskriptive Statistik konnten jedoch vielversprechende Trends gefunden, nachgewiesen und dargestellt werden, die einen positiven und förderlichen Effekt auf die Empathie in der Realstufe vermuten lassen. Die mündlichen Äusserungen der unterrichtenden Lehrpersonen unterstützen diese Aussage über den Effekt. Das bedeutet, dass die Empathie als Teil der sozialen und emotionalen Kompetenzen mit verschiedenen, strukturierten und zielgerichteten Übungen sowie Aufgaben in Form eines Empathietrainings in der Realstufe gefördert werden kann, was wiederum dazu beitragen kann, negatives Verhalten wie Auseinandersetzungen, Mobbing und Schulabbrüche zu minimieren.

6.4 Ausblick bezüglich Berufspraxis und weiterer Forschung

Für die Berufspraxis bedeuten die Ergebnisse, dass sich Lektionseinheiten und Übungen in Bezug auf die Empathie in der Oberstufe zu empfehlen sind und sich die Empathiefähigkeit und das angemessene soziale Verhalten fördern lassen. Im Schulalltag der Oberstufe haben die emotionalen und sozialen Kompetenzen teilweise zu wenig Platz oder sind nicht so explizit eingeplant wie die fachlichen Kompetenzen, zu denen Mathematik oder Deutsch zählen. Dadurch werden sie entweder vergessen oder nicht spezifisch gefördert, was Schwierigkeiten in der Schule oder zu Hause verursachen kann. Überfachliche Kompetenzen sind im Alltag, im späteren Beruf, in der Lehre oder im zukünftigen Leben aber zentral und können ausschlaggebend für den Verlauf des Lebens eines Jugendlichen sein. In meiner Tätigkeit als Schulsicherer Heilpädagoge werde ich die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen mit dem Fokus auf der Empathie stets berücksichtigen und versuchen, vereinzelte Übungen oder Lektionseinheiten in den Schulalltag zu inkludieren. Aus meiner Sicht war das Empathietraining für die Jugendlichen neuartig, lehrreich, spannend und bereichernd und die Lektionen haben ihnen nach eigenen Aussagen neue Blickwinkel beschert, die Akzeptanz gefördert, das eigene Erleben und Verhalten beeinflusst, neue Handlungsoptionen gegeben und Spass gemacht. Jugendliche mit anspruchsvollem Verhalten oder tiefen Impulskontrollen könnten mit solchen Empathietrainingslektionen sensibilisiert werden, so dass sie ihre Ansichten im positiven Sinne ändern und sich Handlungsoptionen in schwierigen Situationen antrainieren können.

Weiterführende Forschungen im Bereich der Empathie in der Oberstufe, insbesondere der Realschule, wären wünschenswert. Zum einen könnte das erstellte Empathietrainingsprogramm durch eine breitere quantitative Studie mit mehreren Forschungsklassen mit beiden Geschlechtern in der Real- und Sekundarstufe in St. Gallen oder der Schweiz erprobt und analysiert werden, damit relevante Rückschlüsse auf den Effekt des Programms beschrieben werden können. Ausserdem könnten die persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen vorgängig abgeklärt werden, um zu sehen, ob gewisse Persönlichkeitsmerkmale, der Migrationshintergrund oder ähnliche Parameter einen Einfluss auf das Training und die Empathiefähigkeit haben. Es sollte auch berücksichtigt werden, dass die Fähigkeiten der unterrichtenden Lehrperson Auswirkungen auf das Empathietraining und die Resultate haben.

Zum anderen könnte die Arbeit mit *Mixed-Methods* durchgeführt werden, um zu sehen, ob gleichartige oder andere Ergebnisse hervorgebracht werden. Ebenfalls könnte man bei weiterführenden Forschungen das Messinstrument ändern, die Empathietrainingseinheiten anpassen oder die Durchführungsdauer erhöhen.

Die vorliegende Arbeit bringt die hohe Relevanz der Empathie und deren Förderung im schulischen Bereich, vor allem auch in der Realschule, zum Ausdruck.

7 Literaturverzeichnis

- Altmann, T. (2021). *Empathie im Dorsch Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/empathie>
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Stuttgart: Uni-Taschenbücher.
- Batson, D. (2009). *These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena*. In J. Decety & W. J. Ickes (Hrsg.), *Social neuroscience series. The social neuroscience of empathy* (S. 3-15). Cambridge: MIT Press.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bieg, S., & Behr, M. (2005). *Mich und Dich verstehen. – Gefühle erkennen, Andere verstehen, Angst bewältigen. Emotionale Sensitivität für 7- bis 12- Jährige. – Ein manualisiertes und evaluiertes Programm für Schule und Pädagogik*. Göttingen: Hogrefe.
- Bierhoff, H. W. (2021). *Empathie-Altruismus-Hypothese im Dorsch Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/empathie-altruismus-hypothese>
- Bischof-Köhler, D. (2001). *Zusammenhang von Empathie und Selbsterkennung bei Kleinkindern*. In M. Cierpka & P. Buchheim (Eds.), *Psychodynamische Konzepte* (S. 321-328). Berlin: Springer.
- BJM research centre (2022). *7. The t tests*. Verfügbar unter: <https://www.bmj.com/about-bmj/resources-readers/publications/statistics-square-one/7-t-tests>
- Bohart, A. C., Elliott, R., Greenberg, L. S. & Watson, J. C. (2002). *Empathy*. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients* (S. 89-108). Oxford: Oxford University Press.
- Bornemann, B. & Singer, T. (2013). *Das ReSource-Modell des Mitgefühls: Eine kognitiv-afektive neurowissenschaftliche Perspektive*. In T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl: In Alltag und Forschung* (S. 184-199). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece - A Report for CASEL: National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Butters, R. P. (2010). *A Meta-analysis of Empathy Training Programs for Client Populations. Doctoral dissertation*. Utah: University of Utah.
- DATAtab Team (2022). *t-Test für abhängige Stichproben*. Verfügbar unter: <https://data-tab.de/tutorial/abhaengiger-t-test>.

