

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

Empathie in der Peer-Mediation. Eine empirische Analyse aus der Pädagogik

verfasst von

Benjamin Gsaxner, BEd

angestrebter Akademischer Grad

Master of Art MA

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Prof. Dr. Henning Schluß

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Exposé	1
2. Zur Empathie.....	4
2.1 Zur Geschichte der Empathie. Eine einführende Darstellung zur Bedeutung von Empathie.....	4
2.2 Empathie: Eine Begriffsbestimmung	10
2.3 Eine Ermittlung von Erhebungsinstrumenten von Empathie und die Analyse der enthaltenen Empathiekonzepte.....	17
2.3.1 Die Recherche zu bestehenden Erhebungsmöglichkeiten von Empathie und die Analyse enthaltener Empathiekonzepte	17
2.3.2 Eine experimentelle Erhebung zu Empathie nach dem handlungstheoretischen Empathiekonzept von Carl Rogers.....	22
3. Mediation und Peer-Mediation	24
3.1 Zur Geschichte der Mediation. Eine einführende Darstellung von Entwicklungsschritten.....	25
3.2 Mediation: Abgrenzungen zu anderen Konfliktlösungsverfahren	26
3.3 Was ist Mediation? Charakteristische Merkmale.....	29
3.4 Empathie in der Mediation.....	33
3.5 Das Peer-Mediationsprojekt als Freigegegenstand in der Oberstufe	36
4. Darstellung und Analyse einer empirischen Erhebung zur Förderung empathischer Fähigkeiten.....	38
4.1 Begründung der verwendeten Methoden	38
4.2 Durchführung und Auswertung der quantitativen Erhebung	40
4.3 Kritische Analyse zu Teilen der Testtheorie	46

5. Resümee und Ausblick.....	59
6. Literaturangaben	65
7. Anhang	69

Tabellenverzeichnis:

Tab.1: Trennschärfekorrelationen der einzelnen Items zum Gesamtergebnis von experimenteller Empathie	44
Tab.2: Validierungsbelege für den FEPA	51

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Auszug aus dem SPF:.....	19
Abb. 2: Beispiel aus der Erhebung zur kognitiven Empathie	21
Abb. 3: Beispiel zur Erhebung der experimentellen Empathie.....	23
Abb. 4: Mittelwerte der kognitiven Empathie.....	42
Abb. 5: Mittelwerte der experimentellen Empathie	43
Abb. 6: Erreichte Punktemittelwerte bei den jeweiligen Testteilen der Kontrollgruppe und der Versuchsgruppe zu den beiden Testzeitpunkten (T1, T2).....	43

Gender-Erklärung

Zur besseren Lesbarkeit werden auf dieser Website personenbezogene Bezeichnungen, die sich zugleich auf Frauen und Männer beziehen, generell nur in der im Deutschen üblichen männlichen Form angeführt, also z.B. „Kunden“ statt „KundInnen“ oder „Kundinnen und Kunden“.

1. Einleitung und Exposé

An den österreichischen Schulen werden seit einigen Jahren verstärkt Projekte zur Konfliktregelung und Gewaltprävention umgesetzt. Dabei wird Peer-Mediation als ein innovativer und langfristig Erfolg versprechender Ansatz für konstruktive Konfliktbewältigung gesehen (vgl. online:<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/peer-mediation.xml>). Aber was wird dort im Einzelnen tatsächlich gelernt? Die folgende Arbeit ist bestrebt einem Teil dieser Frage nachzugehen.

Mit zunehmender Entwicklung des Peer-Mediationsprojektes an den Schulen zeigt sich auch das Interesse wissenschaftlicher Betrachtungen. So ist Herr Mag. Marius Mautner, der 1997 das Peer-Mediationsprojekt am International Business College (IBC) in Hetzendorf initiiert hat, an das Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien herangetreten und hat sich nach einer möglichen Zusammenarbeit mit interessierten Masterstudenten und Doktoranden erkundigt. Aus einer Vielzahl von in Frage kommenden Arbeitsthemen, wurde die Evaluation des Peer-Mediationsprojektes ausgewählt. Speziell wurde dabei der Fokus auf die Evaluation der Empathieförderung gerichtet.

Dieser Fokus entwickelte sich zum einen durch die Auseinandersetzung mit Literatur über Mediation und zum andern durch die Auseinandersetzung mit der Peer-Mediation in Hetzendorf. Dabei hat sich herausgestellt, dass es in dem Prozess der Mediation in unterschiedlichen Phasen zur wiederholten Anwendung der Empathie als eine Technik kommen soll (Besemer 2009, S. 133; Montada & Kals 2001, S. 41f, 240f). Des Weiteren sieht auch das Förderprogramm für auszubildende Peer-Mediatoren am International Business College in Hetzendorf (IBC) eine Förderung der empathischen Fähigkeiten vor. Nicht nur in Konfliktlösungsansätzen, sondern auch allgemein in unterschiedlichen pädagogischen Prozessen, wie sie in der Schule oder im Hort vorkommen, wird Empathie als eine Schlüsselkomponente gesehen (Liekam 2004, Rogers 1973, S.281, Rogers & Rosenberg 1980, S. 89).

Hinsichtlich einer Evaluation der Peer-Mediationsausbildung wurde die Idee entwickelt, eine Erhebung durchzuführen, die klären soll, ob es durch die Förderprogramme in der Peer-

Mediationsausbildung zu einer Zunahme empathischer Fähigkeiten kommt oder nicht. Der momentane Forschungsstand bezüglich Empathietestungen weist unterschiedliche Arbeiten auf. Dabei sind verschiedene Testverfahren mit unterschiedlichen Empathiekonzepten entwickelt worden, wobei die aufzufindenden Arbeiten häufig in einem Entwicklungsstadium sind bzw. die Tests nicht veröffentlicht sind. (Dziobek, Rogers, Fleck, Bahnemann, Heekeren, Wolf & Convit 2007, S. 466; Lukesch 2006, S. 7; Kessler, Traue, Hopfensitz, Subic-Wrana, Hoffmann 2009, S. 329). Aus diesem Problemfeld ergeben sich für die Masterarbeit folgende forschungsleitende Fragen:

- Wie kann die Erhebung von empathischen Fähigkeiten für die Evaluation der Peer-Mediationsausbildung gestaltet werden?
- Was sagen die Ergebnisse der eingesetzten Erhebung über das Ausbildungsprogramm des Peer-Mediationsprojektes am IBC in Hetzendorf aus?

Zu Beginn wird in einem theoretischen Teil der Arbeit das Forschungsfeld abgesteckt. Ausgehend von zwei ausgewählten Arbeiten wird der Frage nachgegangen, was Peer-Mediation eigentlich ist. Dafür erfolgt die Darstellung der Peer-Mediation als eine spezielle Form der Mediation (Besemer 2009; Montada & Kals 2001). Methodisch wird dazu eine hermeneutische Literaturanalyse durchgeführt (Parmentier & Rittelmeyer 2001). Im Zentrum dabei stehen die Herausarbeitung des Mediationsprozesses und die Frage, inwiefern dabei Empathie als beteiligt gesehen werden kann.

Anschließend wird der Empathiebegriff betrachtet. Unterschiedliche Empathiekonzepte werden dabei herangezogen, um eine Grundlage für den weiteren Umgang mit dem Begriff Empathie zu bilden. Da bereits vorweg eine mögliche Zusammenstellung von Erhebungsinstrumenten für eine Evaluation der empathischen Fähigkeiten erfolgt ist, können die enthaltenen Empathiekonzepte bereits in die Rahmenbildung einfließen (Dziobek, Rogers, Fleck, Bahnemann, Heekeren, Wolf & Convit 2007, S.466; Lukesch 2006, S. 7; Rogers 1973, S. 75). Um einen Rahmen für einen Arbeitsbegriff von Empathie für diese Arbeit zu bilden, wird auch noch eine pädagogische Perspektive zum Thema Empathie herangezogen (Gassner 2006). Die unterschiedlichen Empathiekonzepte werden angesichts der ausgewählten Literatur hermeneutisch erarbeitet und kritisch betrachtet (Parmentier & Rittelmeyer 2001).

Im empirischen Teil der Masterarbeit erfolgen die Durchführung und die Auswertung der Erhebung. Bei der Zusammenstellung eines Evaluationsbogens wurden unterschiedliche

Ansätze aufgenommen und umgesetzt. Mittels Internetrecherche wurden unterschiedliche Testmöglichkeiten zum Thema Empathie in Betracht gezogen beziehungsweise ausgewählt. Darüber hinaus wurde experimentell ein eigenes Testverfahren entwickelt und eingesetzt, wobei wiederum ein bestimmtes Empathiekonzept zu tragen kommt.

Die Evaluation wurde in Zusammenarbeit mit dem IBC in Hetzendorf im 12. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt. Geplant ist die Erhebung in einer Gruppe aus etwa 20 Personen, welche die Peer-Mediationsausbildung gerade erst begonnen hat. Konkret wird eine Erhebung bestimmter empathischer Fähigkeiten vor dem ersten Kontakt mit der Peer-Mediationsausbildung durchgeführt. Nach einem Startworkshop und einem Wochenend-Trainingsseminar, wird eine weitere Erhebung durchgeführt. Die zweite Erhebung soll dann eine mögliche Änderung der empathischen Fähigkeiten feststellen, und zwar zwischen den Zeitpunkten vor der Ausbildung und nach einem Ausbildungsabschnitt. Um etwaige Änderungen auf das Training zurückführen zu können, werden die Ergebnisse mit jenen einer Kontrollgruppe verglichen werden.

Bei der Auswertung werden quantitative Merkmale näher betrachtet, und zwar entsprechend den Themenschwerpunkten der erhobenen Empathiebereiche. Das bedeutet, die Testergebnisse werden anhand von statischen Methoden ausgewertet. Es wird eher davon ausgegangen, dass bei der Testgruppe eine quantitative Steigerung der erhobenen Empathieaspekte sichtbar wird. Der andere Teil der Auswertung betrifft die Analyse hinsichtlich pädagogischer Fragestellungen. Dabei werden blinde Flecken und immanente Annahmen der jeweilig verwendeten Testtheorie kritisch herausgearbeitet und hinsichtlich der Testergebnisse reflektiert (Jaeggi, Wesche 2009, S. 285ff). Die Leistungen und Grenzen der Erhebung sollen so in den Vordergrund gerückt werden. Durch die hermeneutischen Analysen und der kritischen Perspektive hinsichtlich der Testtheorie kann dieser Arbeit ein pädagogischer Charakter zugeschrieben werden. In einer abschließenden Zusammenfassung werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit dargestellt, wobei auch die Beantwortung der erkenntnisleitenden Forschungsfragen erfolgt.

2. Zur Empathie

Im ersten Kapitel erfolgt eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Begriff Empathie. Dazu werden verschiedene Perspektiven nachvollzogen und kritisch betrachtet. Als Erstes werden dazu einführend einzelne Ausführungen zur Geschichte des Empathiebegriffes seit dem 20. Jh. angeführt. Dabei werden historisch ein mehrperspektivischer Zugang und auch eine Wandelbarkeit des Empathiebegriffes innerhalb einzelner Perspektiven angedeutet. Danach wird eine Auswahl von Empathiekonzepten näher untersucht. Dazu werden Empathiekonzepte aus verschiedenen Disziplinen herangezogen, um einen umfassenden Arbeitsbegriff von Empathie abzubilden. Anschließend wird die Recherche nach Erhebungsmaterialien für die folgende Evaluation des Peer-Mediationstrainings durchgeführt. Deren Ergebnisse werden angeführt und die enthaltenen Empathiekonzepte speziell untersucht. Schließlich kommt es auch zu einer eigenständigen Entwicklung einer experimentellen Erhebungsmethode mit dem handlungstheoretischen Empathiekonzept nach Carl Rogers. Die Vorerfahrungen des Autors dieser Arbeit mit dem Thema Empathie stehen im Zusammenhang mit der Forschung innerhalb der personenzentrierten Psychotherapie. Dabei wird Empathie in der personenzentrierten Gesprächspsychotherapie und Beratung als eine von drei notwendigen und hinreichenden Haltungen des Therapeuten gesehen, damit Persönlichkeitsveränderung überhaupt stattfinden kann. Im Rahmen von zwei Psychotherapieforschungsseminaren im Masterstudium für Bildungswissenschaft wurden bereits Erhebungen zu Empathie in Form von Seminararbeiten unternommen. Empathie wurde dabei hauptsächlich in personenzentrierten Beratungsgesprächsausschnitten fremd beurteilt bzw. einer fünfstufigen Skala zugeordnet. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Empathie ist mitunter ein persönliches Interesse des Autors.

2.1 Zur Geschichte der Empathie. Eine einführende Darstellung zur Bedeutung von Empathie

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Perspektiven zum Thema Empathie, etwa ab dem Beginn des 20. Jh. betrachtet, beziehungsweise wird dabei auch dem Einfühlungsbegriff eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben. Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen haben den Empathiebegriff und auch den Einfühlungsbegriff verwendet, behandelt und

unterschiedlich geprägt. Der folgende Abschnitt gibt einen ersten Einblick in das Thema Empathie. Es wird hier keine vollständige historische Analyse angestrebt, sondern ein historischer Zugang dargestellt, der unterschiedliche Perspektiven und auch einzelne Entwicklungen des Empathiebegriffes in einem bestimmten Zeitraum darlegt.

Die Geschichte des Empathiebegriffes ist eng verknüpft mit dem Begriff der Einfühlung oder dem einführenden Verstehen und wird auch heute synonym verwendet (vgl. Kriz in Kriz & Slunecko 2007, S. 24; Bastian, Günther, Sperber & Overlander in Gassner 2006, S. 24; Montada & Kals 2001, S. 41; Hutterer 2006, S. 367). Für Charles Darwin am Ende des 19. Jh., ist das Einfühlen als ein evolutionär sinnvolles Instrument zu sehen, bedeutend, damit sich Lebewesen schnell untereinander verständigen und gemeinsam handeln können. Das Vermögen, sich einzufühlen, steigert nach Darwin die Überlebenschance erheblich (vgl. Darwin in Gassner 2006, S. 48). Hier könnte Einfühlung als ein Mittel zum Zweck verstanden werden. Eine systematische Darstellung der Einfühlung ist bei Theodor Lipps in Form einer ersten Konzeptbildung zu finden.

Bei Lipps kann eine erste wissenschaftlich-systematische Betrachtung der Einfühlung beobachtet werden. In einer Arbeit aus der Philosophie von Stefan Liekam konnte dabei eine erste Konzeptualisierung zum Beginn des 20. Jh. ausgemacht werden. Lipps hat demnach 1906 in seiner Arbeit: Leitfaden der Psychologie, unter dem Einfühlungsbegriff „instinktive, affektiv-emotionale und kognitive Teilprozesse“ konzeptionalisiert (Lipps in Liekam 2004, S. 26). Die erste Verwendung des Begriffes Empathie folgt der Konzeptualisierung durch Lipps in der Arbeit von Edward Titchener. Titchener suchte, Liekam zu Folge, 1909 eine englische Bezeichnung für den konzeptualisierten Einfühlungsbegriff von Lipps. Demnach hat Titchener, in Anlehnung an *em-pathein* (griechisch), was in diesem Zusammenhang sinngemäß als mit(erlebte) Leiden(schaft) übersetzt werden kann, das englische Kunstwort *empathy* kreiert. Dies hat, so Liekam weiter, das Einfühlungskonzept in die angloamerikanische wissenschaftliche Literatur eingeführt und zwar unter dem Kunstbegriff der Empathie (vgl. Liekam 2004, S. 26f). „This is, I suppose, a simple case of empathy, if we may coin that term as rendering of ‘Einfühlung’.“ (Titchener in Liekam 2004, S. 27). Als eine Weiterentwicklung des psychologischen Empathiekonzeptes im Anlehnung an Lipps kann die Arbeit von George Mead gesehen werden. Als Mead 1934 das Konzept der Rollenübernahme entwickelt hatte, wurde es in die psychologische Empathieforschung integriert (vgl. Liekam 2004, S. 30). Im weiteren Verlauf hat sich vorerst aus dem Konzept der Rollenübernahme ein rein kognitives Konzept von Empathie entwickelt, welches die

Fähigkeit beschreiben soll, eine Lage oder Perspektive des anderen entsprechend kognitiv erfassen zu können (siehe Kapitel 2.2). Dieses kognitive Konzept wurde später als eine Komponente in das psychologische Drei-Komponentenmodell von Feshbach 1975 integriert. Neben der kognitiv ausgelegten Rollenübernahme bilden die Identifikation des emotionalen Zustandes eines anderen und das damit zusammenhängende Mitleiden einer eigenen emotionalen Reaktion die beiden weiteren Komponenten (vgl. Lukesch 2006, S. 8). Aktuell wird auch ein psychologisches dreiteiliges Modell gesehen, welches Empathie durch kognitive, affektive und interaktionelle Anteile beschrieben sieht (vgl. Schmitt in Liekam 2004, S. 47ff). Ein weiteres Modell von Feshbach unterscheidet zwischen zwei kognitiven und einem affektiven Anteil (vgl. Feshbach in Gassner 2006, S. 32). Eine aktuelle psychologische Forschung bleibt hingegen wiederum bei einem zweiteiligen Modell von Empathie, bestehend aus kognitiven und affektiven Anteilen (vgl. online: <https://www.mpib-berlin.mpg.de>).