- Davis, M. H. (1980). *A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/34891073_A_Multidimensional_Approach_to_Individual_Differences_in_Empathy
- Davis, M. A. (2009). A perspective on cultivating clinical empathy. *Complementary Therapies in Clinical Practices*, 15, 76-79.
- Decety, J. & Jackson P. L. (2004). The functional architecture of Human Empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3, 71-100.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82, 405-432.
- Educational Research Institution. (2022). *Hand in Hand – Catalogue for the Assessment of Social, Emotional, and Intercultural Competencies*. Verfügbar unter: https://2017-20.handinhand.si/wp-content/uploads/2019/12/SEI-measures_CATALOGUE.pdf
- Ekman, P. (2010). *Gefühle lesen: Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. Heidelberg: Spektrum.
- Elliott, J. (1981). *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. TIQL-Working Paper No. 1. Cambridge: Institute of Education.
- Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C. & Murphy, D. (2018). Therapist empathy and client outcome: An updated meta-analysis. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)*, 55(4), 399-410.
- Finke, J. (1994). *Empathie und Interaktion: Methodik und Praxis der Gesprächspsychotherapie*. Stuttgart: Thieme.
- Friedlmeier, W. & Trommsdorff, G. (1992). Entwicklung von Empathie. In: G. Finger & C. Steinebach (Hrsg.): *Frühförderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie* (S. 138-150). Freiburg: Lambertus.
- Fuhrer, U. (2009). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern, Göttingen: Huber.
- Forster, C. (2022). *Margrit Stamm: «Die Realschule gilt als Ort für Problemfälle»*. Interview. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/schweiz/margrit-stamm-die-realschule-gilt-als-ort-fuer-problemfaelle-id.1666055>
- Hassenstab, J., Dziobek, I., Rogers, K., Wolf, O. & Convit, A. (2007). Knowing what others know, feeling what others feel. A controlled study of empathy in psychotherapists. *The journal of nervous and mental disease*, 195, 277-281.
- Häusser L. (2012). Empathie und Spiegelneuronen. Ein Blick auf die gegenwärtige neuropsychologische Empathieforschung. In A. Eickhorst et al. (Hrsg.), *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 61* (S. 322-335). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

- Hein, G. & Singer, T. (2008). *I feel how you feel but not always: the empathic brain and its modulation*. Verfügbar unter: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959438808000706>
- Ickes, W. J. (2009). Empathic Accuracy: Its Links to Clinical, Cognitive, Developmental, Social, and Physiological Psychology. In J. Decety & W. J. Ickes (Hrsg.), *Social neuroscience series. The social neuroscience of empathy* (S. 57-70). Cambridge: MIT Press.
- Jeffrey, D. (2016). Empathy, sympathy and compassion in healthcare: Is there a problem? Is there a difference? Does it matter? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 109(12), 446-452.
- Jensen, H. (2022). *Empathie macht Schule. Praxis*. Verfügbar unter: <https://www.empathie-macht-schule.de/praxis/>
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2013). *Soziale Kompetenz für Jugendliche: Grundlagen und Training*. Basel: Beltz Juventa.
- Juul, J., Høeg, P., Bertelsen, J., Hildebrandt, S., Jensen, H., und Stubberup, M. (2012). *Miteinander: Wie Empathie Kinder stark macht*. Weinheim: Beltz.
- Kanning, U. P. (2002): Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163.
- Körner, J., Chuleva, S., Clausen, H.-J. (2009). Anwendung des MASC, eines neuen Instrumentes zur Erfassung sozialkognitiver Kompetenzen bei Jugendlichen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 635-654.
- Kriege, L. (2021). *Empathie und Mitgefühl in der Psychosozialen Beratung und Psychotherapie – Ein systematisches Review*. Masterarbeit. Neubrandenburg: Hochschule Neubrandenburg.
- Lamm, C., Batson, C. D. & Decety, J. (2007). The neural basis of human empathy: Effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 42-58.
- Lang, S. (2022). Empirische Forschungsmethoden. Verfügbar unter: https://www.univ-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Allgemein/Lang_Skript_komplett.pdf
- Malti, T., Perren, S. (Hrsg.) (2016): *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Manschwetus, U. (2022). *Grundlagen der Statistik: Wie zeichnet und interpretiert man einen Box-Plot*. Verfügbar unter: <https://wissenschafts-thurm.de/grundlagen-der-statistik-wie-zeichnet-und-interpretiert-man-einen-box-plot/>
- Margelisch, Katja. (2014) *Empathie in der Psychotherapie: Neuronale Grundlagen und Implikationen für die Praxis*. Hamburg, Bachelor + Master Publishing.

- Marusic, I., Puzic, S., Jugovic, K. Matic, J., Mornar, M., Lund Nielsen, B., Jensen, H., Rasmusson, M., Oskarsson, M., Denk, A., Kozina, A. & Veldin, M. (2020). *Hand in Hand – Programm für Schüler*innen*. Verfügbar unter: https://2017-20.handinhand.si/wp-content/uploads/2020/05/Manual_students-DE_2020.pdf
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* In P. Salovey, & D. J. Skluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (S. 3-31). New York: Basic Books.
- MBSR-Verband Schweiz. (2022). *Mindfulness Swiss. Achtsamkeitsübungen*. Verfügbar unter: <https://www.mindfulness.swiss/achtsamkeit/achtsamkeitsuebungen/>
- Meindl, C. (1998). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings*. Unveröffentlichte Diplomarbeit Universität Regensburg. Verfügbar unter: <https://www.pubpsych.de/retrieval/PSYNDXTests.php?id=9003657>
- Meindl, C. (1999). *FEAS – Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten*. Verfügbar unter: <https://www.testarchiv.eu/de/test/9003657>
- Mohr, L. (2021). *Orientierung Masterarbeit_HS2021_Handout*. Verfügbar unter: https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file_282464_download&client_id=ilias-hfh.ch
- Neumann, M., Bensing, J., Mercer, S., Ernstmann, N., Ommen, O. & Pfaff, H. (2009). Analyzing the „nature“ and „specific effectiveness“ of clinical empathy: A theoretical overview and contribution towards a theory based research agenda. *Patient Education and Counseling*, 74, 339-346.
- Paulus, C. (2016). *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie*. Verfügbar unter: https://psydok.psycharchiv.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3343/3/SPF_Artikel.pdf
- Petermann, U.; Petermann, F.; Koglin, U. (2016). *Entwicklungsbeobachtung und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen.
- Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Pfeifer, J. H. & Dapretto M. (2009). «Mirror, mirror, in my mind»: Empathy, interpersonal competences, and the mirror neuron system. In Decety & W. Ickes (Eds.), *The neuroscience of empathy* (S. 183-197). Cambridge: MIT Press.
- Pfeffer, S. (2019). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg: Verlag Herder GmbH.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2008). *Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Planing, P. (2022). *Statistik Grundlagen*. Verfügbar unter: <https://statistikgrundlagen.de/e-book/chapter/grafiken-und-diagramme/>

- Reckeweg, J. (2020). *Eine Testrezension des psychologischen Tests FEAS gemäss den TBS-TK-Richtlinien*. Essay. Verfügbar unter: <https://www.studocu.com/de/document/fom-hochschule/psychologische-diagnostik/testrezension-note-13/10826184>
- Rogers, C. R. (1989). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: GwG.
- Roth, M., Schönefeld, V. & Altmann, T. (Hrsg.). *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium*. Berlin: Springer.
- Ruckmann, J. & Rief, W. (2013). Empathie: neurowissenschaftliche Grundlagen, klinische Implikationen und offene Fragestellungen. *Verhaltenstherapie*, 23(1), 23-34.
- Saarni, C. (2002): *Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen*. In M. Sälisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 855-863.
- Spiestersbach, A., Röhrig, B., du Prel, J.B., Gerhold-Ay, A. & Blettner, M. (2009). *Deskriptive Statistik: Angabe statistischer Masszahlen und ihre Darstellung in Tabellen und Grafiken – Teil 7 der Serie zur Bewertung wissenschaftlicher Publikationen*. Verfügbar unter: https://www.online-dzz.de/fileadmin/user_upload/Heftarchiv/DZZ/article/2011/02/BFD23F69-481C-4381-82B4-C752EA209DD4/BFD23F69481C438182B4C752EA209DD4_statistik_teil_7_blettner_1_original.pdf
- Staemmler, F. M. (2009). *Das Geheimnis des Anderen – Empathie in der Psychotherapie. Wie Therapeuten und Klienten einander verstehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steins, G., & Haep, A. (2014). Soziales Lernen in der Schule. Angewandte Sozialpsychologie für Lehrende und Lernende in Schule und Universität. *Zeitschrift für Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45, 5-23.
- Süss, H. M., Weis, S., & Seidel, K. (2005). *Soziale Kompetenzen*. In H. Weber, & T. Ramm-sayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 350–361). Göttingen: Hogrefe.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Universität Köln. (2022). *T-Verteilung*. Verfügbar unter: <http://eswf.uni-koeln.de/glossar/tvert.htm>
- Waltraud, L. (2020). *Sozialverhalten im Jugendalter*. Verfügbar unter: <https://silo.tips/download/sozialverhalten-im-jugendalter-dr-phil-waltraud-lorenz>

Weis, S., & Süss, H. M. (2005). *Social intelligence – a review and critical discussion of measurement concepts*. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Hrsg.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (S. 203-230). Göttingen: Hogrefe.

Anhang

Anhang A: Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten.....	54
Anhang B: Excel Tabelle mit Resultaten vom FEAS.....	61
Anhang C: Tabelle zu den Prozenträngen und T-Werten vom FEAS.....	62
Anhang D: Tabelle der t-Verteilung.....	63
Anhang E: Forschungstagebuch	64
Anhang F: Selbstständigkeitserklärung	69

Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten

Im folgenden Abschnitt sind verschiedene Situationen beschrieben, wie sie jeden Tag passieren können. Kreuze bitte an, wie sich die Hauptpersonen Deiner Meinung nach in der jeweiligen Situation fühlen, und wie Du an ihrer Stelle reagieren würdest (kreuze bitte jeweils nur eine der beiden Antwortmöglichkeiten an).

1. Fritz trifft seinen Freund Jochen auf der Straße und zeigt ihm seinen neuen Fotoapparat, den er von seinen Eltern geschenkt bekommen hat. Jochen bittet Fritz, ihn auch mal ausprobieren zu dürfen. In dem Moment, als Jochen fotografieren will, stolpert er. Der Fotoapparat fällt zu Boden und geht kaputt.

Fragen:

Wie fühlt sich Fritz, als er sieht, dass sein Fotoapparat kaputt ist?

- Er ärgert sich, weil sein Fotoapparat kaputt ist.
- Es macht ihm nichts aus, weil er von seinen Eltern bestimmt noch mal einen Fotoapparat geschenkt bekommt.

Wie fühlt sich Jochen dabei?

- Er fühlt sich unschuldig, weil er den Fotoapparat nicht mit Absicht kaputt gemacht hat.
- Es ist ihm peinlich, dass er den Fotoapparat kaputt gemacht hat.

Wie würdest du an der Stelle von Fritz reagieren?

- Ich würde Jochen anschreien, weil er nicht besser auf den Fotoapparat aufgepasst hat.
- Ich würde sagen, dass es mich ärgert, aber dass ich Jochen nicht böse bin, weil er ihn nicht mit Absicht kaputt gemacht hat.

Wie würdest du an Jochens Stelle reagieren?

- Ich würde mich entschuldigen.
- Ich würde sagen, dass sich Fritz nicht aufregen soll, weil es ja schließlich keine Absicht war.

2. Sabine ruft bei ihrer Freundin Tanja an und erzählt ihr schluchzend, dass ihre Katze gerade gestorben sei.

Fragen

Wie fühlt sich Sabine jetzt?

- Sie ärgert sich, weil ihre Katze gestorben ist.
- Sie ist traurig, weil ihre Katze gestorben ist.

Was denkt Tanja, als sie das hört?

- Sie ist genervt von Sabines Gejammer.
- Sabine tut ihr leid.

Was würdest du an Tanjas Stelle tun?

- Ich würde versuchen, Sabine zu trösten.
- Ich würde zu Sabine sagen, dass sie sich eine neue Katze kaufen soll.

3. Jürgen wünscht sich zum Geburtstag einen Computer. Seine Eltern haben jedoch nicht so viel Geld und schenken ihm deswegen etwas anderes.

Fragen:

Wie fühlt sich Jürgen, als er sieht, dass er keinen Computer bekommen hat?

- Es macht ihm nichts aus, weil er ja dafür etwas anderes bekommen hat.
- Er ist enttäuscht.

Wie fühlen sich die Eltern, weil sie ihm seinen Wunsch nicht erfüllen konnten?

- Es tut ihnen leid, dass sie ihm seinen Wunsch nicht erfüllen konnten.
- Es ist ihnen egal, weil sie ja eh nicht so viel Geld gehabt hätten, um den Computer zu kaufen.

Wie würdest du an Jürgens Stelle reagieren?

- Ich würde mich bei meinen Eltern lauthals beschweren, dass ich lieber einen Computer gehabt hätte.
- Ich würde versuchen, mir nichts anmerken zu lassen und mich über das andere Geschenk freuen.

4. Thomas will seine kleine Schwester Anna zum Spaß ein bisschen erschrecken. Er versteckt sich hinter einem Baum und als Anna vorbeikommt, springt er mit lautem Brüllen hervor. Anna rennt schreiend davon.

Fragen:

Wie fühlt sich Anna, als sie davonrennt?

- Sie hat Angst.
- Sie ist traurig, weil ihr Bruder sie erschreckt hat.