Auch aus dem Bereich der Psychoanalyse können explizite Bezüge zur Empathie beziehungsweise zum Einfühlungsbegriff gefunden werden. Einfühlung wird dabei aber weniger oder kaum konzeptualisiert, sondern als ein Phänomen behandelt und theoretisch miteinbezogen. Damit im Zusammenhang wurde der Empathiebegriff in unterschiedlicher Weise herangezogen. Sigmund Freud und auch Alfred Adler beispielsweise räumen der Einfühlung einen bestimmten Platz innerhalb ihrer Theorien ein. Zu Beginn der 20er des 19. Jh. stellt Adler etwa die Einfühlung als ein wesentliches Erziehungsziel dar, um Verbundenheit innerhalb einer Gesellschaft entwickeln zu können (vgl. Adler in Gassner 2006, S. 83f). Hier kann Empathie als gesellschaftstheoretisch bedeutend interpretiert werden. Freud betont in den 20er Jahren des 19. Jh. die Bedeutung der Einfühlungsfähigkeit besonders im Erziehungsbereich, um das Seelenleben des Kindes zu verstehen. Gleichzeitig begrenzt Freud aber das Vermögen der Empathie bzw. das Verständnis, sich in ein Kind einfühlen zu können, aufgrund einer so genannten Kindheitsamnesie, also das Nicht-erinnern-können an die eigene Kindheit. Daneben betont Freud die Einfühlung auch als bedeutend, um die zu analysierende Person zu verstehen und darauf aufbauend, deren Gedanken, weiter zu interpretieren und zu analysieren (vgl. Freud in Gassner 2006, S. 81ff). Entwicklungen hinsichtlich einer Konzeptbildung im Anschluss oder neben dem psychologischen Empathiekonzept von Lipps wurden in Recherche im Zusammenhang mit der Psychoanalyse von Adler und Freud aber nicht aufgefunden. Innerhalb der Psychoanalyse wird hier auch noch Heinz Kohut genannt, welcher später um 1980 die Empathie speziell als Methodik für die Psychotherapie besonders betont hatte. Kohut definierte dabei die Empathie als eine

stellvertretende Introspektion, oder anders formuliert, stellvertretende Selbstbeobachtung, mittels derer das Innenleben des Klienten erforscht werden kann. Kohut bildet dabei einen Teil der späten Entwicklungen innerhalb der Psychoanalyse ab, wobei dort als ein wesentliches Element das Empathische Verhalten des Analytikers zählt (vgl. Kohut 1981, S. 281fff). Empathie wird bei Kohut nicht im Zusammenhang mit einem psychologischen Komponentenkonzept betrachtet, wie bei Lipps, sondern eher als ein sich aufbauender Prozess.

Dazu passend wird an dieser Stelle angemerkt, dass im Zusammenhang mit der Psychoanalyse die Konzepte Identifikation und Projektion in einigen Forschungsarbeiten als Empathie interpretiert worden sind. Bei dem Projektionsvorgang bzw. dort auch beim Empathievorgang wird von einem Erkennen von fremden Wünschen oder Gefühlen ausgegangen. Nach diesem Erkennen treten dann damit zusammenhängende eigene Gefühle und Gedanken auf, die wiederum der anderen Person zugeschrieben werden (vgl. Gassner 2006, S. 21f). Entgegen dieser Definition von Empathie als Projektion argumentiert beispielsweise Rosalind Dymond, um die Abgrenzung zwischen Projektion und Empathie klarzustellen. Dabei führt sie an, dass bei Projektion hauptsächlich die eigenen Gefühle und Gedanken der anderen Person zugeschrieben werden und ein tatsächliches weiteres Erfassen der Gedanken und Gefühle der anderen Person ausbleibt (vgl. Dymond 1950, S.44). Insofern ist eine Definition von Projektion als Verständnis von Empathie nicht gültig. Demnach könnten Projektion und Empathie sich aber dahin gehend überschneiden, dass ein Erkennen der Gefühle und Gedanken der anderen Person zuerst einmal ansatzweise stattfindet. Demnach bestimmt der weitere Umgang mit einem ansatzweisen Erkennen der Gefühle und Wünsche des anderen, ob weiter im Sinne von Projektion oder Empathie verfahren wird. Auch der Begriff Identifikation aus der Psychoanalyse wird häufig als Empathie interpretiert, und zwar als ein Verschmelzen mit den Gefühlen der anderen Person (vgl. Gassner 2006, S. 22). Andere Autoren hingegen grenzen Empathie wiederum von Identifikation ab. Dazu betonen etwa Rogers und Dymond zwar eine intensive Art des sich Einfühlens, aber darüber hinaus auch eine entscheidende Distanz (vgl. Rogers 1980, S. 78, Dymond 1950, S. 43f). Rogers äußert sich explizit hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Identifikation und Empathie: „Der Zustand der Empathie bedeutet [...] das innere Bezugssystem des anderen, so wahrzunehmen, als ob man die Person selbst wäre. [...] Geht die als-ob Position verloren, dann wird daraus Identifikation“ (Rogers in Rogers & Rosenberg 1980, S. 77f). Identifikation wird demnach im Zusammenhang mit der Psychoanalyse als Empathie interpretiert, aber an anderen Stellen auch von Empathie abgegrenzt.

Neben den bisherigen psychologisch-komponentenartigen Konzeptionen von Empathie und dem Einzug der Empathie in die Psychoanalyse erfolgt 1951 eine erste handlungstheoretische oder auch praxisorientierte Empathietheorie von Carl Rogers. Die Beschreibung der Empathie im Zusammenhang mit der Nicht-Direktiven Beratung bis hin zur personenzentrierten Psychotherapie erfolgt eher kompetenzorientiert. Diese Theorie beschreibt Empathie als einen Prozess und eben nicht durch eine Zusammenstellung von wirksamen Komponenten. Dabei wird der Fokus auf eine deskriptive Handlungstheorie gelegt, die ein Gefühl von Verstandenworden-sein vermitteln soll (siehe Kapitel 2.2). Dabei bezeichnet Rogers Empathie als die wahrscheinlich wichtigste Größe, um die Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern. (vgl. Rogers in Rogers & Rosenberg 1980, S. 76ff).

Einen weiteren handlungstheoretischen Zugang beschreibt 1960 Georg Gadamer (siehe Kapitel 2.2), und klassifiziert Empathie zusammengefasst auf folgende Weise: 1. Menschenkenntnis, eine Form von typologischer Zuteilung, 2. Reflexion des anderen, wobei Individualität anerkannt wird, aber ein tendenziell vorgeifendes Verstehen des anderen vorherrscht und 3. Offenheit für den anderen. Offenheit für den anderen bedeutet dabei, dem anderen zu begegnen, offen zu sein für das Erleben eines anderen, auch wenn es der eigenen Meinung widerstrebt (vgl. Gadamer 1990, 340ff).

Aufgegriffen wurde der Empathiebegriff explizit ebenso durch Wolfgang Klafki. Er sieht Empathie als eine Fähigkeit, eine bestimmte Sichtweise einzunehmen und äußert sich folgenderweise: „Empathie im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen von der Sache des Betroffenen aus sehen zu können“ (Klafki, 1993, S. 63). Von welchem Empathiebegriff Klafki dort ausgeht, ist aber daraus nicht eindeutig. Es könnte dabei eine Art der Perspektivenübernahme interpretiert werden, die auch mit einer gewissen Betroffenheit im Zusammenhang steht.

Aktuell soll Empathie nach der international standardisierten Leistungsmessung der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), besser bekannt als PISA (Programme for International Standard Assessment), als Handlungskompetenz gefördert werden, und wird dort kurz als eine Basisvariable zwischenmenschlichen Verstehens und Erkennens dargestellt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium in Liekam 2004, S.20 f).

Interessant ist hier auch noch ein pädagogisches Modell von Burghard Gassner 2006, der Empathie durch finale und orientierende Empathietheorien klassifiziert (siehe Kapitel 2.2). Finale Empathietheorien zielen dabei auf das Erlernen von prosozialen Handlungsweisen, wie

etwa gewaltloses Konfliktmanagement. Mit orientierenden Empathietheorien beschreibt Gassner Prozesse, die zu einer eigenständigen Selbstfindung befähigen sollen (vgl. Gassner 2006, S. 45).

Schließlich sei hier im Zusammenhang historischer Ereignisse noch die aktuelle moderne Gehirnforschung angeführt, die auch Studien zu Empathie durchführt. Dabei werden zum Beispiel von Claus Lamm, Professor am Institut für psychologische Grundlagenforschung, Gehirnmessungen mit einem Kernspintomografen unternommen (siehe auch Kapitel 2.2). Es wird dabei unter anderem untersucht, welche Areale im Gehirn mit Empathie in Verbindung zu setzen sind. Der Vorgang der Empathie wird in dieser Studie aufgefasst, als das Fühlen, dass jemand anderer fühlt (vgl. <http://www.oevs.or.at/?s=Dr.+Claus+Lamm>).

Der Empathiebegriff wird im weiteren Verlauf ebenso synonym zum Begriff der Einfühlung oder dem einfühlenden Verstehen gesehen. In den bisherigen Recherchen über die aktuelle Empathieforschung werden in der Psychologie dreiteilige und zweiteilige Modelle von Empathie verwendet. Dabei wird hauptsächlich von kognitiven und affektiven, aber auch von interaktionellen Anteilen der Empathie ausgegangen. Im Bereich der Psychoanalyse konnte die Recherche ebenso den Umgang mit dem Empathiebegriff bzw. dem Einfühlungsbegriff zeigen. Dort wird aber, im Unterschied zur psychologischen Forschung, nicht konzeptionalisiert, sondern die Empathie eher als ein nicht näher konzeptionell ausformuliertes Phänomen gesehen. Im Zusammenhang mit psychoanalytischen Theorien sind in der Literatur auch Interpretationen von Empathie als Identifikation und als Projektion zu finden, welchen aber auch widersprochen wird. Darüber hinaus konnten auch handlungstheoretische Auffassungen von Empathie nach Rogers und Gadamer ermittelt werden. Schließlich wurde weiter eine Untersuchung aus der modernen Neurowissenschaft aufgegriffen. Dabei wurde Empathie als ein Fühlen in den Vordergrund gestellt, wobei aber auch damit zusammenhängende kognitive Prozesse bestätigt werden konnten. Durch die Ausführungen über die Empathie im 20. Jh. wurde gezeigt, dass Empathie immer wieder in unterschiedlichen Zusammenhängen betrachtet und in verschiedenen Perspektiven gesehen wurde, und auch, dass aufeinander aufbauende Entwicklungen passiert sind. Um für die weitere Arbeit einen konkreten Rahmen für den Umgang mit dem Empathiebegriff zu schaffen, werden unterschiedliche Perspektiven von Empathie im folgenden Abschnitt ausgewählt und betrachtet.

2.2 Empathie: Eine Begriffsbestimmung

Für diese Masterarbeit werden nun unterschiedliche Empathiekonzepte aus unterschiedlichen Perspektiven dargelegt, um einen Rahmen für den weiteren Umgang mit dem Begriff der Empathie zu bilden. Es wird dazu der Frage nachgegangen, was unter dem Begriff Empathie verstanden werden kann. Dafür wurde eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt. Daraus wird zunächst eine neurowissenschaftliche Untersuchung zur Empathie angeführt. Im Anschluss wird eine mehrdimensionale Empathietheorie, bestehend aus verschiedenen kognitiven und emotionalen Aspekten, dargelegt. Im Anschluss werden zwei bestehende handlungstheoretische Perspektiven zu Empathie nachvollzogen. Schließlich wird für diese Begriffsbestimmung von Empathie noch ein pädagogisches Konzept im Zusammenhang mit Förderung unterschiedlicher Empathieaspekte betrachtet. Damit wird die Bildung eines Rahmens für den weiteren Umgang mit dem Empathiebegriff als hinreichend erschöpfend angesehen.

Aus der aktuellen neurowissenschaftlichen Forschung sind Untersuchungen zum Thema Empathie hervorgegangen. Diese Perspektive ist erst in den letzten Jahren durch die modernen technischen Entwicklungen möglich geworden. Beispielsweise hat sich Claus Lamm, Professor am Institut für psychologische Grundlagenforschung, in den letzten Jahren intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, welche Mechanismen bei der Fähigkeit von Bedeutung sind, sich in andere hineinzusetzen. In diesen Untersuchungen wurden während bestimmter empathischer Vorgänge bei den Versuchspersonen Gehirnmessungen über einen Kernspintomografen durchgeführt. Der Ausgangsbegriff von Empathie wird dort beschrieben als, „das Fühlen, was jemand anderer fühlt“ (vgl. online: <http://www.oeps.or.at/?s=Dr.+Claus+Lamm>). In dieser Arbeit wird angegeben, dass bei der empathischen Einfühlung in die Erfahrung der anderen Person dieselben Bereiche im Gehirn aktiviert werden, wie bei der Person, die etwas Bestimmtes selbst erlebt. Dies bedeutet nach Lamm, zum Beispiel, dass die Erfahrung, wenn jemanden anderem zum Beispiel Schmerzen zugefügt werden, dieselben Reaktionen im Gehirn auslöst, wie wenn selbst Schmerz empfunden wird. Empathie zeigt sich nach Lamm dahin gehend auch als ein Mitschwingen mit den Gefühlen einer anderen Person (vgl. online: ebd.). Neben dem emotionalen Aspekt konnte in den Untersuchungen von Lamm auch eine kognitive Kapazität festgestellt werden, durch welche die Intensität des emotionalen Mitschwingens zum Teil beeinflusst wird. Diese kognitive Kapazität stellt das kognitive Urteil über die Erfahrung der anderen Person dar (vgl.

Lamm 2007, S. 55). Lamms neurowissenschaftlichen Studien belegen damit, dass Empathie als ein emotionales Mitschwingen gesehen werden kann, wobei die Intensität des Mitschwingens von kognitiv getroffenen Urteilen teilweise abhängig ist.

Des Weiteren zeigen sich unterschiedliche psychologische Ansätze, welche Empathie in Form von teilweise gleichen und teilweise unterschiedlichen Einzelaspekten sehen. In einer psychologischen Arbeit sieht beispielsweise Helmut Lukesch Empathie im Zusammenhang mit kognitiven und emotionalen Aspekten. Für ihn bleibt es umstritten, in welchem Verhältnis Empathie als kognitive Fähigkeit und als emotionale Reaktion zu werten ist. (vgl. Lukesch 2006, S. 7). Er weist gleichzeitig darauf hin, dass Empathie jedenfalls auch ein emotionales Erleben sein kann, welches sich spontan einstellt und dabei eine mittönende affektive Reaktion auslöst. Als einen kognitiven Empathieaspekt sieht Lukesch die sogenannte Fähigkeit zur Rollenübernahme. „Rollenübernahme setzt keine emotionale Betroffenheit voraus, sondern umfasst nur die kognitive Fähigkeit, sich die Lage des anderen adäquat vorzustellen“ (Lukesch 2006, S.7f). Lukesch erfasst Empathie in einem Fragebogen ausschließlich als eine kognitive Fähigkeit, sich in die Situation eines anderen einzudenken. Dies wird dort auch gleichgesetzt mit der Fähigkeit zur Rollenübernahme (Lukesch 2006, S.15). Bei Lukesch wird aber auch ein mögliches Drei-Komponentenmodell nach Feshbach angegeben. Bei Norma Deitch Feshbach wird Empathie einerseits als ein emotionaler beziehungsweise affektiver Aspekt gesehen, nämlich auch durch eine mittönende affektive Reaktion. Andererseits gibt Feshbach dabei zwei kognitive Aspekte an. Als einen kognitiven Aspekt sieht sie, wie auch Lukesch, die Fähigkeit zur Rollenübernahme. Daneben betrachtet Feshbach aber auch die Fähigkeit zur Unterscheidung und zur Benennung von emotionalen Zuständen als einen kognitiven Aspekt von Empathie (vgl. Feshbach in Liekam 2004, S. 48, Feshbach in Lukesch 2006, S.8). Auch Carroll Izard geht von emotionalen Einflüssen im Zusammenhang mit dem kognitiven Empathiekonzept aus. Ohne aber auf bestimmte einzelne Faktoren einzugehen, ist ihre Annahme, dass kognitive und emotionale Aspekte wechselseitig wirken können, sowie zusammen und autonom ablaufen können (vgl. Izard in Gassner 2006, S. 32). Inhaltlich passend zu den bisher genannten Komponentenmodellen aus den psychologischen Arbeiten sei hier auch noch eine pädagogische Arbeit angeführt. Christoph Paulus hat zu seiner theoretischen Bestimmung von Empathie einen kognitiven Aspekt und drei affektive Aspekte angegeben. Rollenübernahme beschreibt dabei wieder die Fähigkeit, die Situation des anderen entsprechend kognitiv erfassen zu können. Daneben führt Paulus noch drei emotionale Empathieaspekte an: (1) *Fantasie* als die Fähigkeit, sich in fiktive Figuren hineinzusetzen, (2) *Empathische Betroffenheit* meint zweitens die Beschreibung

von Gefühlen hinsichtlich anderer, wie etwa Gefühle von Mitleid oder Sorge, (3) *Persönliche Betroffenheit/empathischer Disstress* als eigenfokussierte Gefühle, wie beispielsweise Gefühle von Unruhe oder des Unwohlseins (vgl. online: http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/empathy/SPF_Artikel.pdf).

Innerhalb der komponentenartigen Empathiemodelle aus der Psychologie und der Pädagogik wurden unterschiedliche Konzepte von unterschiedlichen Autoren betrachtet. Das Gemeinsame an diesen Modellen ist der Entwurf von Empathiekonzepten, die sich wiederum aus einzelnen Aspekten zusammensetzen. Innerhalb der komponentenartigen Modelle wird überwiegend davon ausgegangen, dass Empathie zumindest emotionale und kognitive Aspekte beinhaltet, die wechselseitig oder autonom wirken können. Die Fähigkeit zur Rollenübernahme wurde dabei überwiegend von den herangezogenen Autoren als ein kognitiver Aspekt von Empathie genannt. Hinsichtlich des Empathiebegriffes als ein umfassendes Komponentenmodell kann hier kritisch angemerkt werden, dass mehrere Fragen in diesem Modell offen bleiben: Wann und wie genau kommen die einzelnen Aspekte zu tragen? Welche Aspekte umfassen ausreichend den Begriff der Empathie? Nach der bisherigen Betrachtung der bestehenden Literatur bleibt auch offen, welche einzelnen Aspekte es überhaupt geben könnte, da in der recherchierten Literatur immer wieder neue beziehungsweise andere Aspekte genannt werden. Der Versuch, eine umfassende Empathietheorie in Form von unterschiedlichen Wirkkomponenten zu beschreiben, ist nach bisherigen Betrachtungen offenbar nicht ausreichend erfolgt. Für eine Evaluation der Peer-Mediation können allerdings möglicherweise einzelne Aspekte von Empathie herangezogen werden.