Was denkt Thomas, als er sieht, dass seine Schwester davonrennt?

- Er freut sich, weil er Anna so richtig erschreckt hat.
- Es tut ihm leid, weil er sie eigentlich nur ein bisschen erschrecken wollte.

Wie würdest Du an der Stelle von Thomas reagieren?

- Ich würde ihr nachrennen und versuchen, sie zu beruhigen.

- Ich würde sie auslachen, weil sie so ein Angsthase ist.

5. Susanne möchte sich spät am Abend noch einen Gruselfilm ansehen. Ihr Vater aber erlaubt es ihr nicht, mit der Begründung, dass sie noch zu jung dafür sei und schickt sie ins Bett.

Fragen:

Was denkt der Vater, als er sagt, dass Susanne noch zu jung sei?

- Er glaubt, dass sich Susanne beim Anschauen des Films zu sehr fürchtet.
- Er will Susanne ärgern.

Wie fühlt sich Susanne, weil sie den Film nicht sehen darf?

- Sie ist traurig.
- Sie ärgert sich.

Was würdest du an der Stelle von Susanne dann tun?

- Ich würde meinen Vater anschreien, weil er so gemein ist.
- Ich würde versuchen, noch mal mit ihm darüber zu reden.

6. Julia ist auf eine Geburtstagsparty eingeladen, auf die sie sich schon sehr freut. Auf dem Weg dorthin (sie ist schon sehr spät dran) trifft sie Michaela, die in einer Wiese verzweifelt nach ihrer Goldkette sucht, die sie gerade verloren hat. Michaela bittet Julia, ihr beim Suchen zu helfen.

Fragen:

Wie fühlt sich Michaela?

- Sie ärgert sich, weil sie ihre Kette verloren hat.
- Sie will Aufmerksamkeit erregen.

Was geht in Julia vor, als Michaela sie um Hilfe bittet?

- Sie freut sich, dass sie um Hilfe gebeten wird.
- Michaela tut ihr zwar leid, aber sie ist ein wenig genervt, weil sie es eilig hat.

Wie würdest du an Julias Stelle reagieren?

- Ich würde beim Suchen helfen und später auf die Party gehen.
- Ich würde weitergehen, weil ich sonst zu spät auf die Party komme und Michaela die Kette bestimmt auch allein findet.

7. Sebastian will gerade das Haus verlassen, weil er es mit seinen Freunden zum Fußballspielen ausgemacht hat. Seine Mutter bittet ihn aber, für sie das Geschirr zu spülen, weil sie noch viel zu erledigen hat.

Fragen:

Wie fühlt sich Sebastian, als er hört, dass er das Geschirr spülen soll?

- Er ist traurig.
- Er ärgert sich.

Wie fühlt sich seine Mutter?

- Sie ist gestresst von der vielen Arbeit.
- Sie will nur nicht, dass Sebastian zum Fußballspielen geht.

Was würdest du an Sebastians Stelle tun?

- Ich würde zum Fußballspielen gehen, weil es schon ausgemacht ist.
- Ich würde abspülen und dann zum Fußballspielen nachkommen.

8. Markus stottert und wird deswegen von seinen Schulkameraden ständig gehänselt. Doris kommt neu in die Klasse. Sie bemerkt, dass Markus wegen seines Sprachfehlers von allen geärgert wird und macht mit.

Fragen:

Warum ärgert auch Doris Markus?

- Weil Markus stottert.
- Weil sie von den anderen akzeptiert werden will.

Wie fühlt sich Markus, wenn er gehänselt wird?

- Er ist traurig und fühlt sich ausgeschlossen.
- Er nimmt das nicht so ernst.

Wie hättest du an der Stelle von Doris reagiert?

- Ich hätte auch mitgemacht.
- Ich hätte mich rausgehalten.

9. Tim erzählt während des Schulunterrichts seinem Banknachbarn ausführlich, was er gestern Nachmittag alles gemacht hat. Nach mehreren Ermahnungen gibt ihm der Lehrer eine Strafarbeit auf.

Fragen:

Warum macht der Lehrer das?

- Weil er Tim nicht leiden kann.
- Weil er will, dass Tim nächstes mal besser im Unterricht aufpasst.

Was geht in Tim vor, als er hört, dass er eine Strafarbeit machen muss?

- Er ärgert sich darüber.
- Er findet es lustig.

Wie würdest du an der Stelle von Tim darauf reagieren?

- Ich würde die Strafarbeit machen.
- Ich würde mich beim Lehrer beschweren, weil er mir nur eins auswischen will.

10. Martina kommt in der Früh zu spät zur Schule, weil ihr Bus Verspätung hatte. Als sie das Klassenzimmer betritt, wird sie vom Lehrer getadelt, weil sie zu spät kommt.

Fragen:

Was denkt sich der Lehrer dabei, als er sie tadelt?

- Er glaubt, dass Martina getrödelt hat und deswegen zu spät kommt.
- Er will sie vor der Klasse lächerlich machen.

Wie fühlt sich Martina, als sie getadelt wird?

- Es macht ihr nichts aus, weil sie ja schließlich nichts dafür kann.
- Sie ärgert sich, weil sie nichts dafür kann.

Wie würdest du an Martinas Stelle darauf reagieren?

- Ich würde mich hinsetzen und über den Lehrer schimpfen, weil er so ungerecht ist.
- Ich würde dem Lehrer erklären, dass der Bus Verspätung hatte.

11. Karsten hilft Daniela bei ihren Schulaufgaben. Daniela verspricht ihm, ihn dafür ins Kino einzuladen. Als sie vorm Kino stehen, bemerkt Daniela, dass sie nicht genügend Geld für zwei Kinokarten hat und deswegen ihr Versprechen nicht einhalten kann.

Fragen:

Wie fühlt sich Karsten, als er erfährt, dass er doch nicht ins Kino eingeladen wird?

- Er ist enttäuscht, weil er sich auf das Kinogehen gefreut hatte.
- Es ist ihm egal, weil man eh nichts dran ändern kann.

Wie fühlt sich Daniela, als sie merkt, dass sie nicht genügend Geld dabei hat?

- Es ist ihr peinlich, weil sie es versprochen hatte.
- Sie ist froh, weil sie sich dadurch Geld spart.

Wie würdest du an Karstens Stelle darauf reagieren?

- Ich würde mich bei Daniela beschweren, weil sie sich vor seinem Versprechen drücken will.
- Ich würde Daniela vorschlagen, vielleicht ein anderes Mal ins Kino zu gehen.