Eine andere Perspektive, um Empathie zu beschreiben, stammt aus der humanistischen Psychologie beziehungsweise aus der Psychotherapieforschung nach Carl Rogers. Wenn es zu einer praktischen Anwendung von Empathie kommen soll, wird dieses Konzept häufig zitiert (vgl. Hutterer 2005, S.22, Montada & Kals 2001, S. 41; Behr in Boeck-Singelmann, Ehlers, Hensel, Kemper & Monden-Engelhardt 2002, S. 100f). Die aktuellste Beschreibung zur Empathie von Carl Rogers bezeichnet den „Prozess“ der Empathie in folgender Weise:

„...die private Wahrnehmungswelt des anderen zu betreten und darin ganz und gar heimisch werden. Es beinhaltet in jedem Augenblick ein Gespür zu haben, für die sich ändernden gefühlten Bedeutungen in dieser anderen Person. [...] Empathie bedeutet zeitweilig das Leben dieser andern Person zu leben; sich vorsichtig darin zu bewegen, ohne vorschnell Urteile zu fällen; Bedeutungen zu erahnen, deren sie sich selbst kaum gewahr wird; nicht aber Gefühle aufzudecken, derer sich die Person gar nicht bewusst ist, dies wäre zu bedrohlich. [...] Sie bedeutet schließlich die Genauigkeit eigener

Empfindungen, mit der anderen Person zusammen zu überprüfen und sich von ihren Reaktionen leiten zu lassen.“ (Rogers in Rogers & Rosenberg 1980, S.79)

Rogers setzt hier sehr hohe Ansprüche in der Beschreibung des Verstehens eines andern, wie beispielsweise in: „... das Leben dieser andern Person zu leben“ oder „... in jedem Augenblick ein Gespür zu haben, für die sich ändernden gefühlten Bedeutungen ...“ (ebd., S.79). Eine umfassende und kontinuierliche Umsetzung wird an dieser Stelle als unwahrscheinlich angesehen. Die Beschreibung könnte hier als eine Idealform einer Handlungsorientierung interpretiert werden. Dabei könnte der Eindruck bestehen bleiben, dass Empathie als ein Verstehen-wollen immer noch ein Stück weiter greifen könnte. Eine neuere Beschreibung von Empathie aus der sogenannten personenzentrierten Perspektive ist bei Robert Hutterer zu finden. Für ihn bedeutet empathisches Handeln, dass der Berater ...

“...seine Aufmerksamkeit, von Augenblick zu Augenblick, auf die vom Klienten geäußerten Erfahrungen und gefühlsmäßigen Erlebensinhalte richtet. Er versucht den Klienten zu verstehen, wie dieser sich selbst sieht. Er bewertet die vom Klienten ausgedrückten Gefühle weder offen noch insgeheim und sucht auch nicht nach Erklärungen dafür, sondern seine Aktivität besteht darin, die Welt aus der Sicht des Klienten zu erfassen und das Verstandene mit eigenen Worten dem Klienten mitzuteilen.“ (Hutterer 2006, S. 367).

Empathie kann hier zusammenfassend als ein chronologisch kontinuierlicher Vorgang des beständigen Verstehen-wollens gesehen werden. Wobei das Verstandene dem Klienten mitgeteilt und zur Prüfung einer Übereinstimmung dargelegt wird. Die Übereinstimmung soll dabei, soweit es die Fähigkeit des Beraters ermöglicht, treffend sein. Dies könnte als eine gemeinsame Suche nach Bedeutung interpretiert werden. Aufgefallen ist bei Rogers, dass das Wiedergeben des Verstandenen damit begründet wird, dass das eigene Wahrnehmen mit dem Wahrnehmen des anderen überprüft oder abgestimmt wird. Hutterer konkretisiert dazu, dass das Verstandene in eigenen Worten wiedergegeben werden soll. In Rogers ist dazu ergänzend an anderer Stelle zu finden, dass „...für empfindliche Punkte die Worte des anderen benutzt werden sollten“ (Gendlin in Rogers & Rosenberg 1980, S.82). Frühere Beschreibungen von Empathie, die bei Rogers zu finden sind, sind einer ähnlich handlungsbeschreibenden Weise ausgeführt (vgl. Rogers 1973, S. 277; Rogers 1972, S. 41). Anhand dieser Ausführungen ist zu sagen, dass sowohl Rogers als auch Hutterer kein Empathiekonzept in Form von zusammenwirkenden Komponenten, Ursachen oder Erklärungen beschreiben. Hier liegt offensichtlich die Bestrebung darin, Empathie als einen handlungstheoretischen Prozess darzustellen, in Form von Zusammenhängen, bei denen eine bestimmte praktische Umsetzung im Vordergrund steht.

Ebenso handlungstheoretisch kann die Beschreibung nach Gadamer gesehen werden, die Beschreibung der hermeneutischen Erfahrung des Du. Er beschreibt darin drei unterschiedliche Arten, wie ein Du verstanden oder erfahren werden kann. Diese drei Arten stellen einen fortschreitend intensiveren oder durchdringenderen Zugang zum Du dar. Die erste Art des Verstehens wird dabei als eine typologische Einteilung in Form einer Menschenkenntnis gesehen:

„Nun gibt es eine Erfahrung des Du, die aus dem Verhalten des Mitmenschen Typisches herausieht und auf Grund der Erfahrung Voraussicht des anderen gewinnt. Wir verstehen den anderen, wie wir einen typischen Vorgang in unserem Erfahrungsfeld sonst verstehen, d.h. wir können mit ihm rechnen. Sein Verhalten dient uns genauso als Mittel zu unseren Zwecken wie alle Mittel sonst. Moralisch gesehen bedeutet solches Verhalten zum Du also die reine Selbstbezüglichkeit... [...] Die Menschenkenntnis entspricht dort dem naiven Glauben an die Methode und die durch sie erreichbare Objektivität.“ (Gadamer 1990, S. 340)

Hier geht deutlich hervor, dass in dieser Form ein Du kaum verstanden werden kann. Was zur zweiten Form des Verstehens des Du nach Gadamer führt, nämlich dem Reflektieren:

„Eine zweite Weise der Erfahrung des Du und des Verstehens des Du besteht darin, dass das Du als Person anerkannt wird, dass aber der Einbeziehung der Person in die Erfahrung des Du zum Trotz das Verstehen des Du eine Weise der Ichbezogenheit ist. [...] Im Reflexionsverhältnis wird hier beansprucht den anderen von sich aus zu kennen, ja sogar besser zu verstehen als dieser sich selbst versteht. Damit verliert das Du die Unmittelbarkeit, mit der es seinen Anspruch gelten machen kann.“ (ebd., S. 341)

In der angeführten Weise wird also im Verstehen des Du einen Schritt weiter gegangen als in der Menschenkenntnis. Es besteht aber immer noch eine bestimmte Selbstbezogenheit. Für die höchste Weise der hermeneutischen Erfahrung des Du geht Gadamer noch einen Schritt weiter, und zwar folgenderweise:

Die höchste Weise hermeneutischer Erfahrung (des Verstehens Anm.: Autor) macht die Offenheit aus,... [...] Offenheit für den anderen schließt die Anerkennung ein, dass ich in mir etwas gegen mich gelten lassen muss,... [...] Das Du als Du wirklich zu erfahren, das heißt seinen Anspruch nicht zu überhören und sich von ihm etwas sagen lassen.“ (ebd., S. 343).

Gadamer grenzt seine Vorstellung vom hermeneutischen Verstehen des Du klar von Reflexion und einem typologischen Vorgang ab. Dabei stellt er ein sogenanntes „unbeirrbares Hören“ in den Vordergrund, was sich in folgender Anstrengung ausdrückt: „diese Anstrengung besteht darin, negativ gegen sich selbst zu sein. Wer zu verstehen versucht, hat auch etwas fernzuhalten, nämlich alles, was sich von seinen eigenen Urteilen als

Sinnerwartung geltend macht.“ (ebd., S. 440) Die beiden Aspekte, Offenheit für den andern und ein Verzicht auf ein vorgreifliches Verstehen, werden demnach als Ausdruck für dieses höchste hermeneutische Verstehen genannt, welches weiter ein Verstehen des anderen ermöglichen kann. Beide Aspekte können auch in den Beschreibungen von Rogers und Hutterer wiedererkannt werden.

Für die weitere Rahmenbildung eines Empathiebegriffes wird auch eine weitere pädagogische Perspektive hinzugezogen. Gassner Burghard hat in seiner Arbeit unterschiedliche Empathietheorien in unterschiedliche Klassen eingeteilt, und zwar in finale und in orientierende Empathietheorien. Diese Klassifikation soll Empathietheorien hinsichtlich pädagogischer Handlungsfelder analysieren (vgl. Gassner 2006, S.45).

- Finale Empathietheorien:

In diesen Theorien sieht Gassner vorrangig die Erklärung von Wirkungsweisen einzelner Empathiefaktoren, wie zum Beispiel die Rollenübernahme als ein kognitiver Empathiefaktor. In finalen Empathietheorien stehen immer konkret beschreibbare Handlungsweisen in der Erziehung im Mittelpunkt, wie das Fördern von koexistenziellem Leben oder die Unterstützung von friedlichen Konfliktlösungen. Dabei wird immer auch ein Prozess zwischen Denken, Fühlen und Handeln gesehen. Beschreibungen bzw. Theorien einzelner Empathiefaktoren, die eine Klärung sozialer Vorgänge ermöglichen können, stehen hier im Mittelpunkt. Aus diesen Theorien können dann, nach Gassner, weiter Förderkonzepte erarbeitet werden, die dann konkret angewendet werden können (vgl. ebd., S. 161f & ebd., S. 45f).

- Orientierende Empathietheorien

In diesen Theorien werden die Wirkungsweisen von Empathiefaktoren in Zusammenhang mit deren Prozesshaftigkeit gesehen. Es stehen nicht Empathiefaktoren, sondern Empathieprozesse im Mittelpunkt. Dazu wird zum Beispiel das Empathiekonzept von Carl Rogers gezählt, wobei dieser Prozess bei Gassner als konkret personenbezogener Dialog bezeichnet wird. Aus orientierenden Empathietheorien sollen ebenso Förderkonzepte entwickelt werden, bei denen es aber um eine Orientierung der Person über sich selbst geht im Unterschied zur Orientierung über das Verhalten anderer. Selbstreflexion und Selbstfindung sollen hierbei gefördert werden können beziehungsweise das Erkennen von schädigenden Gefühls-, Denk- und Handlungsweisen. Als konkrete Ziele, die durch solche Empathietheorien gefördert werden könnten, sieht Gassner etwa eine hohe emotionale Aufgeschlossenheit oder Wertschätzung gegenüber sich selbst und in weiter Folge auch bei

anderen (vgl. ebd., S. 162 & ebd. S. 45f). Für die Rahmenbildung des Empathiebegriffes der Masterarbeit wird hierbei die Ausrichtung der Empathie als bedeutend gesehen. Während sich nämlich eine finale Empathietheorie eher auf die zwischenmenschliche Ebene fokussiert, wie etwa der friedlichen Konfliktlösung, so richtet sich eine orientierende Empathietheorie eher nach innen, an die Person selbst, wie etwa im Prozess der Selbstreflexion. Ein gewisser Zusammenhang zwischen orientierenden und finalen Empathietheorien könnte hier vermutet werden. So könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass die Erfahrungen einer Person mit nach innen gerichteter Empathie, wie etwa Selbstreflexion, vermutlich auch die zwischenmenschlichen Vorgänge beeinflussen kann.

Zusammenfassend für eine Rahmenbildung eines Empathiebegriffes für die Masterarbeit können psychologische und pädagogische Perspektiven sowie eine neurowissenschaftliche Perspektive als Bezugsgrößen genannt werden. Die herangezogene aktuelle neurowissenschaftliche Perspektive zeigt Empathie als ein emotionales Mitfühlen mit einer anderen Person, wobei jeweils teilweise dieselben Hirnareale aktiviert werden können. Kognitive Prozesse können dabei für die Intensität des Mitschwingens verantwortlich gemacht werden. Die Recherche in Zusammenhang mit unterschiedlichen Komponentenmodellen zu Empathie hat überwiegend kognitive und emotionale Komponenten zeigen können. Die einzelnen Aspekte daraus werden insofern betrachtet, dass diese autonom aber auch gemeinsam wirken können. Wechselwirkungen unterschiedlicher Empathieaspekte konnten innerhalb der Komponentenmodelle in dieser Recherche keine ermittelt werden. Durch die unterschiedlichen Angaben von einzelnen Empathieaspekten in Zusammenhang mit dem Komponentenmodell ist hier auch die Frage nach einer vollständigen Empathietheorie offen geblieben. Neben den komponentenartigen Empathiemodellen werden auch die handlungstheoretischen Ansätze von Empathie aus der Humanistischen Psychologie und der Beschreibung des Verstehen des Du der Methode der Hermeneutik für eine Rahmenbildung des Umgangs mit dem Empathiebegriff herangezogen. Dabei werden im Unterschied zu den Komponentenmodellen, die sich eher mit einer sachlichen Erklärung des Phänomens auseinandersetzen, zwei Ansätze gesehen, die sich mit den Bedingungen, welche zur Entstehung der Empathie führen können, befassen. Das dahinter stehende Empathiekonzept bei Rogers und Hutterer orientiert sich an den Bedingungen, welche es ermöglichen, dass sich der andere verstanden fühlt und ist eher offen gehalten hinsichtlich Modellvorstellungen. Gadamer ist eher auf das Verstehen des Du konzentriert und weniger darauf, das Verstehen dem Du auch mitzuteilen, um so ein Verstanden-werden auszulösen.

Schließlich werden in Zusammenhang mit der Rahmenbildung von Empathie hier noch die beiden Ausrichtungsmöglichkeiten von Empathie gesehen. Dabei wurde Empathie als nach innen gerichtet, zur Reflexion der eigenen Person, und Empathie als nach außen gerichtet, hinsichtlich der Klärung zwischenmenschlicher Vorgänge gesehen.

2.3 Eine Ermittlung von Erhebungsinstrumenten von Empathie und die Analyse der enthaltenen Empathiekonzepte

Im nächsten Abschnitt wird eine bestimmte Auswahl von geeigneten Empathie-Erhebungsinstrumenten zusammengestellt, die für eine spätere Evaluation des Mediationstrainings als geeignet angesehen werden. Neben dieser Auswahl wird eine eigenständige experimentelle Erhebungsmethode von Empathie entwickelt. Zuerst werden in folgenden Kapiteln die Rechercheergebnisse zu bestehenden Empathietests angeführt und hinsichtlich der enthaltenen Empathiekonzepte untersucht. Im Verlauf der Recherchen hat sich bereits eine eher einseitige Testtheorie und damit zusammenhängende Empathiekonzeption abgebildet. Von daher wurde der Idee nachgegangen, eine sogenannte experimentelle Erhebungsmethode mit einem personenzentrierten Empathieverständnis eigenständig zu entwickeln. Insofern kommt es nach den Analysen in einem weiteren Kapitel zu den Erhebungsinstrumenten, zur Entwicklung der sogenannten experimentellen Empathieerhebung. Das enthaltene Empathiekonzept wird dort wiederum gesondert betrachtet.

2.3.1 Die Recherche zu bestehenden Erhebungsmöglichkeiten von Empathie und die Analyse enthaltener Empathiekonzepte

In dem folgenden Abschnitt werden in Form einer Internetrecherche Erhebungsinstrumente zur Empathie ermittelt, die auch praktisch anwendbar sind. Die Internetrecherche nach Empathietest und Empathieerhebung beschränkt sich grundsätzlich auf den deutschen Sprachraum. Dabei wird der ersten Forschungsfrage der Masterarbeit nachgegangen, wie die Erhebung von empathischen Fähigkeiten für die Evaluation der Peer-Mediationsausbildung, gestaltet werden kann. In diesem Kapitel wird auch eine passende Auswahl von Erhebungsinstrumenten für das Vorhaben der Empathie-Evaluation der Peer-Mediation getroffen. Neben der Frage nach der geeigneten Auswahl von Erhebungsmaterial werden auch die darin enthaltenen Empathiekonzepte explizit dargelegt.

Als ein erstes Ergebnis der Recherche ist eine Doktorarbeit von Tobias Baumgartner zu nennen. Dabei soll eine mögliche Änderung von Empathie festgestellt werden, nachdem den Probanden ein bestimmter Wirkstoff verabreicht wurde. Dabei ist ein sogenannter MET (Multifaceted Empathy Test) zum Einsatz gekommen, der unterschiedliche Aspekte von Empathie erheben soll. Dieser Test ist im Rahmen einer anderen Arbeit entwickelt worden und hier praktisch zum Einsatz gekommen (vgl. online: hss.ulb.uni-bonn.de/2012/2830/2830.htm). Die Ausarbeitung des MET wurde in weiterer Folge herangezogen und untersucht.