12. Torsten und Florian spielen in einer Mannschaft Fußball. Dicht vor dem gegnerischen Tor gibt Florian den Ball an Torsten ab, doch Torsten verfehlt das Tor. Kurz darauf ist das Spiel zu Ende und ihre Mannschaft hat 0:1 verloren.

Fragen:

Wie fühlt sich Torsten, weil er den Ball nicht reingekriegt hat?

- Er ist von sich selbst enttäuscht.
- Er ist ihm egal, weil seine Mitspieler auch kein Tor erzielt haben.

Was denkt Florian darüber?

- Er denkt nicht mehr darüber nach, weil man jetzt eh nichts mehr machen kann.
- Er ärgert sich, weil seine Mannschaft verloren hat.

Wie würdest du an Florians Stelle reagieren?

- Ich würde Torsten beschimpfen, weil er ein Versager ist.
- Ich würde Torsten auf die Schulter klopfen und sagen, dass das jedem mal passieren kann.

13. Ingrid erzählt ihrer besten Freundin Andrea weinend, dass ihr Freund sie gestern verlassen hat.

Fragen:

Wie fühlt sich Ingrid?

- Sie ist traurig.
- Sie ärgert sich.

Was denkt Andrea, als sie das hört?

- Sie findet Ingrids Gejammer übertrieben.
- Ingrid tut ihr leid.

Wie würdest du an Andreas Stelle reagieren?

- Ich würde sagen, dass sie sich nicht so darüber aufregen soll.
- Ich würde versuchen sie zu trösten.

14. Andreas möchte am Abend mit ein paar Freunden in die Disco gehen. Kurz vorher ruft ihn sein bester Freund Ludwig an und bittet ihn, auf seine kleine Schwester aufzupassen, weil ihn Julia gefragt hat, ob er mit ihr ins Kino gehen möchte. Ludwig ist schon seit längerer Zeit in Julia verliebt.

Fragen:

Was geht in Ludwig vor?

- Er freut sich und ist aufgeregt, weil er mit Julia ins Kino gehen darf.
- Er möchte seine kleine Schwester loshaben.

Wie fühlt sich Andreas, als er von Ludwig gebeten wird, auf seine Schwester aufzupassen?

- Er ist traurig, weil er selbst fortgehen wollte.
- Er ärgert sich ein wenig, weil er auch fortgehen wollte.

Was würdest du an Ludwigs Stelle tun?

- Ich würde auf seine Schwester aufpassen, weil die Verabredung für Ludwig sehr wichtig ist.
- Ich würde zu Ludwig sagen, dass ich keine Zeit habe und dass er bestimmt jemanden anderen findet, der auf seine Schwester aufpasst.

15. Michael erzählt nach dem Schulunterricht seinem Freund Peter, dass er in Mathematik eine Eins bekommen hat. Peter, der nur eine Vier bekommen hat, sagt zu Michael, dass er ein "blöder Streber" ist.

Fragen:

Warum sagt Peter das?

- Er ist neidisch auf Michael.
- Er mag Michael nicht.

Wie fühlt sich Michael daraufhin?

- Er ist verletzt, weil Peter ihn beleidigt hat.
- Er findet Peters Verhalten lächerlich.

Wie würdest du an Michaels Stelle reagieren?

- Ich würde zu Peter sagen, dass er sich nicht so aufführen soll.
- Ich würde zu Peter sagen, dass es mir leid tut, dass er nur eine Vier bekommen hat, aber dass er mich deswegen nicht beleidigen muss.

Anhang B: Excel Tabelle mit Resultaten vom FEAS

FEAS

Dürchführung 1

	Situation 1		Situation 2		Situation 3		Situation 4		Situation 5		Situation 6		Situation 7		Situation 8	
	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.
Jugendlicher 1	2	0	1	1	1	1	0	0	1	2	1	1	0	2	1	0
Jugendlicher 2	2	1	2	0	2	1	1	1	0	2	1	2	0	2	1	2
Jugendlicher 3	1	1	2	1	1	1	2	0	1	1	1	0	2	1	2	0
Jugendlicher 4	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2
Jugendlicher 5	2	1	2	0	2	1	1	0	1	1	1	1	2	0	2	1
Jugendlicher 6	2	2	2	1	2	1	1	1	2	0	1	1	2	0	2	1
Jugendlicher 7	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1
Jugendlicher 8	2	1	2	1	2	1	1	0	1	1	2	0	2	1	2	1
Jugendlicher 9	1	1	1	0	1	1	1	0	2	1	2	1	2	1	1	1
Jugendlicher 10	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2
Jugendlicher 11	1	0	2	0	1	1	1	0	2	1	1	0	2	1	0	0
Jugendlicher 12	1	2	2	1	0	1	1	1	1	1	0	2	2	1	2	1

Dürchführung 2

	Situation 1		Situation 2		Situation 3		Situation 4		Situation 5		Situation 6		Situation 7		Situation 8	
	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.
Jugendlicher 1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	1	2
Jugendlicher 2	2	1	2	1	1	1	1	1	0	2	1	1	0	2	1	2
Jugendlicher 3	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2
Jugendlicher 4	2	2	2	1	1	1	1	0	2	2	1	2	1	2	1	2
Jugendlicher 5	2	1	1	0	2	1	1	0	2	1	2	0	2	0	1	1
Jugendlicher 6	2	1	2	1	2	1	2	1	2	0	1	1	2	1	2	1
Jugendlicher 7	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1
Jugendlicher 8	2	1	2	1	2	1	1	0	1	1	2	0	2	1	2	1
Jugendlicher 9	2	1	2	1	2	1	1	0	2	1	2	1	2	1	2	1
Jugendlicher 10	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1
Jugendlicher 11	0	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Jugendlicher 12	1	2	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	2	1

Situation 9	Situation 10		Situation 11		Situation 12		Situation 13		Situation 14		Situation 15		Gesamt (46)	Summe E. (30)	Summe V. (16)
	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.			
0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	21	12	9
1	0	1	1	2	1	2	0	1	0	2	0	1	32	25	7
2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	36	24	12
2	1	2	1	2	1	2	1	2	0	1	1	0	38	24	14
2	1	0	1	2	1	1	0	1	0	1	0	0	28	19	9
1	0	2	1	2	1	1	0	2	1	2	0	1	35	25	10
2	1	2	1	1	1	2	1	0	1	1	0	1	38	23	15
2	1	2	1	2	1	2	1	2	0	0	1	1	36	25	11
2	1	2	0	2	1	2	0	2	1	2	0	2	35	25	10
2	1	1	1	1	1	2	1	2	0	0	1	1	36	22	14
2	0	1	0	2	0	2	1	2	0	2	0	1	26	22	4
1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	34	19	15
Mittelwert:	32.9166667		22.0833333		10.8333333		32.9166667		22.0833333		10.8333333				
Standardabw	5.264949854		3.848455023		3.7997669		5.264949854		3.848455023		3.7997669				

Situation 9	Situation 10		Situation 11		Situation 12		Situation 13		Situation 14		Situation 15		Gesamt (46)	Summe E. (30)	Summe V. (16)
	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.	Anz. P. E.	Anz P. V.			
2	1	2	1	1	0	1	0	2	0	1	0	0	33	22	11
0	0	1	1	2	0	1	1	2	0	2	0	1	31	22	9
2	1	2	1	2	1	0	1	2	1	2	1	1	41	25	16
2	1	2	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	37	24	13
2	0	1	1	2	1	1	0	1	0	2	1	1	30	23	7
2	1	1	1	2	0	1	1	1	0	1	1	2	36	25	11
2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	0	1	40	26	14
1	0	2	1	2	0	2	1	2	0	2	1	1	35	26	9
2	1	1	0	1	1	2	0	2	0	2	0	1	35	26	9
1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	36	20	16
2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	0	1	34	19	15
2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	37	22	15
Mittelwert:	35.4166667		23.3333333		12.0833333		35.4166667		23.3333333		12.0833333				
Standardabw	3.232177238		2.386832566		3.146667309		3.232177238		2.386832566		3.146667309				

Anhang C: Tabelle zu den Prozenträngen und T-Werten vom FEAS

Tabelle 3
 Prozentränge und T-Werte zu den Rohwerten von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten (Meindl, 1998, S. 98)

Empathie			Angemessenes soziales Verhalten		
Rohwert	Prozentrang	T-Wert	Rohwert	Prozentrang	T-Wert
14	1	25	4	0	23
15	1	25	5	1	27
16	2	29	6	2	30
17	2	30	7	4	32
18	3	31	8	8	36
19	4	32	9	12	38
20	5	34	10	15	39
21	10	37	11	18	41
22	16	39	12	23	43
23	22	42	13	36	45
24	27	44	14	49	50
25	32	45	15	78	58
26	41	48	16	98	71
27	49	50			
28	63	53			
29	86	61			
30	99	73			

Anhang D: Tabelle der t-Verteilung

Tabelle der t -Verteilung

Die Tabelle enthält die Quantile der t_n -Verteilung zu verschiedenen Signifikanzniveaus α und Freiheitsgraden n .

$n \backslash \alpha$	α							
	0,10	0,05	0,025	0,01	0,005	0,001	0,0005	
	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,002	0,001	einseitig zweiseitig
1	3,078	6,314	12,71	31,82	63,66	318,3	636,6	
2	1,886	2,920	4,303	6,965	9,925	22,33	31,56	
3	1,638	2,353	3,182	4,541	5,841	10,22	12,92	
4	1,533	2,132	2,776	3,747	4,604	7,173	8,610	
5	1,476	2,015	2,571	3,365	4,032	5,893	6,869	
6	1,440	1,943	2,447	3,143	3,707	5,208	5,959	
7	1,415	1,895	2,365	2,998	3,499	4,785	5,408	
8	1,397	1,860	2,306	2,896	3,355	4,501	5,041	
9	1,383	1,833	2,262	2,821	3,250	4,297	4,781	
10	1,372	1,812	2,228	2,764	3,169	4,144	4,587	
11	1,363	1,796	2,201	2,718	3,106	4,025	4,437	
12	1,356	1,782	2,179	2,681	3,055	3,930	4,318	
13	1,350	1,771	2,160	2,650	3,012	3,852	4,221	
14	1,345	1,761	2,145	2,624	2,977	3,787	4,140	
15	1,341	1,753	2,131	2,602	2,947	3,733	4,073	
16	1,337	1,746	2,120	2,583	2,921	3,686	4,015	
17	1,333	1,740	2,110	2,567	2,898	3,646	3,965	
18	1,330	1,734	2,101	2,552	2,878	3,610	3,922	
19	1,328	1,729	2,093	2,539	2,861	3,579	3,883	
20	1,325	1,725	2,086	2,528	2,845	3,552	3,850	
21	1,323	1,721	2,080	2,518	2,831	3,527	3,819	
22	1,321	1,717	2,074	2,508	2,819	3,505	3,792	
23	1,319	1,714	2,069	2,500	2,807	3,485	3,768	
24	1,318	1,711	2,064	2,492	2,797	3,467	3,745	
25	1,316	1,708	2,060	2,485	2,787	3,450	3,725	
26	1,315	1,706	2,056	2,479	2,779	3,435	3,707	
27	1,314	1,703	2,052	2,473	2,771	3,421	3,690	
28	1,313	1,701	2,048	2,467	2,763	3,408	3,674	
29	1,311	1,699	2,045	2,462	2,756	3,396	3,659	
30	1,310	1,697	2,042	2,457	2,750	3,385	3,646	
32	1,309	1,694	2,037	2,449	2,738	3,365	3,622	
34	1,307	1,691	2,032	2,441	2,728	3,348	3,601	
36	1,306	1,688	2,028	2,434	2,719	3,333	3,582	
38	1,304	1,686	2,024	2,429	2,712	3,319	3,566	
40	1,303	1,684	2,021	2,423	2,704	3,307	3,551	
42	1,302	1,682	2,018	2,418	2,698	3,296	3,538	
44	1,301	1,680	2,015	2,414	2,692	3,286	3,526	
46	1,300	1,679	2,013	2,410	2,687	3,277	3,515	
48	1,299	1,677	2,011	2,407	2,682	3,269	3,505	
50	1,299	1,676	2,009	2,403	2,678	3,261	3,496	
55	1,297	1,673	2,004	2,396	2,668	3,245	3,476	
60	1,296	1,671	2,000	2,390	2,660	3,232	3,460	
65	1,295	1,669	1,997	2,385	2,654	3,220	3,447	
70	1,294	1,667	1,994	2,381	2,648	3,211	3,435	
80	1,292	1,664	1,990	2,374	2,639	3,195	3,416	
90	1,291	1,662	1,987	2,368	2,632	3,183	3,402	
100	1,290	1,660	1,984	2,364	2,626	3,174	3,390	
150	1,287	1,655	1,976	2,351	2,609	3,145	3,357	
200	1,286	1,653	1,972	2,345	2,601	3,131	3,340	

Anhang E: Forschungstagebuch

1. Lektion

Ziele:

- Meditation ein- und durchführen / kennenlernen
- Ähnlichkeiten und Unterschiede unter allen Menschen identifizieren und die Hauptschnittstelle verschiedener Identitätselemente aufzeigen.
- (Eisbrecher Aktivität, um die SuS zu entspannen, sie „kennenzulernen“ und ein Gefühl für das Klassenzimmer zu bekommen.)