Die wissenschaftliche Ausarbeitung des MET ist unter der Leitung von Isabel Dziobek erfolgt und wurde weiter untersucht. Der MET ist demnach in der Lage, kognitive und affektive Anteile von Empathie differenziert zu erheben. „Der MET ist eine naturwissenschaftliche Messung von Empathie, welche eine getrennte Beurteilung von kognitiver und affektiver empathischer Funktionen ermöglicht“ (Dziobek, Rogers, Fleck, Bahnemann, Heekeren, Wolf & Convit 2007, S. 466). Der kognitive Anteil wird hier als „das Verstehen von mentalen Zuständen“ beschrieben und affektive Anteile werden als „emotionale Reaktion auf den Gemütszustand einer anderen Person“ gesehen (online: <https://www.mpib-berlin.mpg.de>). Affektive Anteile werden weiter in einen indirekten und direkten Empathieanteil gegliedert (vgl. Dziobek, Rogers, Fleck, Bahnemann, Heekeren, Wolf & Convit 2007, S. 466). Konkret besteht der Test aus einer Reihe von Fotos, die Menschen in emotional beladenen Situationen zeigen, wie zum Beispiel eine gerade erwachte Frau mit zufriedenem Gesichtsausdruck. Die Testpersonen wurden gebeten, sich die Fotos anzusehen und zur Beurteilung des kognitiven Empathieaspektes die Gefühle der dargestellten Personen in Form von Single Choice Antworten („verliebt“, „genüsslich“, „unbekümmert“, „vergnügt“) zu bewerten (online: hss.ulb.uni-bonn.de/2012/2830/2830.htm, S. 31). Im nächsten Teil erfolgt die Testung der affektiven Empathieaspekte. Dazu werden im ersten Schritt die Testpersonen zum einen gefragt, wie sehr mit der Person auf dem Bild mitgeföhlt wird (indirekte Empathie) und im zweiten Schritt, inwieweit sie die dargestellte Situation emotional überhaupt erregt (direkte Empathie). Dabei reicht die Skala von eins bis neun, jeweils von *gar nicht beröhrt* bis *sehr beröhrend*. Die erste Fragestellung wird als indirekte und die zweite als direkte affektive Empathie bezeichnet. Nach einer ersten Anwendungsreihe dieses Tests konnte die Hypothese aufgestellt werden, dass einer generellen Aussage über Menschen mit Autismus hinsichtlich eines Fehlens von Empathie zu widersprechen ist. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass lediglich eine deutlich geringere Fähigkeit der kognitiven Empathie besteht. Die affektiven Messergebnisse zur Empathie konnten von der Kontrollgruppe, mit Menschen ohne

Autismus, nicht unterschieden werden (vgl. Dziobek, Rogers, Fleck, Bahnemann, Heekeren, Wolf & Convit 2007, S. 470ff). Dieser Test wurde derzeit noch nicht ausreichend überarbeitet bzw. ist nicht veröffentlicht und konnte auch nach mehrmaligem Anschreiben der Autoren, für diese Masterarbeit nicht zur Verfügung gestellt werden. Der Empathie werden hier jedenfalls ein kognitiver Anteil, ein indirekt affektiver und ein direkt affektiver Anteil zugeschrieben. Fraglich bleibt, inwieweit dieser Test tatsächlich Aspekte von Empathie messen kann. Zum einen erfolgt nämlich die Messung eines kognitiven Empathieaspektes über die Wahrnehmung von Gesichtsausdrücken eher durch eine Interpretation der Darstellungen, als über ein Verstehen der jeweiligen Situationen. Zum anderen sind die Selbstbeurteilungen, hinsichtlich der affektiven Aspekte, prinzipiell nur subjektiv angelegt und sind von daher für eine Testung eher anfällig für Verzerrungen der Testergebnisse. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Aspekte von Empathie noch ausständig sind, beziehungsweise inwieweit die genannten Aspekte zusammenhängen.

Als Nächstes wird der SPF (Saarbrückner-Persönlichkeitsfragebogen) zur Messung von Empathie nach Christoph Paulus herangezogen und weiter betrachtet (vgl. online: <http://bildungswissenschaft.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/empathie.html>). Dieser Fragebogen misst nach Angaben des Autors einen kognitiven Empathiefaktor, *die Fähigkeit zur Rollenübernahme* und drei affektive Faktoren von Empathie nämlich *Fantasie*, *empathische Besorgnis* und *Distress*, wie es bereits in Kapitel 2.2 beschrieben wurde. (siehe Abb. 1). Der Fragebogen ist in Form einer Selbstbeurteilung angelegt. Bei Selbstbeurteilungen kommt es, ebenso wie bei Teilen des MET, häufig zu Subjektivität und in weiterer Folge kann von einer bestimmten Verzerrung der Ergebnisse ausgegangen werden. Von daher wird dieser Test für die Evaluation der Peer-Mediation kategorisch ausgeschlossen.

	V 6.0	Nie	selten	manchmal	oft	immer
e	1. Ich empfinde warmherzige Gefühle für Leute, denen es weniger gut geht als mir.	1 (-)	2 (-)	3 (o)	4 (+)	5 (++)
f	2. Die Gefühle einer Person in einem Roman kann ich mir sehr gut vorstellen.	1 (-)	2 (-)	3 (o)	4 (+)	5 (++)
d	3. In Notfallsituationen fühle ich mich ängstlich und unbehaglich.	1 (-)	2 (-)	3 (o)	4 (+)	5 (++)
p	4. Ich versuche, bei einem Streit zuerst beide Seiten zu verstehen, bevor ich eine Entscheidung treffe.	1 (-)	2 (-)	3 (o)	4 (+)	5 (++)

Abb. 1: Auszug aus dem SPF: (e) empathische Besorgnis, (f) Fantasie, (d) Distress, (P) Rollenübernahme

Die einzelnen Faktoren könnten aber möglicherweise in einer weiteren Bearbeitung für eine Erhebung von Empathie in Frage zu kommen. Allerdings stellt sich hier wiederum die Frage, welche Aspekte von Empathie noch ausständig sind. Weiter ist offen, wie einzelne Aspekte zusammenhängen, und damit im Zusammenhang auch in welchem Ausmaß die Empathiedimensionen zum Tragen kommen.

Als ein weiterer interessanter Fund wurde der LEAS Test (Levels of Emotional Awareness Scale) für die Erhebung von Teilaspekten von Empathie herangezogen (Subic-Wrana, Claudia; Thomas, Walther; Huber, Michael & Köhle, Karl 2001). Dieser Test wurde ursprünglich zur Erhebung von sogenannter Mentalisierung im Zusammenhang mit chronischer Depression ausgearbeitet und wird als eine mögliche Theorie vorerst in Betracht gezogen. „Mentalisierung beschreibt hier die Fähigkeit zuzuschreiben, was in einer anderen Person vor sich geht. Dabei kommt es zu einer affektiven, auf Empathie beruhenden Aktivität, womit dem Verhalten auch eine gewisse Bedeutsamkeit verliehen wird.“ (Staun, Kessler, Buchheim, Kächele & Taubner 2010, S. 299). Nach einer Kontaktaufnahme zu den Autoren hat sich jedoch herausgestellt, dass dieses Projekt nicht ausreichend ausgearbeitet bzw. nicht für eine Anwendung und auch nicht zur Einsicht zur Verfügung steht. Die weitere Analyse wurde damit bei diesem Instrument eingestellt.

Für die weitere Evaluation von besonderer Bedeutung wird zuletzt die Arbeit von Helmut Lukesch betrachtet. Der FEPAA (Fragebogen zu Erfassung von Empathie, Prosozialität und Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten) misst, neben anderen Aspekten, Empathie, und zwar ausdrücklich in einem rein kognitiven Verständnis (siehe Abb. 2). Konkret geht es dabei um die Erhebung der Fähigkeit zur Rollenübernahme, was keine emotionale Betroffenheit voraussetzt (siehe Kapitel 2.2). Lukesch geht in der Beschreibung der Testtheorie offensichtlich neben dem kognitiven Konzept zur Rollenübernahme von einem Empathiebegriff aus, der aus einem unbestimmten Verhältnis von affektiven und kognitiven Anteilen zusammengesetzt ist (vgl. Lukesch 2006, S.7f). Bei der Erhebung der Fähigkeit zur Rollenübernahme sollen sich die Testpersonen jeweils kurze Situationsbeschreibung durchlesen. Danach sollen sich die Testpersonen in diese Situation bzw. in die beteiligten Personen hineinversetzen und deren Gedanken und Gefühle in Form von Single Choice Antworten einschätzen. Das Testinstrument ist konzipiert für die Altersgruppe von 12-16 jährigen Jugendlichen (vgl. Lukesch 2006, S.59).

8) Michael hat sich bei der Hausübung diesmal sehr bemüht. Als die Hausübung zurückgegeben wurde, hat er eine 5 bekommen. Bernd, der neben ihm sitzt, hat sich weniger bemüht und eine 2 bekommen.

Wie fühlt sich Michael?

- ☐ Er ist enttäuscht.
- ☐ Er freut sich für Bernd.
- ☐ Er ist neidisch auf Bernd.

Wie fühlt sich Bernd?

- ☐ Er ist schadenfroh, weil er sich zwar nicht so viel angestrengt hat aber trotzdem eine gute Note bekommen hat.
- ☐ Er freut sich, dass er selbst eine gute Note hat.
- ☐ Michael tut ihm leid, weil er weiß, dass er sich sehr angestrengt hat.

Abb. 2: Beispiel aus der Erhebung zur kognitiven Empathie

Das Konzept zur Fähigkeit der Rollenübernahme wird hier als ein möglicher kognitiver Empathiefaktor gesehen. Auch wenn hier ebenso die Fragen nach der Vollständigkeit und auch der Zusammenhang mit anderen möglichen Empathieaspekten offen bleiben, wird dieses veröffentlichte Instrument für eine Erhebung eines Teilaspektes von Empathie als praktisch anwendbar angesehen.

Innerhalb der recherchierten Testtheorie sind bezüglich der Konzeption von Empathie durchwegs mehrdimensionale Modelle von Empathie zu finden, und zwar bestehend aus affektiven und kognitiven Faktoren von Empathie. Es bleibt weiterhin offen, welche bzw. ob weitere, und wenn ja, welche weiteren Teilaspekte von Empathie existieren. Unklar bleiben auch Angaben zum Ausmaß der Wirksamkeit einzelner Faktoren, und wie die einzelnen angeführten Faktoren von Empathie miteinander in Verbindung stehen. Offenbar werden trotzdem diese Teilkonzepte zur Erhebung von Empathie herangezogen. Nach der Internetrecherche ist vorläufig zu sagen, dass ausschließlich das Testinstrument zur Erhebung der Fähigkeit der Rollenübernahme aus dem FEPA von Lukesch für die Evaluation einer möglichen Empathieförderung durch das Peermediationstraining sinnvoll eingesetzt werden kann. Für eine umfassende Evaluation sind aber weitere Erhebungsinstrumente notwendig. Beim FEPA wird davon ausgegangen, dass dieses Instrument lediglich einen kognitiven Teilaspekt von Empathie erhebt, und zwar die Fähigkeit zur Rollenübernahme. Für eine umfassendere Erhebung wird im anschließenden Kapitel der Entwicklung einer

Empathieerhebung nachgegangen, die neben den komponentenartigen Modellen auch das personenzentrierte Empathiegeschehen in die Erhebung mit einbezieht.

2.3.2 Eine experimentelle Erhebung zu Empathie nach dem handlungstheoretischen Empathiekonzept von Carl Rogers

In diesem Kapitel wird eine experimentelle Erhebungsmethode entwickelt. Dabei wird das personenzentrierte Empathieverständnis von Carl Rogers herangezogen, ein tendenziell handlungstheoretisches Konzept von Empathie. Als Grundlage für das experimentelle Testinstrument werden vorhandene Gesprächsausschnitte von personenzentrierten Beratungsgesprächen verwendet. Der Aufbau des Testinstruments wird im Zusammenhang mit der entsprechenden Testtheorie dargelegt.

Neben den bisher dargelegten Recherchearbeiten zur Empathieerhebung wurde im Zuge der vorliegenden Arbeit versucht, eine neue Erhebungsmethode zur Erfassung von Empathie zu entwickeln. Als theoretische Grundlage diente dazu das personenzentrierte beziehungsweise handlungstheoretische Empathiekonzept von Carl Rogers (vgl. Rogers in Rogers & Rosenberg 1980, S. 84). Um ein geeignetes Maß empathischen Verhaltens zu erhalten, sollte das Urteil jener Person ausschlaggebend sein, der Empathie entgegengebracht wird. Schließlich sei nur diese Person selbst in der Lage, anzugeben, ob sie sich empathisch behandelt gefühlt hat oder nicht.

Die Grundlage für das Testmaterial einer experimentellen Erhebung stellen einzelne Ausschnitte von personenzentrierten Beratungsgesprächen dar. Diese Ausschnitte waren transkribiert und nachbearbeitet bereits vorhanden. Nachbearbeitet sind die bestimmten Dialogausschnitte dahin gehend, dass sie von den jeweiligen Klienten hinsichtlich Empathie beurteilt worden sind. Das bedeutet, dass der jeweilige Klient den jeweilige Kommentar des personenzentrierten Beraters in einer Nacharbeit beurteilt hat, inwiefern sich der Klient durch die Aussage des Beraters verstanden gefühlt hat. Für das Testmaterial wurden 4 Dialogausschnitte ausgewählt und daraus 4 Items gebildet. In der Durchführung der experimentellen Erhebung sollen die Testpersonen nun nach dem Anhören eines Gesprächsausschnittes bewerten, inwieweit sich der jeweilige Klient durch den jeweiligen Beraterkommentar verstanden gefühlt hat oder nicht. Ob der jeweilige Beraterkommentar tatsächlich empathisch ist oder nicht, ist bestimmt durch die Angaben zur Empathie aus der Nachbearbeitung durch den jeweiligen Klienten selbst. Die einzelnen Items werden wie in Abbildung 2 auf dem Testbogen abgebildet und einzeln nacheinander durchgeführt. Dabei

wird jeweils der Gesprächsausschnitt als Audioaufzeichnung abgespielt, damit die Testpersonen den tatsächlichen Dialog hören und anschließend bewerten können.

Einführungsbeispiel:

(K = Klient; B= Berater)

K: Ich bin froh, dass sich das jetzt wieder eingependelt hat und dass man sich so auch gut versteht. Also ich schätze, dass es anders vielleicht gar nicht mehr auch geht, aber es ist halt trotzdem auch so ungewohnt, wenn ich dann bei ihr bin und wir hocken und reden über so oberflächliche Sachen und es geht halt einfach nicht mehr in die Tiefe so wie früher. Ja, es ist komisch für mich.

B: Also du vermisst sie, so wie sie früher war oder die Beziehung (K: ja), wie sie früher war.

Wie sehr fühlte sich der Klient, Ihrer Meinung nach, von der Aussage des Beraters verstanden (1- sehr verstanden, 2-verstanden, 3- eher weniger verstanden, 4- kaum verstanden):

Abb. 3: Beispiel zur Erhebung der experimentellen Empathie

Da die verwendeten Gesprächstranskripte sowohl von Berater in Bezug auf die Beratungsmethode als auch dem Klienten in der Nachbearbeitung, unter der Einhaltung der der rogerianischen bzw. personenzentrierten Beratungsmethode entstanden sind (siehe Kapitel 2.2), kann von einem rogerianischen bzw. personenzentrierten Empathieverständnis in den transkribierten Gespräch und weiter auch in der daraus erarbeiteten Empathieerhebung ausgegangen werden. Im weiteren Verlauf wird dieser Erhebungsteil als die Erhebung der experimentellen Empathie bezeichnet.

Hinsichtlich der experimentellen Erhebung von Empathie in der Masterarbeit kann folgendes zusammengefasst werden: Die experimentelle Erhebung von Empathie ist einerseits aus der Notwendigkeit heraus entwickelt worden, dass keine hinreichenden Testinstrumente für eine Evaluation der Peer-Mediation hinsichtlich einer Empathieförderung in der Recherche aufgefunden werden konnten. Andererseits ist auch die Idee leitend gewesen, in einer Erhebung

personenzentrierte Testtheorie zu integrieren. Dies wurde umgesetzt, indem die Grundlage der entwickelten experimentellen Empathieerhebung auf Gesprächsausschnitte aus personenzentrierten Beratungsgesprächen basiert. Grundlegend für diese Erhebung ist weiter, dass bei der entwickelten Erhebungsmethode die Idee im Vordergrund steht, dass Personen selbst erkennen können, ob sie empathisch behandelt wurden.

3. Mediation und Peer-Mediation

In diesem Kapitel wird eine grundlegende Basis für den weiteren Umgang mit den Begriffen Mediation und Peer-Mediation herausgearbeitet. Dabei wird auch der Mediationsprozess dahin gehend analysiert, in welchen Zusammenhängen empathische Handlungen durch den Mediator als sinnvoll erachtet werden. Die Peer-Mediation wird dabei als eine spezielle Form der Mediation gesehen. Grundsätzlich wird Mediation durch zwei ausgewählte Arbeiten dargelegt. erfolgt ein historische Betrachtung der Mediation und eine kurze Auseinandersetzung mit den Autoren, welche zur Bearbeitung des Mediationsbegriffes ausgewählt wurden. Anschließend wird Mediation, wiederum anhand der beiden ausgewählten Arbeiten, als eine spezielle Form des Konfliktumgangs abgegrenzt und es wird der Mediationsprozess einführend dargestellt. Danach werden noch einzelne charakteristische Merkmale nachgezeichnet, um einen noch umfassenderen Überblick über das Mediationsverfahren zu erhalten. Im Anschluss wird die Bedeutung von Empathie im Mediationsprozess herausgearbeitet. Und schließlich wird die Peer-Mediation, im besonderen Hinblick auf die International Business College (IBC) in Hetzendorf, dargestellt.

Mediation bzw. Peer-Mediation ist dem Autor dieser Masterarbeit nur als eine Konfliktlösungsform bekannt, deren Methoden abhängig sind von dem Beratungsbegriff des jeweiligen Mediators. Mediation wird also bisher verstanden als eine eher beliebige Methodenkonstellation zur Konfliktlösung zwischen Konfliktparteien. Des Weiteren ist vom Autor die persönliche Hypothese aufgestellt worden, dass der Empathie eine gewisse Bedeutung in der Mediation zugeschrieben werden kann.

3.1 Zur Geschichte der Mediation. Eine einführende Darstellung von Entwicklungsschritten

Mediation von *mediatio* (spät lat.) bedeutet wörtlich übersetzt Vermittlung und wird als eine spezielle Form eines Konfliktlösungsverfahrens gesehen. (vgl. Besemer 2009, S. 14; Montada & Kals 2001, S.1). Werden die vier Grundgedanken der Mediation herangezogen, nämlich Vermittlung durch einen Dritten, der Einbezug aller Konfliktparteien, die außergerichtliche Ebene und die Freiwilligkeit hinsichtlich der Teilnahme am Verfahren sowie die allseitige Akzeptanz des Ergebnisses, dann können nach Besemer zahlreiche Vorläufer und Varianten von Konfliktvermittlungen gefunden werden. Er führt dabei unterschiedliche Beispiele aus unterschiedlichen Nationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten an. Beispiele wären die heute noch eingerichteten Volksversöhnungskomitees in China, die Vermittlung zwischen Stadtstaat in der Antike durch Dritte oder die Vermittlungstätigkeiten von Priestern vom Mittelalter bis heute (vgl. Besemer 2009, S. 150f). Auch Montada und Kals sehen eine lang zurückreichende Tradition von Mediation. Dabei wird auf Josef Duss-von Werdt hingewiesen, der durch Untersuchungen von historischen Fragmenten aus der griechischen, römischen, mittelalterlichen und neuzeitlichen Geschichte die Existenz von Mediation bzw. entsprechender Begriffe belegen konnte (vgl. Montada & Kals 2001, S.2). Duss-von Werdt hat dabei herausgearbeitet, dass Mediationsverfahren in unterschiedlichen Lebensbereichen praktiziert und sogar institutionalisiert waren. Ein angeführtes Beispiel ist der *Codice Civile*, ein Auszug aus dem italienischen Gesetzbuch von 1754. Darin werden die Aufgaben eines Mediators in dieser Zeit beschrieben und als deckungsgleich mit den aktuellen Aufgaben von Mediatoren, angeführt (Duss-von Werdt in Montada & Kals 2001, S.2). In den USA der 60iger wurde schließlich begonnen, das Mediationskonzept im heutigen Sinne zu entwickeln. In dieser Zeit kam es durch unterschiedliche Konflikte, wie den Studentenunruhen, Vietnamprotesten, den Konflikten hinsichtlich einer veränderten Frauenrolle und der Rassentrennung bzw. der Bürgerrechte zu Herausforderungen, welche das derzeitige Rechtssystem nicht mehr bewältigen konnte. Daraufhin wurde vom amerikanischen Justizministerium die Bildung von Stellen zur außergerichtlichen Konfliktlösung injiziert. Die sogenannten *Community Relations Service* sollten durch Mediation und Verhandlung Konflikte entschärfen. Während der 70iger wurden dann im kommunalen Bereich sogenannte *Neighborhood Justice Centers* eingerichtet, welche teilweise kostengünstige und teilweise kostenlose Mediationsdienste angeboten haben. Konflikte drehten sich in diesen Einrichtungen um unterschiedliche Themenbereiche, wie Mieterstreitigkeiten, Ehekonflikte

oder Nachbarschaftsprobleme. Anfang der 90iger gab es etwa 700 solcher Zentren in den USA (vgl. Besemer 2009, S. 150f).