Lektionsverlauf:

- Fragebogen ausgefüllt. Stimmung am Anfang noch „lustig“, wurde dann aber schnell ernst. Johnny und Abdul fehlen — Nachholen!
- Klasse vorstellen. Zuerst alleine überlegen (Überbrückung), dann in Gruppen und zuletzt im Plenum besprechen (Siehe Aufgabe 1. Lektion).

Antworten: lustig, komisch, dumm / lustig, aggressiv, humorvoll / lustig, Blödsinn, Zusammenhalt.

- (Gemäss) Plan gearbeitet: E1.2 Dieselbe Seite der Strasse, Meditation Atmen,

Fazit/ Reflexion:

- Es war beim E1.2 sehr laut und schwierig, dass die Jugendlichen zuhören. Haben sie verstanden, um was es geht? — Repetieren der Ziele in der nächsten Lektion. Für die nächsten Lektionen wird Klatschmuster eingeführt, um schnell Ruhe zu bekommen und die Aufmerksamkeit der SuS zu gewinnen.
- E1.3 wird weggelassen (Zeitfaktor — evtl. in nächster Lektion wiederholt).
- Wiederholung der Meditation Atmen für 4 Kinder, die es vorher nicht schafften. — Machten es gut.

2. Lektion

Ziele:

- Schwerpunkt liegt auf dem Körper und den Empfindungen im Körper.
- Schwierigkeiten zu identifizieren, auf junge Leute beim Ausdrücken von Gefühlen stossen, einschliesslich Folgen dieser Schwierigkeiten für das Wohlbefinden und ihre Beziehungen.

Lektionsverlauf:

- Repetition der 1. Lektion
- E1.4 Klörperscan, Meditation
- E1.5 Das Ausdrücken von Gefühlen

Fazit/ Reflexion:

- Beim Körperscan waren die Jugendlichen am Anfang noch aufgebraust. Nach dem Beginn legte sich aber der Wirbel und die meisten Jugendlichen konnten sich auf die Übung einlassen. Einige fragten sogar, ob wir noch eine Meditation machen können.
- Das neue Klatschsignal (LP: Klopf-klopf-klopf SuS: bam-bam-bam) war schon von der KLP bekannt und half mir, die Lektion besser zu steuern, die Aufmerksamkeit schneller zu gewinnen und die Übergänge zu gestalten.
- Bei der Aufgabe „Ausdrücken von Gefühlen“ haben die Jugendlichen sehr gut mitgemacht und es gab viele Wortmeldungen von verschiedenen SuS. Sie konnten Wut, Freude und Trauer gut beschreiben und wie sie das in ihrem Körper spüren. Einige Jugendliche waren eher zurückhalten und meldeten sich nicht so oft (Kevin, Giacomo, (Dion)). In der PA wurden die Fragen behandelt und es war gesprächig (mehrheitlich wurde über die Aufgaben gesprochen).
- Aus meiner Sicht haben einige Kinder schon viel Erfahrung mit dem Ausdrücken und Reflektieren

von Gefühlen und machen das nicht zum ersten Mal.

- Es sollten irgendwann Interventionsmassnahmen angeschaut werden, was man machen/ wie man reagieren kann, wenn die Gefühle hochkommen.

3. Lektion

Ziele:

- Das Üben von Empathie

Lektionsverlauf:

- Repetition der 2. Lektion
- Aufmerksamkeitsmeditation
- E2.3 Empathie üben
- Als Klasse bis 20 zählen

Fazit/ Reflexion:

- Die meisten Schüler haben sehr gut mitgemacht und sich den Partner geöffnet. Nach ihren Angaben wussten sie auch genau, was beängstigend war oder warum die Situation Angst ausgelöst hat.
- Für wenige Schüler war es schwierig, sich zu öffnen, da sie vlt die „coolen“ sein wollten, die vor nichts Angst haben. Nach einer kleinen Nachbesprechung haben sie aber doch noch eine Situation gefunden, in der sie Angst hatten.
- Sie reflektierten sich gut und konnten verschiedene Aussagen darüber machen, was sie dank der Aktivität gelernt haben.
- Die Meditation gelingt immer besser und die meisten finden es sehr entspannend.
- Für E2,4 hatten wir keine Zeit mehr, darum haben wir noch das Kooperationsspiel „als Klasse bis 20 zählen“ gemacht.

4. Lektion

Ziele:

Lektionsverlauf:

- Repetition der 3. Lektion
- Achtsamkeitsmeditation
- E 2.4 Anpassung an andere Kulturen
- E 2.5 Gehen mit verschiedenen gesellschaftlichen Identitäten im Sinn

Fazit/ Reflexion:

- Die SuS scheinen die Meditation zu mögen, da sie öfters danach fragen.
- Das anpassen an andere Kulturen war nicht ganz einfach und die meisten konnten gut reflektieren, was die Probleme sind und wie sie verursacht werden.
- Beim E 2.5 war am Anfang der Auftrag nicht ganz klar und die Jugendlichen konnten sich nur bedingt in die gegebenen Rollen versetzen. Nach ermahnen und erneutem Erklären klappte es bei den meisten besser und die konnten sich besser darauf einlassen.

5. Lektion

Ziele:

Lektionsverlauf:

- Repetition 4. Lektion
- Aufmerksamkeitsmeditation

- E 3.3 Gemeinsam eine Geschichte erzählen
- E 3.4 Über Stereotypisierung Abstempeln

Fazit/ Reflexion:

Die SuS wissen noch genau, was letzte Lektion gemacht wurde und viele hielten auf.

Die Meditation war ebenfalls sehr ruhig und die Jugendlichen gewöhnen sich an den Ablauf und fragen aktiv danach.

Zwei Kinder nahmen die „Geschichte erzählen“ nicht so ernst, da sie nie „keine Angst verspürt haben“. Sie konnten sich jedoch im Verlaufe der Woche genau so gut reflektieren, wie die SuS, die im Unterricht E 3.3 gut mitgemacht und sich darauf eingelassen haben.

Beim E3.4 war am Anfang der Auftrag nicht ganz klar. Nach wiederholtem Erklären wussten die SuS aber, was von ihnen verlangt wird. Für die meisten waren ihre Rollen nicht so schlimm. Ein festerer Jugendlicher traf es aber sehr, dass er zufälligerweise die dicke Person war. Es wurde aber mehrmals erwähnt, dass die Zuteilung zufällig war und am Schluss wurde der Jugendliche noch kurz zur Seite genommen und mit ihm die Situation geklärt.