Seit den 80igern werden Mediationsverfahren in Deutschland intensiv untersucht und bis hin zu den 90igern wurden in Deutschland eigene Curricula zur Ausbildung von Mediatoren erstellt. Mediationen konnten in unterschiedlichsten Anwendungsfeldern Konfliktlösungen erreichen, Beispiele dafür sind zu finden in Politik, Arbeit und Wirtschaft, Umweltfragen, Familien und in Schulen. Konflikte unter Schülern können dabei durch sogenannte Peer-Mediation methodisch behandelt werden. Die Bezeichnung „Peer“ soll dabei die Gleichheit oder Gleichrangigkeit hervorheben, welche bei einem Mediationsprozess unter Schülern betont werden soll. (vgl. Montada & Kals 2001, S. 4fff)

In Österreich führt das Bundesministerium für Justiz seit 2004 eine Liste für eingetragene Mediatoren und es gibt eine eigene Ausbildungsverordnung (vgl. online: <http://www.mediatoren.justiz.gv.at/mediatoren/mediatorenliste.nsf/docs/home>). Weiter gibt es unterschiedliche Projekte an den öffentlichen Schulen zu Mediation von Schülern für Schüler. Auf der Seite des BMUKK befindet sich eine Beschreibung einiger Pionierprojekte im Zusammenhang mit vorgelegten Curricula. In den Pädagogischen Hochschulen werden bereits Ausbildungen angeboten, um Mediationsprojekte von Schülern für Schüler im Schulbetrieb umzusetzen. (vgl. online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/peer-mediation.xml>).

Mediation bzw. mediationsähnliche Verfahren haben eine gewisse internationale Geschichte. Neben der Professionalisierung der Mediation, ist in Österreich auch das Schulsystem dazu bereit, die Mediation als ein Konfliktlösungsverfahren anzusehen, welches in Schulbetrieb aufgenommen und Schülern bei der Konfliktbewältigung helfen kann. Nach einem historischen Einblick in die Mediation, werden nun die Arbeiten betrachtet, die zur Begriffsbestimmung der Mediation herangezogen werden.

3.2 Mediation: Abgrenzungen zu anderen Konfliktlösungsverfahren

Für die Bildung eines Arbeitskonzeptes von Mediation, werden in diesem Abschnitt kurz die unterschiedlichen Arten des Umgangs mit Konflikten dargestellt, um die Mediation damit im Zusammenhang einordnen zu können. Dazu werden zwei Arbeiten von unterschiedlichen Autoren herangezogen. Zunächst werden diese Autoren etwas näher betrachtet. Danach wird, aufbauend auf den beiden ausgewählten Arbeiten der Autoren, Mediation von andern

Möglichkeiten des Konfliktumgangs abgegrenzt. Dabei kommt es zum Vergleich der beiden Bezugsquellen, wobei einzelne Ähnlichkeiten und Unterschiede betrachtet werden.

Für die Klärung des Mediationsbegriffes könnten eine Vielzahl von unterschiedlichen Autoren herangezogen werden. Für diese Arbeit wurden zwei Arbeiten ausgewählt, die sich einerseits durch langjährige Erfahrung auszeichnen, andererseits einen unterschiedlichen Zugang zum Thema Mediation haben. Die beiden Arbeiten sind durch die jeweiligen Autoren eher professionell-praktisch beziehungsweise eher professionell-psychologisch geprägt. Die Auswahl der zum Teil unterschiedlich fokussierten Arbeiten wurde hier als sinnvoll erachtet im Hinblick auf eine umfassende Darstellung des Mediationsprozesses und der darin enthalten Empathie. Der Autor des Werkes „Mediation-Die Kunst der Vermittlung in Konflikten“ ist Christoph Besemer ein diplomierter Politikwissenschaftler und seit Anfang der 90igern, also seit den Anfängen der professionellen Mediationsausbildung in Deutschland, überwiegend in der Praxis der Mediation und als Ausbilder tätig. (vgl. online: <http://www.projekt-mediation-freiburg.de>). Diese Literatur wurde ausgewählt, weil es sich hier um ein sehr praxisbezogenes Werk handelt und daneben von anderen Quellen häufig zitiert und als Basisliteratur angegeben wird (vgl. Behn, Küger, Lembeck, Pleiger, Schaffranke, Schrorer & Wink 2006; Kals & Ittner 2008, Montada & Kals 2001; Theunissen, 2005; Fechner in Kloeters, Lüddecke & Quehl 2003). Die Autoren des zweiten Werkes „Mediation-Lehrbuch für Psychologen und Juristen“ sind Leo Montada und Elisabeth Kals. Leo Montada ist in der Forschung und Lehre an der Universität Trier tätig gewesen, heute emeritiert und arbeitet immer noch in leitenden und beratenden Positionen an wissenschaftlich forschenden Institutionen. Einer seiner Forschungsschwerpunkte ist unter anderem die Mediation in Konflikten. (vgl. online: <http://www.uni-trier.de>). Elisabeth Kals ist seit 2003 Professorin an der Katholischen Universität in Eichstätt-Ingolstadt für Soziale und Organisatorische Psychologie. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Themen der Gerechtigkeit, Konfliktlösung und des Umweltbewusstseins (vgl. online: <http://www.ku.de>). Dieses Werk wurde neben einer eher praxisorientierten Arbeit von Besemer, als wissenschaftlich-psychologisch ausgerichtetes Werk herangezogen. Diese Autoren zeichnen sich durch umfassende Spezialisierung zum Thema Mediation und einer nicht unbedeutenden wissenschaftlichen Laufbahn aus.

Als wichtigste Merkmale der zu Beschreibung der Mediation nennt nun Besemer die „Vermittlung durch einen Dritten, den Einbezug aller Konfliktparteien, die außergerichtliche Ebene und die Freiwilligkeit hinsichtlich der Teilnahme am Verfahren, die Selbstbestimmung

innerhalb der Konfliktlösung sowie die allseitige Akzeptanz des Ergebnisses“ (Besemer 2009, S. 15). Um Mediation zur Bearbeitung bestimmter Konflikte von anderen Konfliktlösungsverfahren abzugrenzen, geben Montada und Kals das Modell der acht Basishandlungsmöglichkeiten des aktiven Handelns bei Konflikten vor (Spangenberg & Spangenberg in Montada & Kals 2001, S.8-29):

„1. Konfliktparteien können einseitig nachgeben.

2. Sie können versuchen ihre Position einseitig durchzusetzen z. B. durch: Einschüchterung, Bestrafung, Erpressung, Behinderung, Überredung, Behauptung von Rechtsansprüchen u. a. m.

Sie können versuchen zu einer gemeinsamen Entscheidung zu kommen, und zwar durch

3. Verhandeln oder

4. eine Mediation.

Sie können einzeln oder gemeinsam dritte Personen oder Instanzen für eine Entscheidung einschalten, nämlich indem sie

5. eine Entscheidung vor Gericht suchen oder

6. eine Entscheidung durch Schiedsleute oder Schiedsstellen herbeiführen,

7. eine Schlichtung anstreben oder

8. in Sonderfällen eine autokratische Entscheidung durch einen Vorgesetzten herbeiführen.“

Diese Abgrenzungen überschneiden sich mit Ausführungen von Besemer (vgl. Besemer 2009, S. 67). Zusätzlich werden aber bei Besemer noch weitere Abgrenzungen angeführt, und zwar zu Psychotherapie, Beratung und Moderation (vgl. Besemer 2009, S. 70ff). Den Unterschied zur Therapie sieht Besemer in folgender Weise:

„Beziehungen und Gefühle haben zwar in Mediation und Therapie viel Wert aber stehen in unterschiedlichem Grad im Mittelpunkt. In der Mediation geht es nicht primär um die Heilung und Aufarbeitung seelischer Konflikte, sondern um Empathie, gegenseitiges Verständnis und das Aushandeln zukunftsorientierter Vereinbarungen“ (Besemer 2009, S. 70)

Mediation und Beratung sieht Besemer als eng verwandt, wenn bestimmte Kriterien erfüllt sind. Kriterien, die eine Beratung zu einer Mediation machen würden, sind, wenn eine Problemlösung durch die Ratsuchenden selbst als Ziel besteht, betroffene Konfliktparteien einbezogen werden und eine zukunftsorientierte Vereinbarung am Ende aufgesetzt wird. Moderation wird im Unterschied zur Mediation im Grunde lediglich als Sachklärung und ohne ein Ansprechen von Gefühlen und Beziehungsproblemen gesehen. Moderation wird

dabei als ein sogenanntes Problemlösungsverfahren im Unterschied zu einem Konfliktlösungsverfahren betrachtet (vgl. Besemer 2009, S. 71).

Durch diese Abgrenzungen kann Mediation als eine ganz spezielle Form von Konfliktlösungsansatz dargestellt werden. Interessant für die Masterarbeit ist hier auch, dass Empathie bereits hier von Besemer als ein entscheidendes Kriterium aufgefasst wird, um Mediation zu beschreiben. Zusammenfassend kann für die Bildung eines Arbeitsbegriffes hier festgehalten werden, dass Mediation hinsichtlich der Teilnahme am Prozess und der Akzeptanz der Ergebnisse freiwillig ist, und die Konfliktlösung weitgehend selbstbestimmt stattfinden soll. Weiter ist für die Rahmenbildung des Mediationsbegriffes bedeutend, dass alle beteiligten Konfliktparteien einbezogen werden und durch einen unparteiischen Dritten systematisch zu einer Vereinbarung gelangen. Nach der Darstellung der Mediation als ein besonderer Umgang mit Konflikten, wird Mediation im nächsten Abschnitt weiter charakterisiert.

3.3 Was ist Mediation? Charakteristische Merkmale

Als Grundlage für den weiteren Umgang mit dem Begriff Mediation wird in diesem Abschnitt das Mediationsverfahren beschrieben. Dabei werden wiederum die beiden ausgewählten Bezugskonzepte herangezogen. Es erfolgt zuerst eine einführende Beschreibung hinsichtlich Prozessablauf und den notwendigen Expertisen eines Mediatoren sowie eine einleitende Reflexion. Für eine konkrete Beschreibung des Mediationsprozesses erfolgt im Anschluss eine Zusammenfassung des Prozessablaufs, wiederum aus den beiden ausgewählten Arbeiten.

Nach Besemer sollte der Mediator in einem Konflikt als ein unparteiischer Dritter dabei helfen, einen Konflikt zu lösen. Er soll sozusagen in einer Streitsituation, in der die Parteien es alleine nicht schaffen den Konflikt befriedigend für alle Beteiligten zu lösen, beauftragt werden, eine befriedigende Lösung gemeinsam mit den Konfliktparteien zu erarbeiten. Eine Aufgabe des Mediators ist dabei die Geschwindigkeit der Konfliktdynamik zu verlangsamen und Grundlagen für eine konstruktive Lösung zu erarbeiten. Als Grundlage dafür wird nach Besemer zunächst ein Vertrauensverhältnis zwischen Mediatoren und Konfliktparteien aufgebaut. Dabei sollen die Motive der Konfliktparteien und die damit verbundenen Bedürfnisse, Interessen und Gefühle ausgesprochen werden. Im Verlauf stellt sich dabei zunehmend eine direkte Verbindung zwischen den Konfliktparteien ein. Die jeweils andere Sichtweise der Konfliktparteien soll damit zumindest ein Stück weit nachvollzogen werden

können. Dadurch werden tendenziell Verständnis und neues Vertrauen zwischen den Konfliktparteien aufgebaut. Erst danach wird gemeinsam an einer Lösung von verbliebenen Sachfragen gearbeitet. Ziel ist ein Konsens, der von allen beteiligten Parteien akzeptiert und freiwillig umgesetzt werden kann. (vgl. Besemer 2009, S. 14f).

Hier könnte eine Zweiteilung im Verfahren festgehalten werden, bei der tendenziell zuerst Verständnis und Vertrauen unter den Konfliktparteien aufgebaut werden sollen, und erst dann auf dieser Grundlage die Sachfragen geklärt werden. In Montada und Kals konnte eine ähnliche Zweiteilung hinsichtlich der Sachfragen und Vertrauensbildung gesehen werden, thematisch aber nicht als zweigeteiltes Verfahren, sondern als zwei notwendige Fähigkeiten des Mediators.

Montada und Kals sehen notwendige Fähigkeiten eines Mediators zum einen im Expertentum bezüglich des Mediationsverfahrens und zum anderen im Expertentum bezüglich des Streitgegenstandes. Hinsichtlich der Expertise des Streitgegenstandes empfehlen Montada und Kals beispielsweise für innerbetriebliche Konflikte einen betriebswissenschaftlich erfahrenen Mediator einzusetzen oder für schulische Konflikte einen Lehrer oder Direktor mit Mediationsausbildung hinzuzuziehen. Dabei können auch mehrere Mediatoren eingesetzt werden, um der Komplexität des Konfliktes gerecht werden zu können. (vgl. Montada & Kals 2001, S. 7ff). Hinsichtlich des Expertentums für das Verfahren geben die Autoren drei zentrale Fragen an (Montada & Kals 2001, S. 9):

- „Wie bringt man Parteien dazu, die Tiefenstruktur eines Konfliktes offen zu legen?
- Wie bringt man Parteien dazu, das Anliegen der Gegenseite zu verstehen?
- Wie erweitert man den Blick der Parteien über erstarrte Konfliktpositionen hinaus, um Gewinner-Gewinner-Lösungen zu erarbeiten?“

Es ist jedenfalls davon auszugehen, dass die Aufgaben eines Mediators und das Verfahren der Mediation zusammenhängen. Die Beschreibungen der beiden notwendigen Expertisen von Mediatoren in Montada und Kals einerseits, und die tendenzielle Zweiteilung des Verfahrens von Besemer andererseits, weisen beide auf eine bestimmte Differenzierung hin. Dabei wird einerseits von einer Sachebene gesprochen und andererseits von einer Ebene, in der Vertrauen und Verständnis aufgebaut werden sollen. Während bei Montada und Kals an dieser Stelle keine Angabe angeführt ist, wann welche Expertise Vorrang hat, wird bei Besemer das Herstellen von Vertrauen und Verständnis im Mediationsprozess vorgezogen. Zu den Bereichen Vertrauen und Verständnis ist hier bereits zu vermuten, dass ein gewisses Maß an Empathie damit im Zusammenhang steht. Auf die Empathie im Mediationsprozess wird

später noch genauer eingegangen (Kapitel 3.4). Nach dieser einführenden Darstellung zur Mediation wird nun der konkrete Prozessablauf der Mediation genauer betrachtet.

Um weiter konkret beschreiben zu können, was genau in einer Mediation passiert, ist in den beiden herangezogenen Arbeiten eine Einteilung in Verfahrensabschnitte bzw. Prozessphasen zu finden. Montada und Kals teilen Mediation in 6 Prozessphasen ein: „1. Vorbereitung, 2. Probleme erfassen und analysieren, 3. Konfliktanalyse, 4. Konflikte und Probleme bearbeiten, 5. Mediationsvereinbarungen und 6. Evaluation und Follow-up“. Jede einzelne Prozessphase wird auch in verschiedene Unterpunkte eingeteilt (Montada & Kals 2001, S. 179-232). Besemer teilt das Verfahren in „Vorphase, Mediationsgespräch und Umsetzungsphase mit wiederum einer Vielzahl von Unterpunkten“ ein (Besemer 2009, S. 76-146). Die Phasen werden grundsätzlich in der beschriebenen Reihenfolge ablaufen, da es sich um aufbauende Phasen handelt. Innerhalb der Reihenfolge können aber auch einzelne Unterpunkte weggelassen werden oder an anderer Stelle noch einmal auftauchen (vgl. Besemer 2009, S. 76). Im Folgenden soll eine zusammenfassende Beschreibung der Prozessphasen erfolgen, um eine orientierende Darstellung des Mediationsprozesses zu erhalten:

1. Vorphase

Diese zusammenfassende Beschreibung des Mediationsprozesses beginnt erstens mit der Vorarbeit, in welcher der Mediator sich speziell über den Sachverhalt des Konfliktes informiert. Daneben sind für die einzelnen Konfliktparteien finanzielle Fragen zu klären und die Regeln der Mediation klarzustellen. In dieser Vorphase erfolgt auch die Klärung, wer genau in die Konfliktbearbeitung einbezogen werden sollte. (vgl. Besemer 2009, S.76f; Montada & Kals 2001, S. 179-184).

2. Einleitung

Zu Beginn der eigentlichen Mediationssitzung werden dann noch einmal die Regeln, Prinzipien und Organisation der Mediation geklärt, bevor die Konfliktbearbeitung beginnt. An dieser Stelle kann bereits ein Mediationsvertrag beginnend aufgesetzt werden, der aber eher rituellen Charakter hat, auch interne Verbindlichkeit sowie den Wunsch signalisieren soll, an einer Konfliktlösung zu arbeiten. (vgl. Besemer 2009, S.78; Montada & Kals 2001, S.184-187).

3. Darlegung der Sichtweisen

Dann kann die Darlegung der jeweiligen Sichtweisen der Konfliktparteien beginnen, wobei eine Partei beginnt, und die andere zuhört und sich eventuell Notizen macht. Dabei hört der Mediator einfühlend zu, fasst das Gesagte zusammen und beendet die Ausführungen der ersten Partei mit einer abschließenden Zusammenfassung. Danach wendet sich der Mediator der nächsten Partei zu, während diese ihre Sichtweise darlegt. Der Mediator hört wiederum einfühlend zu und fasst die Ausführungen abschließend zusammen, die andere Partei kann sich gegebenenfalls wieder Notizen machen. Nachdem die Parteien ihre Sichtweise dargelegt haben, kann eine Gesamtzusammenfassung des Mediators erfolgen, welche die Gemeinsamkeiten, Differenzen, Themen und Wünsche der Konfliktparteien beinhalten. (vgl. Besemer 2009, S.78f; Montada & Kals 2001, S. 188f).

4. Konflikterhellung und Vertiefung

Viertens kommt es zu einer Konflikterhellung bzw. zu einer vertiefenden Klärung. Dabei geht es unter anderem, um die jeweilige Reaktion auf die Darstellungen. Hier können bestimmte Punkte festgelegt werden, die einer Klärung bedürfen. Dabei kann es dann dazu kommen, dass Interpretationen zu hinterfragt, Wünsche gestellt, Bedürfnisse formuliert oder Hintergründe genauer betrachtet werden. Darüber hinaus verweisen Montada und Kals auf Tiefenstrukturen von Konflikten hin und auf Bedingungen, die zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Problemen beitragen (vgl. Besemer 2009, S. 112-117; Montada & Kals 2001, S. 202-214).

5. Lösungssuche

In nächsten Schritt erfolgt die Lösungssuche, wobei eventuell Probleme in Teilprobleme zerlegt werden, vielfältige Lösungsmöglichkeiten gesammelt und möglicherweise der Betrachtungsraum für Konfliktlösungen erweitert wird. Lösungen und Teillösungen sollen von den Konfliktparteien gemeinsam bewertet werden. Wenn realistische Lösungen gefunden worden sind, die alle Beteiligten befürworten, sind diese auszuformulieren. Dabei sind Lösungsinhalte, Lösungswege und auch die Kontrolle der Umsetzung zu erarbeiten und eventuell schriftlich festzuhalten. (vgl. Besemer 2009, S.79f; Montada & Kals 2001, S. 202-217). Keine Lösung für die Konfliktparteien zu finden, ist auch möglich und wird von beiden Autoren in Betracht gezogen. Ursachen dafür und mögliche Umgangsweisen damit werden von beiden Autoren angeführt (vgl. Besemer 2009, S. 195f; Montada & Kals 2001, S. 232-236).

Die Zusammenfassung der Prozessphasen wurde durch Nachzeichnungen aus den beiden Arbeiten herausgearbeitet und sollte einen orientierenden Überblick zum Prozess der Mediation bilden. Auch wenn dort die meisten Grundzüge zur Mediation ident sind, sind einzelne Ausführungen im Detail teilweise auch unterschiedlich orientiert. Beispielsweise werden bei Montada und Kals in der 4. Phase “Konflikterhellung und Vertiefung“ unterschiedliche Annahmen aus der Konflikttheorie herangezogen, die es im Prozess der Mediation gegebenenfalls zu prüfen und zu bedenken gilt (vgl. Montada & Kals 2001, S. 189-213, S.60- 85). Besemer weist in dieser Prozessphase vorerst auch auf die Bedeutung von tieferen Interessen und Bedürfnissen hin, die hinter Konflikten stehen können. Er setzt bei der Bearbeitung dazu aber auf sogenanntes „Handwerkszeug“ anstatt auf unterschiedliche Konflikttheorien (vgl. Besemer 2009, S.115). Unter Handwerkszeug ist bei Besemer ein Kapitel zu finden, in dem unter anderem eine Vielzahl von Methoden oder Techniken beschrieben sind, welche den Prozess der Konflikterhellung und Vertiefung fördern. (vgl. Besemer 2009, S.198-222). Offenbar ist an dieser Stelle Besemer daran interessiert, Techniken anzubieten, mit denen ein Verstehen der Konfliktparteien möglich werden soll, während Montada und Kals systematische Darstellungen anführen, welche Konflikte erklären sollen. Nach der einführenden Reflexion hinsichtlich Prozessablauf und den Expertisen eines Mediators und der im Anschluss gebildeten Zusammenfassung des Mediationsprozesses erfolgt im nächsten Abschnitt eine Betrachtung der Empathie im Mediationsprozess.

3.4 Empathie in der Mediation

Nach der Beschreibung der Mediation wird nun der Frage nachgegangen, an welcher Stelle sich Empathie in Mediationsprozess zeigen kann. Dafür werden wiederum die beiden ausgewählten Arbeiten herangezogen und dahin gehend analysiert. Für die Analyse darüber, wie und wann Empathie im Mediationsverfahren als angebracht gesehen wird, wird jener Empathiebegriff herangezogen, welcher in der Bearbeitung in Kapitel 2.2 gebildet wurde.

Empathie wird bei Montada und Kals ausschließlich in Verbindung mit der Haltung von Carl Rogers angeführt. In den Kapiteln zu den Prozessphasen wird Empathie allerdings nicht explizit angesprochen. Angeführt wird der Empathiebegriff jedoch sehr wohl in anderen Zusammenhängen. Ein Punkt dazu wäre im Zusammenhang mit der Frage, wie sich die Mediatoren im Konflikt verhalten sollen, um eine aktive und gestaltende Position

einzunehmen, ohne bestimmte Lösungsmöglichkeiten unschwellig oder offen zu bevorzugen. (vgl. Montada & Kals 2001, S. 41). Empathie wird bei Montada und Kals allgemein in der Mediation als hilfreich angesehen und dessen Bedeutung außer Frage gestellt. (vgl. ebd, S.41f). Konkreter wird angeführt, dass Empathie bedeutend ist ...

„...für alle Situationen, in denen es um die Bildung von Vertrauen und einen guten Dialog geht. [...] ...wenn Situationen geklärt oder Anliegen artikuliert werden müssen. [...] Bei Konflikten zur Förderung der Selbstreflexion, bei unbewussten und unreflektierten Prozessen..., [...] ...in vielen Phasen des Mediationsprozesses.“ (ebd., S. 42)

In einem Vergleich zwischen Mediation mit andern Konfliktlösungsverfahren ohne einen Dritten wird bei Montada und Kals angegeben, dass der Vorteil der Mediation darin besteht, zuerst die Klärung von Gefühlen und Problemen, unter anderem mittels Empathie nach Rogers, mit dem Mediator angegangen werden kann (vgl. ebd., S. 151). Darüber hinaus sollen, bevor ein sogenannter Lösungsraum erschlossen werden kann, durch eine empathische Gesprächsführung nach Rogers Spannungen reduziert werden (vgl. ebd., S.167). Und schließlich müssen in einer erfolgreichen Mediation hinsichtlich des Aufbaus von Vertrauen, „...sich beide Parteien respektvoll behandelt erleben, wobei empathisches Zuhören nach Rogers hilfreich ist. [...] Beide Parteien werden sich verstanden fühlen, wenn ihre Sichtweisen angemessen und nicht urteilend reformuliert werden.“ (ebd., S.240)

Besemer bezieht sich im Unterschied zu Montada und Kals in seiner Beschreibung von Empathie nicht auf Rogers oder andere Autoren, sondern definiert Empathie selbst. Dazu führt er Empathie in seiner Arbeit innerhalb einer Zusammenstellung von sogenanntem Handwerkszeug für Mediatoren an. Darin befinden sich verschiedene Methoden und Techniken aus unterschiedlichen Disziplinen, unter anderem eben auch Empathie. Besemer bestimmt darin einen Überbegriff des aktiven Zuhörens, und zwar für zwei verschiedene Tätigkeiten. Aktives Zuhören wird unterschieden in das sogenannte Spiegeln und das empathische Zusammenfassen. Er unterscheidet Spiegeln und empathisches Zusammenfassen in dem Ausmaß der Durchführung (vgl. Besemer 2009, S 200ff). „Im Unterschied zum Spiegeln geht es beim empathischen Zusammenfassen nicht um einzelne Sätze oder Passagen, sondern um größere Gesprächsblöcke, die zusammengefasst werden.“(ebd. , S. 203) Werden die Ausführungen von Besemer zum aktiven Zuhören im Vergleich mit Empathie nach Rogers betrachtet dann könnten diese als ident angesehen werden. So wird bei Besemer dazu angeführt, dass ...

„...aktives Zuhören ein aufmerksames Zuhören ist, bei dem man zu verstehen versucht, was die andere Person meint, fühlt und zum Ausdruck bringen möchte. Die zuhörende Person richtet ihre

Aufmerksamkeit ganz auf ihr Gegenüber, ist möglichst frei von Beschäftigungen mit eigenen Problemen und Gedanken und überlegt auch nicht gleich, was sie auf das Gehörte erwidern soll. [...] Aktiv ist das Zuhören auch in dem Sinne, dass das von der anderen Person Gehörte in einer kurzen, auf den Punkt gebrachten Form, zurückgespiegelt wird, ...“. (ebd. S.200f)

Im Zusammenhang der Untersuchung von empathischer Prozesse in der Mediation werden in weiterer Folge, die von Besemer verwendeten Begriffe des Spiegels und aktiven Zuhörens, synonym zu Empathie verwendet.

Besemer sieht den Einsatz von Empathie speziell in den Prozessphasen 3 (Darlegung von Sichtweisen) und 4 (Konflikterhellung und Vertiefung) aus Kapitel 3.4. In der Darlegung der Sichtweise soll eine Partei nach der anderen ihre Sichtweise zum Ausdruck bringen und auch damit verbundene Gefühle darlegen. Empathie wird dabei neben andern Techniken eingesetzt. Auch am Schluss jeder einzelnen Darlegung einer Konfliktpartei und am Ende der Darlegungen aller Parteien ist nach Besemer eine empathische Zusammenfassung sinnvoll (vgl. ebd., S. 110ff). In der Prozessphase der Konflikterhellung und Vertiefung sieht Besemer die Empathie ebenso als hilfreiche Technik (vgl. ebd. S. 22). Nachdem das Darlegen der Sichtweisen unter anderem dazu führen soll, dass sich die Konfliktparteien zumindest in einem geringen Ausmaß gegenseitig etwas mehr verstehen sollen, kann Empathie dabei helfen, Gefühle auszudrücken. Dabei kann es durch Empathie, neben emotionalen Entlastungen, auch oft zu Hinweisen auf tiefere Schichten des Konflikts kommen. Eine gute Arbeit in der Vertiefungsphase, in der noch gar nicht nach konkreten Lösungen für den Konflikt gesucht worden ist, ist für Besemer die beste Voraussetzung für die konkrete Lösungsfindung.

„Der emotional geprägte Konflikt ist entwirrt und zum sachlich lösbaren Problem transformiert worden. Wenn die Zeit reif ist, fallen die Lösungen wie Früchte ohne große Anstrengungen vom Baum. Die Konfliktpartner haben so viel Verständnis für die Motive und Interessen der Gegenseite erlangt, dass es ihnen möglich ist, ihr Anliegen... [...] durch gemeinsame Problemlösung zu verfolgen.“ (ebd., S. 119)

Besemer sieht hier unter anderem Empathie als hilfreiche Technik, um persönliche und zwischenmenschliche Konflikte zu lösen, und zwar explizit in der 2., 3. und auch in der 5. Prozessphase. Empathie wird bei Besemer als eine notwendige und wirksame Größe im Mediationsprozess betrachtet. Bei Montada und Kals wird die Bedeutung der Empathie allgemein in einem Einführungskapitel als eine durchwegs bedeutende Technik angeführt. Dabei wird konzeptionell auf Rogers eingegangen. In der Beschreibung der Prozessphasen wird Empathie dagegen überhaupt nicht explizit angeführt. Es kommt lediglich zu

Ausführungen wie die Parteien „sollen Probleme artikulieren“ oder es wird versucht Konfliktbedingungen zu „identifizieren“ (Montada & Kals 2001, S.188f). Trotzdem kann aufbauend auf Montada & Kals von Empathie als eine wirksame Größe im Mediationsprozess ausgegangen werden. Allgemein ist zu sagen, dass Empathie im Mediationsprozess an bestimmten Stellen bevorzugt zur Anwendung kommen kann. Empathie kann dabei als Auslöser für gegenseitiges Verständnis, zur Förderung von Selbstreflexion, für die Reduktion von Spannungen und als Hinweisgeber für tiefer liegende Konflikte gesehen werden.

Empathie kann zusammenfassend durch die beiden herangezogenen Arbeiten als ein bedeutender Bestandteil der Mediation betrachtet werden. Bedeutend wird Empathie im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Phasen des Mediationsprozesses gesehen aber auch als eine Fähigkeit des Mediators, die häufig eingesetzt werden kann. Nach der Analyse über den Einsatz von Empathie in der Mediation folgt nun eine ergänzende Beschreibung der Peer-Mediation.

3.5 Das Peer-Mediationsprojekt als Freigegegenstand in der Oberstufe

Im letzten Abschnitt zum Thema Mediation wird die Peer-Mediation mit der besonderen Berücksichtigung des IBC Hetzendorf beschrieben. Zuerst erfolgen dafür einleitende allgemeine Ausführungen und danach wird spezieller auf das Peer-Mediatoren Projekt in Hetzendorf eingegangen. Ein bestimmter Trainingsabschnitt der Peer-Mediatorenausbildung in Hetzendorf wird dann später Gegenstand der Evaluation dieser Masterarbeit sein.

Peer-Mediation wird als eine spezielle Form der Mediation gesehen. Dabei wird nach denselben grundlegenden Theorien und derselben Vorgangsweise wie in der Mediation verfahren. Der Ausdruck „Peer“ bezüglich der Peer-Mediation bedeutet, dass Mediation in der Peer-Group stattfindet und soll auf die Gleichwertigkeit in einer Mediation unter Schülern hinzeigen (vgl. Hauk 2000, Mickley 2000, Rönchen 1999 in Montada & Kals 2001, S. 4) An den österreichischen Schulen werden in den letzten Jahren verstärkt Projekte zur Konfliktregelung und Gewaltprävention umgesetzt. Dabei wird Peer-Mediation als ein innovativer und langfristig Erfolg versprechender Ansatz für konstruktive Konfliktbewältigung gesehen. Derzeit bieten verschiedene Pädagogische Hochschulen Ausbildungen für Lehrer an, um Peer-Mediation im Schulbetrieb umzusetzen (vgl. online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/peer-mediation.xml>).

Seit 1998 wird am International Business College (IBC) für Schüler ab dem 2. Jahrgang der Freigegegenstand Peer-Mediation angeboten. Dieser Freigegegenstand ist für die 2. und 3. Klasse der Handelsschule (HAS) und für den 2. – 5. Jahrgang der Handelsakademie (HAK) konzipiert. Der zeitliche Rahmen beträgt zwei Wochenstunden pro Semester, was auf drei Workshops pro Schuljahr und auf zweiwöchig stattfindende Nachmittagseinheiten aufgeteilt wird. Die Nachmittagseinheiten dauern jeweils zwei Stunden, was insgesamt 78 Wochenstunden im Jahr entspricht (vgl. online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12788/peermed_ausbildungsmodelle.pdf).

Peer-Mediation wird am IBC laut Homepage in Sinne der Mediation, also als ein Verfahren zur Konfliktvermeidung und zur Konfliktlösung, verstanden. In einem solchen Verfahren treten wiederum die Konfliktparteien, die sich innerhalb des Schulbetriebes gebildet haben, an einen Peer-Mediator heran. Dieser soll als unterstützender Beobachter und Moderator helfen, bestehende Konflikte zu lösen. Ausgebildet werden diese Peer-Mediatoren eben im Freigegegenstand Peer-Mediation unter anderem von professionell ausgebildeten Mediatoren. (vgl. online: <http://www.peer-mediation.at>). Der Projektverantwortliche und Initiator des Projektes Peer-Mediation am IBC in Hetzendorf ist Herr Mag. Marianus Mautner. Er kann als Pionier auf diesem Gebiet bezeichnet werden. Er kann auf langjährige Erfahrungen in Mediation und deren Umsetzung im Schulbetrieb zurückgreifen. (vgl. online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12788/peermed_ausbildungsmodelle.pdf).

Nicht nur im Rahmenlehrplan des Freigegegenstandes Peer-Mediation am IBC Hetzendorf sind Empathie und dazu verwandte Kompetenzen, wie beispielsweise das aktive Zuhören, Verstehen können, Verständnis zeigen, sich in andere Positionen einfühlen und das sogenannte Spiegeln als formulierte Ziele im Rahmenlehrplan des Freigegegenstandes zu finden. Auch in anderen Curricula, in vergleichbaren Projekten, sind Empathie und verwandte Kompetenzen als Ziele ausgewiesen, zeigt die Arbeit aus 2004 des Vereins für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik (vgl. online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12789/peermed_ausbildungsmodelle_a.pdf).

Abschließend ist hier festzuhalten, dass Peer-Mediation als eine spezielle Form der Mediation angesehen wird. Es wird hier nach denselben Grundsätzen, demselben Konzept und demselben Prozessschema gearbeitet, wie in einem herkömmlichen Mediationsverfahren. Der Ausdruck „Peer“ betont die Gleichwertigkeit der beteiligten Personen im Mediationsprozess, also im Besonderen innerhalb des Schulalltages. Des Weiteren wird Peer-Mediation laut

BMUKK als ein innovativer und langfristig Erfolg versprechender Ansatz für konstruktive Konfliktbewältigung gesehen und in den letzten Jahren in unterschiedlichen Schulen zunehmend umgesetzt. Die Förderung von Empathie und damit verwandte Kompetenzen sind dabei im Lehrplan des Freigegegenstandes Mediation bzw. Peer-Mediation zu finden. Im Anschluss, erfolgt in die Darstellung der durchgeführten Erhebung und darauf aufbauende Analyse in einem empirischen Teil der Arbeit.