SOMMERPAUSE

- 1 Jugendlicher wiederholt die erste Klasse und ist darum nicht mehr dabei
- 1 Jugendlicher war vor den Ferien 2 Wochen im Time-Out und konnte die Lektionen nicht mitmachen.
- 1 Jugendlicher ist zur Klasse von der Sekundarstufe dazugestossen in die Realstufe.

6. Lektion

Ziele:

Durch die Verwendung von Ich-Botschaften wirksame Kommunikation üben.

Kritisch über Diskriminierung nachzudenken und verschiedene Weisen zu erkennen, auf die die Diskriminierung das individuelle Potenzial begrenzt und die Beziehungen zwischen Einzelpersonen und verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft beeinträchtigen.

Lektionsverlauf:

- Repetition 5. Lektion
- Aufmerksamkeitsmeditation
- E 4.1 Copydance
- E 4.2 Das Schaffen wirksamer Ich-Botschaften
- E 4.4 Über Diskriminierung

Fazit/ Reflexion:

Die Achtsamkeitsmeditation verlief sehr gut, die meisten SuS konnten sich gut darauf einlassen. Vereinzelt sind Jugendliche nicht wirklich dabei.

Der Copydance war am nach den Rückmeldungen der Jugendlichen am Anfang etwas steif und peinlich, aber schon nach kurzer Zeit begannen sie, verschiedene Moves und Bewegungen auszuprobieren und Spass zu haben.

Ich-Botschaften waren für die Kinder dieser Klasse unbekannt und sie hatten noch nie davon gehört. Bei der Umsetzung machten die meisten SuS aber gute Aussagen und hatten den Dreh schnell raus (mit der vorgegebenen Struktur). Sie konnten eigene Beispiele machen und Ich-Botschaften in Situationen anwenden.

Beim E 4.4 haben wir das Blatt mit den unterschiedlichen Diskriminierungen gelesen und zusammen besprochen mit eigenen Beispielen. Danach hatten die Jugendlichen noch 5 Minuten Zeit, die

Beispiele zu besprechen.

Das nächste Mal werden sie die Beispiele nochmals besprechen und zuordnen. Darauffolgend wird eine Diskussion darüber stattfinden.

7. Lektion

Ziele:

Kritisch über Diskriminierung nachzudenken und verschiedene Weisen zu erkennen, auf die die Diskriminierung das individuelle Potenzial begrenzt und die Beziehungen zwischen Einzelpersonen und verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft beeinträchtigen.

Positives Selbstgespräch zu üben

Lektionsverlauf:

- Repetition 6. Lektion (Ich-Botschaften!)
- Aufmerksamkeitsmeditation
- E 4.4 Über Diskriminierung
- E 5.2 Positives Selbstgespräch

Fazit/ Reflexion:

Die heutige Mediation war mit 14 Minuten die längste, die wir je gemacht haben. Normalerweise waren sie zwischen 5 und 8 Minuten. Die SuS haben es sehr gut gemeistert und mitgemacht. Im Verlauf der Lektion hatten die HLP und ich das Gefühl, dass die SuS ruhiger und aufmerksamer wirkten. Sie machten die Gruppenübung über die Diskriminierung super, konnten beim Besprechen ruhig, aber trotzdem aktiv bleiben und scheinten aufnahmebereiter, wie sonst zu sein. Die 5 Formen der Diskriminierung waren für die meisten einfach einzuordnen und viele haben selbst schon ein Erlebnis dazu gehabt, welche sie ihrem Banknachbar erzählen konnten. Zu einer richtigen Diskussion sind wir nicht gekommen. Das wird das nächste Mal noch nachgeholt, ebenso wie das positive Selbstgespräch.

8. Lektion

Ziele:

Kritisch über Diskriminierung nachzudenken und verschiedene Weisen zu erkennen, auf die die Diskriminierung das individuelle Potenzial begrenzt und die Beziehungen zwischen Einzelpersonen und verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft beeinträchtigen.

Positives Selbstgespräch zu üben

Lektionsverlauf:

- Repetition 7. Lektion
- Aufmerksamkeitsmeditation
- E 4.4 Über Diskriminierung — Diskussion noch machen
- E 5.2 Positives Selbstgespräch

Fazit/ Reflexion:

Die Meditation hat gut geklappt. In der Repetition kamen noch viele Ideen und Inputs zu den Diskriminierungen. Auch die anschließende Diskussion war spannend und es gab viele Wortmeldungen. Einige SuS haben anscheinend schon öfters Diskriminierungen erlebt. In der Schule suchten sie vor allem Ansätze für Lehrpersonen, die das Problem der Diskriminierung lösen sollen. Auf der Ebene Schüler kam nicht allzu viel. Für die Selbstgespräche mussten die Jugendlichen in sich hören und auf sich selbst achten. Fast alle konnten sich sehr gut darauf

einlassen und ihre Selbstgespräche wiedergeben und reflektieren. Die Diskussion danach war sehr spannend und die SuS haben unterschiedliche Lösungsansätze, wie sie ihre Selbstgespräche ins positive verändern können. Diese waren kreativ und ganz banal, intrinsisch und extrinsisch, sowie ich bezogen und du/wir bezogen.

9. Lektion

Ziele:

Lektionsverlauf:

- Repetition 8. Lektion
- Aufmerksamkeitsmeditation
- E5.4 Das Rad der Entscheidungsfindung
- FEAS ausfüllen

Fazit/ Reflexion:

Die Meditation wurde von den Schülern gut ausgeführt und ernst genommen. Allgemein klappt das mit der Meditation sehr viel besser, wie am Anfang. Von der letzten Lektion war nicht mehr so viel übrig, da es eine zweiwöchige Pause war. Bei einigen war das mit den positiven Selbstgespräch noch ein Begriff und sie konnten sich an die Übungen erinnern. Das Rad der Entscheidung war für die Jugendlichen schwierig zu verstehen. Vor allem der Wortschatz war anspruchsvoll und die verschiedenen Phasen waren am Anfang nicht ganz klar (vor allem, dass es mehrere Optionen gibt in einer Situation und jede Situation hat eine unterschiedliche Folge). Mit einer Partnerarbeit versuchten die Schüler die Mobbing-Situation mithilfe dem Rad der Entscheidung zu lösen. Dies gelang nur teilweise, darum wurde die Situation dann im Plenum besprochen. So konnten die Schüler aktiv mitdenken und ihre Meinung teilen. Besonders schwer war es, dass sie sich ihrer Werte bewusst werden mussten um zu handeln. Das nächste Mal wird noch der Fragebogen ausgefüllt.