4. Darstellung und Analyse einer empirischen Erhebung zur Förderung empathischer Fähigkeiten

Im folgenden Forschungsteil kommt es zuerst zur Begründung und Darstellung der angewendeten Methoden. Im Anschluss daran erfolgen die Durchführung und die Auswertung der Erhebung. Methodisch erfolgen eine empirisch quantitative Analyse der erhobenen Daten und eine methodisch-kritische Analyse der Erhebungsergebnisse hinsichtlich der Testtheorie.

4.1 Begründung der verwendeten Methoden

In diesem Kapitel werden die durchgeführten Methoden zur Evaluation des Peer-Mediationstrainings begründet und ansatzweise beschrieben. Thematisiert werden dabei die Methoden zur statistischen Datenauswertung aus der empirischen Erhebung. Weiter erfolgen auch Betrachtungen zur Methodik der kritischen Untersuchungen hinsichtlich den Leistungen und Grenzen der empirischen Erhebung.

Die Begründung der Arbeitsmethoden erfolgt über einem Rückblick auf die Fragestellungen der Arbeit. Diese führen das Vorhaben der Durchführung einer Evaluation für das Peer-Mediationstraining am IBC in Hetzendorf an. Die erste Forschungsfrage lautet:

- **Wie kann die Erhebung von empathischen Fähigkeiten für die Evaluation der Peer-Mediationsausbildung gestaltet werden?**

Für die Beantwortung dieser Frage wurde eine Internetrecherche zu Empathietestung und Empathieerhebung durchgeführt. Die Ergebnisse daraus wurden für diese Arbeit jeweils in Betracht gezogen (siehe Kapitel 2.3). Dabei konnten in einer ersten Untersuchung der aktuelleren Empathieforschung durchwegs quantitative Erhebungsinstrumente ermittelt werden. Darauf aufbauend wurde die Entscheidung getroffen, eine geeignete quantitative

Empathieerhebung für die Evaluation einzusetzen. Während der Recherchearbeiten ist ein eher einseitiger Zugang zum Empathiekonzept aufgefallen. Deshalb wurde der Idee nachgegangen, eigenständig ein Erhebungsinstrument auf der Grundlage einer anderen Empathietheorie zu entwickeln. Dies wurde im zweiten Testteil umgesetzt. Die Erhebung für die Evaluation der Peermediation wurde insofern konzipiert, als eine mögliche Förderung von empathischen Fähigkeiten, die während eines bestimmten Trainingsabschnittes auftreten könnte, erhoben werden kann. Für den eingesetzten Evaluationsbogen wurden zwei Testteile bestimmt. Im ersten Testteil wird das Konzept der Rollenübernahme nach Lukesch erhoben (siehe Kapitel 2.3.1). Im zweiten Testteil kommt die entwickelte Erhebung zur experimentellen Empathie zum Einsatz (siehe Kapitel 2.3.2). Eine quantitative Erhebung ermöglicht dabei eine zeitökonomische Datenerhebung und führt methodisch zur Möglichkeit einer statistischen Datenanalyse. Der zusammengestellte Erhebungsbogen wurde sowohl in einer ersten Testung vor dem Training als auch in einer zweiten Erhebung nach dem Training eingesetzt. Da bei einer wiederholten Erhebung ein möglicher Lerneffekt und damit eine Verfälschung der Erhebungsergebnisse auftreten könnten wurde ein Vergleich mit der Kontrollgruppe in Betracht gezogen. Sollte sich ein Lerneffekt durch den zweimaligen Einsatz desselben Erhebungsbogens zeigen, kann dieser nach einer eventuellen signifikanten Verbesserung der Kontrollgruppe erfasst werden. Diese Verbesserung könnte einem Lerneffekt zugeschrieben werden und könnte weiter bei den Ergebnissen der Gruppe, die ein Training durchgeführt haben, abgezogen werden. Dadurch wäre der mögliche Lerneffekt herausrechenbar.

Neben der empirisch quantitativen Erhebung würde beispielsweise auch durch ein Interview, als eine qualitative Forschungsmethode, eine Möglichkeit gesehen, um eine Evaluation hinsichtlich Empathie durchzuführen. Dieser Möglichkeit wurde aber in dieser Arbeit nicht näher nachgegangen. Die Frage nach der Interpretation der quantitativen Ergebnisse wiederum führt zu einer Methodenfrage, welcher durch die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nachgegangen wird:

- **Was sagen die Ergebnisse der eingesetzten Erhebung über das Ausbildungsprogramm des Peer-Mediationsprojektes am IBC in Hetzendorf?**

Durch die statistische Datenanalyse können jedenfalls unterschiedliche statistisch relevante Effekte und Korrelationen bestimmt werden. Eine mehrfaktorielle Varianzanalyse stellt dabei eine leistungsfähige Methode dar, um die Signifikanz einzelner Faktoren bestimmen zu können (vgl. Harris, Taylor & Taylor 2007, S. 158f). Im Zentrum wird die Frage stehen, ob

das Training für die Peer-Mediatoren einen Einfluss auf einen der beiden erhobenen Empathieaspekte hat. Darüber hinaus wird auch vereinzelt die Güte des entwickelten experimentellen Empathieteils untersucht, um Tendenzen des entwickelten Erhebungsinstrumentes betrachten zu können. Dabei können durch die Betrachtung von Korrelationen lineare Zusammenhänge überprüft werden (vgl. Harris, Taylor & Taylor 2007, S. 164). Hinsichtlich der Güte wird zum einen die Retestreliabilität durch die Korrelation der Testergebnisse der Kontrollgruppe zwischen zwei Testzeitpunkten gebildet. Zum anderen, als ein möglicher Indikator für die Validität, wird die Korrelation zwischen den Ergebnissen des kognitiven und experimentellen Erhebungsteils betrachtet. Die gesamte statistische Auswertung erfolgt über ein computergestütztes Programm zur Datenanalyse (PASWS Statistic18).

Die Grenzen und Leistungen der Erhebung können auch durch eine kritische Analyse der Testtheorie näher bestimmt werden. Dafür werden blinde Flecken und immanente Annahmen der jeweilig verwendeten Testtheorie herausgearbeitet und im Anschluss hinsichtlich der Testergebnisse reflektiert (vgl. Jaeggi, Wesche 2009, S. 285fff). Konkret werden dazu zuerst die beiden Empathiebegriffe einer immanenten Kritik unterzogen. Dabei wird den Fragen nachgegangen: Wie werden die Empathiekonzepte dargestellt, wie werden diese in praktisch umgesetzt und was erfassen die Testteile genau? Schließlich wird noch einer problematischen Perspektive zur Erhebung von menschlichen Fähigkeiten überhaupt nachgegangen und im Zusammenhang, wie die verwendete Klassischen Testtheorie mit diesem Problem umgeht.

4.2 Durchführung und Auswertung der quantitativen Erhebung

In diesem Kapitel wird die Durchführung der Erhebung zusammenfassend dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse schrittweise dargelegt und interpretiert. Zuerst erfolgen zwei mehrfaktorielle Varianzanalysen, einmal mit kognitiver und einmal mit experimenteller Empathie als abhängige Variable, um signifikante Haupteffekte oder Interaktionen anderer Variablen bestimmen zu können. Im Anschluss daran erfolgt die Bestimmung von Testgütekriterien (Trennschärfe, Retest-Reliabilität, Validität) des entwickelten experimentellen Empathieerhebungsteils.

Der Erhebungsbogen besteht aus zwei Teilen und wurde ausgearbeitet zur Erhebung eines kognitiven und eines experimentellen Empathieaspektes. Die Erhebung wurde mittels Kontrollgruppe (KG) und Versuchsgruppe (VG) durchgeführt, wobei sich beide Gruppen aus

insgesamt 33 Schülern (25 weiblich, 8 männlich) zusammensetzen und aus der 2. Schulstufe der Handelsakademie am IBC Hetzendorf stammen. Die VG leistete im Anschluss an den ersten Testzeitpunkt (T1) einen bestimmten Ausbildungsabschnitt bzw. einen Trainingsabschnitt der Peer-Mediationsausbildung von etwa einem Monat. Die Erhebung zum Zeitpunkt T1 in der VG erfolgte vor dem ersten Kontakt mit der Peer-Mediationsausbildung und die zweite Erhebung zum Zeitpunkt T2 erfolgte nach geleistetem Training zum Zeitpunkt T2. Die Erhebung in der KG erfolgte jeweils etwa eine Woche danach, wobei die Kontrollgruppe kein Mediationstraining leistete.

Der erste Erhebungsteil, betreffend die experimentelle Empathie (siehe 2.3.2), wurde durch Audiomaterial unterstützt. Die Angabe wurde vorgetragen und durch ein Einführungsbeispiel weiter erläutert. Nach dem Abspielen der jeweiligen Gesprächsausschnitte wurden die Bewertungen von den Versuchspersonen (Vpn) durchgeführt. Im Anschluss an den experimentellen Empathieerhebungsteil wurde die Erhebung zur Fähigkeit der Rollenübernahme beziehungsweise dem kognitiven Empathieaspekt (siehe 2.3.1) entsprechend dem Testmanual durchgeführt. Die Versuchspersonen sind dabei aufgefordert worden, nach dem Durchlesen der Angabe die Aufgabenstellungen selbstständig zu bearbeiten. Die Durchführung beider Testteile benötigte jeweils etwa 15 Minuten, also insgesamt ca. 30 Minuten.

Durch die Erhebung in der VG (N=15) und der KG (N=18) wurde eine bestimmte Datenmenge generiert und in weiterer Folge analysiert. Nach einer optischen und einer statistischen Überprüfung der Ergebnisse könnte von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden (vgl. Harris, Taylor & Taylor 2007, S. 131). Parametrische Testverfahren konnten daher zur Anwendung herangezogen werden. Nach der Eingabe der Daten in PASWS 18 erfolgten zwei getrennte 3-faktorielle Varianzanalysen, mit Training (Testgruppe, Kontrollgruppe) und Geschlecht (weiblich, männlich) als Zwischensubjektfaktoren. Als Innersubjektfaktor wurde der Zeitpunkt (T1, T2) bestimmt.

Bei der ersten 3-faktoriellen Varianzanalyse wurde als abhängige Variable die sogenannte kognitive Empathie, und bei der zweiten 3-faktoriellen Varianzanalyse wurde die sogenannte experimentelle Empathie als abhängige Variable bestimmt. Eine 3-faktorielle Varianzanalyse mit kognitiver Empathie als abhängige Variable zeigte einen signifikanten Haupteffekt für Training ($p = 0,002$), aber keine signifikante Interaktion zwischen Training und Testzeitpunkt ($p = 0,775$). Hinsichtlich dieses Haupteffektes für das Training zeigten die Teilnehmer der Versuchsgruppe ($M = 77,23$), unabhängig von Testzeitpunkt und Geschlecht, einen

signifikant höheren Mittelwert bei kognitiven Empathiewerten als die Teilnehmer der Kontrollgruppe ($M = 73,68$). Die p-Werte werden dabei als ein Maß für die Signifikanz oder die Wahrscheinlichkeit gesehen, mit der die Differenzen der Ergebnisse beider Gruppen zufällig auftreten. Ab einem p-Wert von unter 0,05 wird von statistischer Signifikanz gesprochen. Ab einem p-Wert von 0,01 wird häufig von einer hohen Signifikanz gesprochen (vgl. Harris, Taylor & Taylor 2007, S. 145f). Ansonsten zeigten sich keine signifikanten Haupteffekte oder Interaktionen. Der signifikante Haupteffekt für den Zwischensubjektfaktor Training ($p = 0,002$) bedeutet, dass die Versuchsgruppe, also die auszubildenden Peer-Mediatoren (unabhängig von Geschlecht und Zeitpunkt), signifikant höhere kognitive Empathiewerte zeigten als die Kontrollgruppe (siehe Abb. 4).

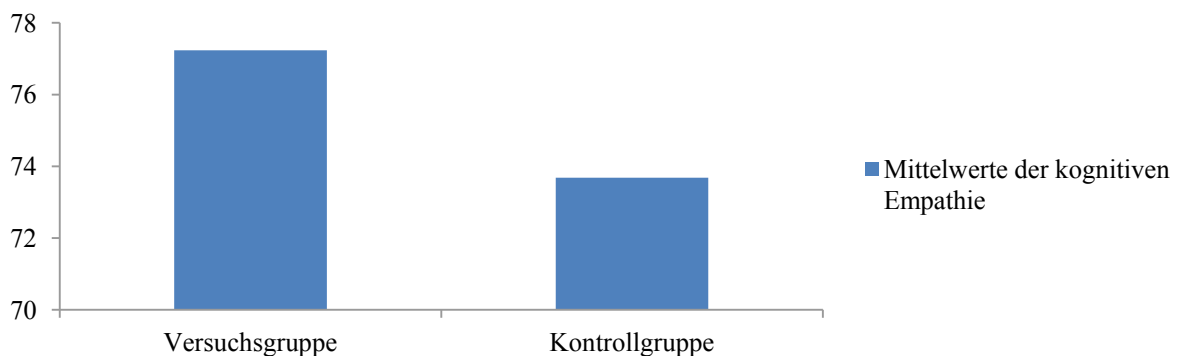


Abb. 4: Mittelwerte der kognitiven Empathie

Bei der zweiten 3-faktoriellen Varianzanalyse mit experimenteller Empathie als abhängige Variable konnte ein signifikanter Haupteffekt für das Geschlecht (siehe Abb. 5) ermittelt werden, ($p = 0,041$) aber auch hier konnte keine signifikante Interaktion zwischen Training und Testzeitpunkt ($p = 0,60$) festgestellt werden. Hinsichtlich dem Haupteffekt für das Geschlecht zeigten die weiblichen Teilnehmer ($M = 5,53$) unabhängig von Testzeitpunkt und Training einen höheren Mittelwert bei experimentellen Empathiewerten als die männlichen Teilnehmer ($M = 4,52$). Ansonsten zeigten sich keine signifikanten Haupteffekte oder Interaktionen. Das bedeutet, dass in dieser gesamten Erhebung die weiblichen Teilnehmer einen signifikant höheren experimentellen Empathiewert zeigen, und zwar unabhängig vom Testzeitpunkt (T1, T2) und ob ein Training durchgeführt wurde oder nicht (Testgruppe, Kontrollgruppe).

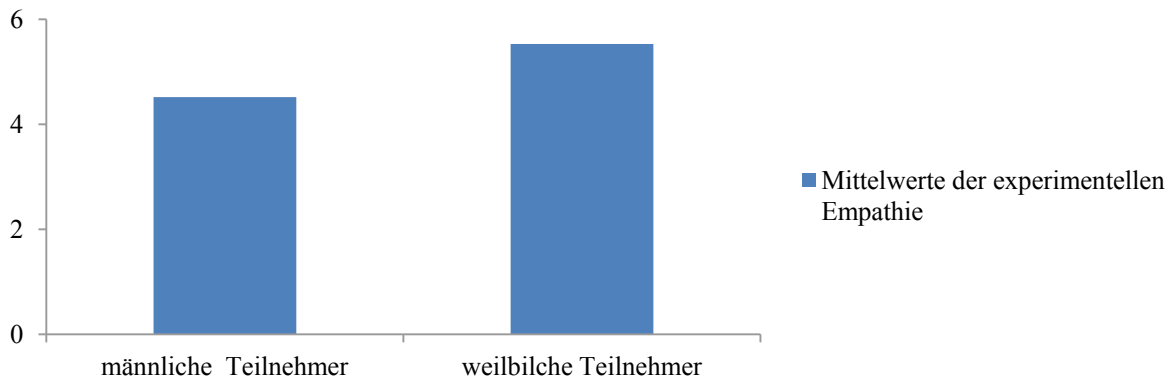


Abb. 5: Mittelwerte der experimentellen Empathie

Hervorzuheben ist hier, dass die beiden Varianzanalysen keinerlei signifikante Effekte des Trainings auf die experimentelle oder kognitive Empathie zeigen konnten. Diesen Erhebungsergebnissen zur Folge hat also das Training für die auszubildenden Peer-Mediatoren keine signifikante Auswirkung auf die beiden erhobenen Empathieaspekte (Siehe Abb. 6).

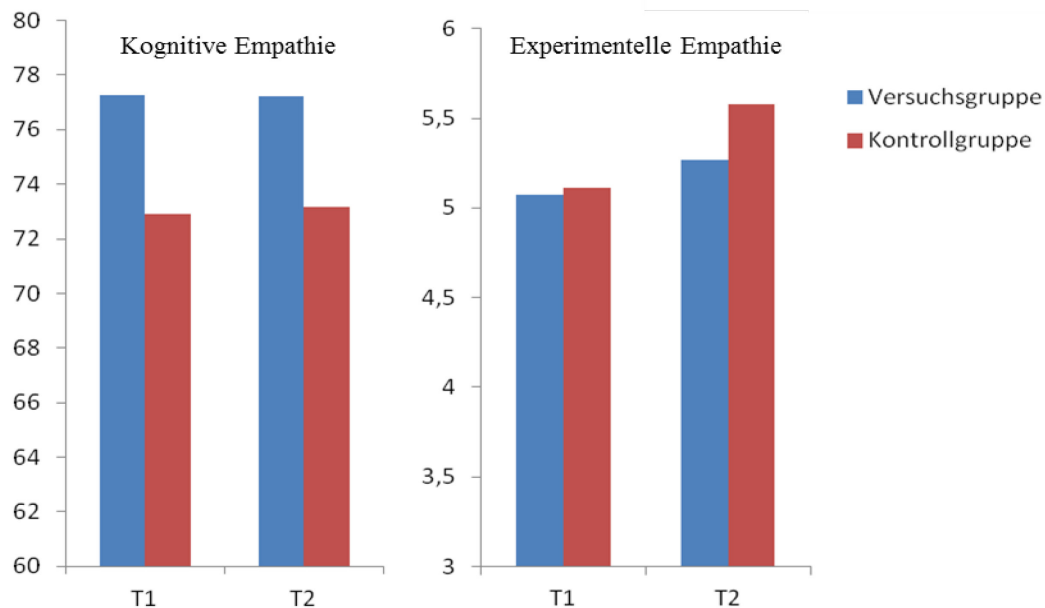


Abb. 6: Erreichte Punktemittelwerte bei den jeweiligen Testteilen der Kontrollgruppe und der Versuchsgruppe zu den beiden Testzeitpunkten (T1, T2)

Weiter erfolgte die Untersuchung des entwickelten experimentellen Empathietests hinsichtlich dessen Gütekriterien. Hinsichtlich des Entwicklungsstadiums des Instrumentes hat die Untersuchung der Güte einen explorativen Charakter. Zur Untersuchung hinsichtlich der Güte des Tests wurde als erstes die Validität betrachtet. „Die Validität eines Tests gibt den

Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test das Persönlichkeitsmerkmal oder jene Verhaltensweisen, das (die) er messen soll oder zu messen vorgibt, tatsächlich misst“ (Lienert 1989, S. 16). Ein Teil dieser Validität kann durch die Konstruktvalidität bestimmt werden, indem die einzelnen Items untersucht werden. In der Entwicklungsphase eines Tests kann vorerst so getan werden, als ob alle Items das gesamte Konstrukt der experimentellen Empathie abbilden. Über eine sogenannte Trennschärfekorrelation kann statistisch ermittelt werden, in welchem Maß die einzelnen Items das Gesamtergebnis mehr oder weniger abbilden. Für unseren Test wurden dafür die Daten aus beiden Gruppen zum Zeitpunkt T1 herangezogen. Es wurde ein Korrelationstest nach Pearson (vgl. Harris, Taylor & Taylor 2007, S. 131) durchgeführt. Als ein Maß für die Korrelation wird dabei der Korrelationskoeffizient (r) angegeben. In unserem Zusammenhang kann dieser Koeffizient auch als Trennschärfekoeffizient bezeichnet werden. Dabei wird nach Harris, Taylor und Taylor (ebd., S. 166) die folgende Abstufung angegeben: $r = 0 - 0,2$ (sehr schwache Korrelation, wahrscheinlich bedeutungslos), $r = 0,2 - 0,4$ (schwache Korrelation, die eine weitere Überprüfung rechtfertigen könnte), $r = 0,4 - 0,6$ (deutliche Korrelation), $r = 0,6 - 0,8$ (hohe Korrelation), bis hin zu $r = 0,8 - 1$ (sehr hohe Korrelation, eventuell zu hoch, die Eingaben sind auf Fehler zu prüfen). Die Korrelation des Gesamtwertes der experimentellen Empathie zum Zeitpunkt T1, zu den Einzelitems zum Zeitpunkt T1, zeigte unterschiedliche Ergebnisse (siehe Tab. 1).

Tab.1: Trennschärfekorrelationen der einzelnen Items zum Gesamtergebnis von experimenteller Empathie

	Korrelation mit Gesamtergebnis bei T1	Angaben zur Korrelation (Harris, Taylor & Taylor 2007, S. 166)
Item 1 bei T1	$r = 0,470$ ($p = 0,006$)	Deutliche Korrelation
Item 2 bei T1	$r = 0,528$ ($p = 0,002$)	Deutliche Korrelation
Item 3 bei T1	$r = 0,269$ ($p = 0,130$)	Schwache Korrelation, die eine weitere Überprüfung rechtfertigen könnte
Item 4 bei T1	$r = 0,561$ ($p = 0,001$)	Deutliche Korrelation

Die Korrelationskoeffizienten zeigten durchwegs deutliche Korrelationen ($r = 0,4 - 0,6$) zum Gesamtergebnis des entsprechenden Testzeitpunktes auch mit signifikanten p -Werten. Das einzige Ergebnis mit einer schwachen Korrelation stellte das 3. Item dar ($r = 0,269$). Wenn davon ausgegangen wird, dass der experimentelle Empathieteil ein in sich schlüssiges Empathiekonzept erhebt, dann würde das Ergebnis dieser Korrelation darauf hindeuten, dass

das 3. Item tendenziell etwas anderes erhebt als die restlichen Items. Dabei ist das 3. Item das einzige Item, welchem eine negative Bewertung durch den Klienten zugeschrieben wurde (fühlte sich wenig verstanden).

Als eine weitere Untersuchung zur Validität wurde die inhaltliche Validität der experimentellen Empathieerhebung betrachtet. Dies erfolgte durch die Bildung der Korrelation zwischen den kognitiven Empathiewerten und den experimentellen Empathiewerten zum Zeitpunkt T1. Die Korrelation ($r = 0,274$, $p = 0,087$) zeigte einen schwachen bis mäßigen Zusammenhang, der aber eine weitere Überprüfung rechtfertigen würde. Diese könnte einerseits auf einen Zusammenhang hindeuten, andererseits könnte dieses Ergebnis auch bedeuten, dass zwischen der kognitiven Erhebung und der experimentellen Erhebung kein Zusammenhang besteht und somit der experimentelle Erhebungsteil einfach etwas anders als der kognitive Empathieteil erhebt.

Weiter wurde eine Untersuchung zur Reliabilität des experimentellen Empathieteils durchgeführt. „Unter der Reliabilität eines Tests versteht man den Grad der Genauigkeit, mit dem er ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal misst“ (Lienert 1989, S. 14). Die Retest-Reliabilität stellt dabei ein mögliches Kriterium für Reliabilität dar und untersucht, ob das Ergebnis eines Tests bei wiederholter Durchführung wieder zum relativ selben Ergebnis führt. Dafür wurde die Korrelation gebildet, und zwar mittels der Gesamtergebnisse der Teilnehmer der Kontrollgruppe zu beiden Messzeitpunkten (T1, T2). Es zeigte sich dabei ein Korrelationskoeffizient nach Pearson von $r = 0,663$ ($p = 0,003$). Damit ergibt sich für diese erste Entwicklung der experimentellen Empathieerhebung eine zufriedenstellende Messgenauigkeit hinsichtlich einer wiederholten Anwendung.

Zusammenfassend kann aufgrund der statistischen Datenanalyse der durchgeführten Erhebung keine statistisch relevante Förderung der beiden Empathieaspekte durch das geleistete Peer-Mediationstraining gezeigt werden. Zeigen konnte sich in dieser Erhebung jedoch, dass signifikant höhere Ergebnisse der kognitiven Empathie bei der Versuchsgruppe bestehen, unabhängig vom Geschlecht und ob ein Training durchgeführt wurde oder nicht. Weiter konnte sich auch ein signifikant höherer experimenteller Empathiewert bei den weiblichen Teilnehmern der Erhebung zeigen, unabhängig davon, aus welcher Gruppe die Teilnehmer stammen, oder ob ein Training durchgeführt wurde oder nicht.

Zum entwickelten experimentellen Erhebungsteil wurden zwei Untersuchungen zur Validität und eine zur Reliabilität durchgeführt. Hinsichtlich der Validität zeigte sich eine eher

schwache Korrelation mit dem kognitiven Erhebungsteil. Dabei besteht sowohl die Möglichkeit, dass es einen Zusammenhang gibt, oder der experimentelle Teil etwas anderes erhebt als der kognitive Teil. Bei der zweiten Betrachtung zur Validität, hinsichtlich der Trennschärfe der einzelnen Items bei der experimentellen Empathieerhebung, hat sich zum Zeitpunkt T1 das 3. Item als schwächstes Item hinsichtlich einer Korrelation mit dem Gesamtergebnis der experimentellen Empathieerhebung erwiesen. Dabei ist anzumerken, dass es sich bei diesem Item um das einzige gehandelt hat, bei dem der Klient angegeben hat sich wenig verstanden gefühlt zu haben. Bei einer Untersuchung zur Reliabilität der entwickelten experimentellen Empathieerhebung konnte eine zufriedenstellende Retest-Reliabilität abgebildet werden. Hinsichtlich der Leistungen und der Grenzen der Datenauswertung wird im Anschluss eine kritische Analyse von enthaltenen Empathietheorien und testtheoretischer Annahmen erfolgen.

4.3 Kritische Analyse zu Teilen der Testtheorie

In diesem Kapitel erfolgt eine kritische Analyse von Teilen der zugrunde liegenden Testtheorie aus der durchgeführten Empathieerhebung. Diese Analyse wird Fragen nachgehen, die im Zusammenhang mit der Aussagekraft der durchgeführten Erhebung stehen. Die beiden Empathietheorien aus dem Evaluationsbogen werden dabei konkret dahin gehend betrachtet, inwiefern die beiden Empathiekonzepte dargestellt werden und weiter, wie die jeweiligen Theorien und damit zusammenhängende Ansprüche in der Praxis umgesetzt werden können. Des Weiteren wird auch untersucht, was die beiden Testteile eigentlich tatsächlich erheben. Schließlich erfolgt noch eine allgemeine Kritik zur Testtheorie hinsichtlich der Bedeutung von Testitems zur Abbildung von Fähigkeiten.

Zuerst werden nun die beiden Empathiebegriffe der beiden Testteile hinsichtlich deren Darstellung betrachtet. Der erste Testteil erhebt einen theoretischen Aspekt von Empathie nach dem Konzept der Rollenübernahme laut Lukesch (siehe Kapitel 2.2). Dabei wird grundsätzlich von unterschiedlichen Empathieaspekten ausgegangen, die Teile von Empathie abbilden können. Dabei wird die Rollenübernahme als ein spezieller und rein kognitiver Aspekt von Empathie gesehen, der aus einem Gesamtkonzept von Empathie herausgelöst werden kann, um ihn weiter zu operationalisieren und zu quantifizieren. Von daher könnte diese Darstellung von Empathie als ein tendenziell methodisch-reduktionistisches Modell verstanden werden (vgl. Hutterer 2006, S.231f). Wie verhält es sich damit im Zusammenhang mit dem Empathiebegriff aus dem zweiten Testteil? Rogers beschreibt Empathie als einen

Prozess, der daraufhin ausgerichtet ist die „... private Wahrnehmungswelt des anderen zu betreten, [...] sich vorsichtig darin zu bewegen, ohne vorschnell Urteile zu fällen; [...] Sie bedeutet schließlich die Genauigkeit eigener Empfindungen, mit der anderen Person zusammen zu überprüfen“ (Rogers in Rogers & Rosenberg 1980, S.79). Und weiter wird Empathie auch bezeichnet als „... den andern wahrzunehmen, und zwar als-ob man die Person selbst wäre. Geht aber der als-ob Charakter verloren wird daraus Identifikation. (Rogers in Rogers & Rosenberg 1980, S. 77f). Dieser Beschreibung führt Rogers Empathie aus, als ein sich vorsichtiges und dynamisches Annähern auf der Gefühls- und Kognitionsebene der anderen Person, wobei eine Art Abstimmung durch ein Nachfragen erfolgt. Empathie wird demnach durch eine deskriptive Handlungstheorie als dynamischer Prozess dargestellt, im Unterschied zu einem methodisch-reduktionistisch ausgerichteten Teilkonzept als ein Teil eines Komponentenmodells.

Weiter wird betrachtet, inwiefern die beiden Theorien zur Empathie aus den beiden Erhebungsteilen überhaupt umgesetzt werden können. Die Rollenübernahme als kognitiver Empathieaspekt nach Lukesch hat den Anspruch, dass die Situation einer anderen Person, unabhängig von emotionaler Betroffenheit, adäquat vorgestellt wird. (vgl. Lukesch 2006, S.8). Kritisch hinterfragt werden könnte hier, ob und wie eine emotionale Betroffenheit tatsächlich ausgeschlossen werden kann. Nach Untersuchungen aus der modernen Neurowissenschaft (siehe Kapitel 2.2) wurde hingegen Empathie als ein Vorgang dargestellt, in dem emotionale und kognitive Prozessen beteiligt sind. In den Unterlagen des FEPA wird dazu ausschließlich auf Friedlmeier verwiesen, demnach Rollenübernahme nicht notwendiger Weise emotionale Betroffenheit voraussetzt (vgl. Friedlmeier in Lukesch 2006, S. 8). Hinsichtlich der Umsetzbarkeit dieses Empathiekonzeptes stellt sich mit Hans-Georg Gadamer außerdem die Frage: Ist ein Verstehen einer anderen Person tatsächlich möglich bzw. inwiefern kann sich Verstehen vollziehen? Diese Frage steht auch grundlegend im Zusammenhang mit der Hermeneutik und deren Entwicklungen. Gadamer führt im Zusammenhang mit der Beschreibung des hermeneutischen Verstehens drei Formen an, wie das Verstehen des Du abgebildet werden kann (vgl. Gadamer 1990, S. 340-344). Dabei beschreibt er 1. den *typologischen Vorgang*, 2. das *Reflektieren über den anderen* und 3. die *Offenheit gegenüber dem anderen*, wobei durch letzteres die höchste oder durchdringendste Weise der hermeneutischen Erfahrung des Du dargestellt wird (siehe Kapitel 2.2). Eine andere Person kann demnach am ehesten durch Offenheit und ein Zurücknehmen des eigenen vorgreiflichen Verstehens verstanden werden. Weiter führt Gadamer aus, „...dass der Vorgang des Verstehens ein sprachlicher ist“ (ebd., S. 361). Das Verstehen des Du im Dialog

vollzieht sich demnach über die Sprache im Gespräch. Als eine Parallele dazu führt Gadamer die dialogischen Aufzeichnungen der platonischen Gespräche an, die seiner Meinung nach einen Versuch darstellen, die Dogmatik der Schriftlichkeit zu überwinden, indem durch dialogische Gespräche eine bestimmte Einsicht oder ein Verstehen vermittelt werden soll (vgl. ebd., S. 344). Ob jemand tatsächlich ganz verstanden werden kann, dazu schreibt Gadamer, dass, „...das hermeneutische Gesehen um die unabschließbare Offenheit des Sinngeschehen weiß.“ (ebd., S. 447) Weiter ist für Gadamer jedes Verstehen auch eine neue und zum Teil spekulative Schöpfung. „Jede Auslegung ist immer eine jeweils andere und ganz spezielle Erfahrung und jede Auslegung ist immer auch spekulativ. Die Aneignung des zu Verstehenden ist kein bloßer Nachvollzug, sondern wie eine neue Schöpfung.“ (ebd. S. 448) Gadamer bezeichnet weiter das hermeneutische Verstehen als eine teilweise „Horizontverschmelzung“ (vgl. ebd., S. 366). Nach Gadamer kann also, nach einem offenen und nicht vorgreifenden Verstehen des Du, was wiederum der höchsten Erfahrung von hermeneutischem Verstehen entspricht, eine teilweise Horizontverschmelzung mit dem Horizont des Du bzw. ein teilweises Verstehen des Du ermöglicht werden. Die teilweise Horizontverschmelzung bzw. das teilweise Verstehen ist aber auch spekulativ und wiederum einzigartig. Entgegen der Behauptung eines tatsächlichen kognitiven Verstehens nach Lukesch könnte mit Gadamer von einem möglichen teilweisen Verstehen gesprochen werden. Hinsichtlich der Umsetzung des Konzepts der Rollenübernahme können also zwei Kritikpunkte entgegengebracht werden. Zum einen der theoretische Anspruch einer Rollenübernahme als das tatsächliche Verstehen einer anderen Person. Das Verstehen des Du könnte hingegen mit Gadamer unter Umständen als eine teilweise Horizontverschmelzung dargestellt werden, und zwar mit einem gewissen spekulativen Anspruch. Dieses Verstehen bedarf einer bestimmten Offenheit für den anderen oder das andere und einer Zurücknahme des eigenen vorgreiflichen Verstehens. Weiter kann kritisiert werden kann, dass emotionale Betroffenheit im Zusammenhang mit dem Verstehen einer anderen Person konzeptionell ausgeschlossen wird.

Inwiefern kann nun das Empathiekonzept der experimentellen Empathieerhebung umgesetzt werden? Ist ein Versuch, aus der Perspektive des anderen zu sehen, durchführbar? So zu tun als-ob aus der Perspectives des anderen gesehen wird, kann hier versuchsweise als durchführbar angesehen werden, wobei vorweggenommen wird, dass kein absoluter Perspektivenwechsel möglich ist. Rogers kann hier so interpretiert werden, dass er auch keinen Anspruch auf einen Perspektivenwechsel erhebt, sondern darauf ausgerichtet ist, ein Annähern an die Gefühle und Gedanken der anderen Person, so gut es geht, zu beschreiben.

Eine Art Rückkopplung bzw. ein Nachfragen als Überprüfung, ob die Empfindungen übereinstimmen, könnte den Annäherungsprozess an die Gefühle und Gedanken des anderen unterstützen. Dies würde auch mit den Ausführungen Gadamers, nämlich dem Verstehen des Du im Gespräch, in dem man sich etwas sagen lässt und damit dem Anspruch des Du gerecht wird, übereinstimmen (siehe Kapitel 2.2). Dieser Prozess, nämlich die als-ob Position zunehmend einzunehmen und den Fokus daraufhin ausgerichtet zu halten, wird hier praktisch als durchführbar angesehen. Hier könnte insgesamt von einem schwankenden Annäherungsvorgang an das Verstehen und Fühlen der anderen Person gesprochen werden.

Nach einer kritischen Betrachtung, inwiefern die jeweiligen Empathiekonzepte überhaupt praktisch umsetzbar sind, wird hier weiter kritischen Überlegungen nachgegangen, zur Frage, was die beiden Testteile eigentlich genau erheben. In der Erhebung zur kognitiven Empathie wird angegeben, dass unabhängig von jeglicher emotionaler Betroffenheit, nur kognitives Geschehen von Empathie erfasst wird. In der Erhebung sollen dazu die Testpersonen nach dem Durchlesen von einzelnen Kurzsituationen, die Lage der beteiligten Personen nachvollziehen und weiter beurteilen, was diese denken und fühlen. Dafür stehen jeweils drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Grundsätzlich könnte der Frage, was die Erhebung misst, die Überlegung vorangestellt werde, inwiefern es sich hierbei überhaupt um ein Verstehen einer anderen Person handeln könnte, da es sich in den Situationsbeschreibungen um Texte und keine Gespräche handelt. Dazu kann hier angemerkt werden, dass nach Gadamer das Prinzip über das hermeneutische Verstehen des Du ebenso auf das Verstehen von Überlieferungen beziehungsweise Texten übertragen werden kann.

„Überlieferung ist aber nicht einfach ein Geschehen, das man durch Erfahrung erkennt und beherrschen lernt, sondern sie ist Sprache, d. h. sie spricht wie ein Du. Ein Du ist nicht Gegenstand sondern verhält sich zu einem. [...] ...ein echter Kommunikationspartner, mit dem wir ebenso zusammengehören wie das Ich mit dem Du, ist auch die Überlieferung. (vgl. ebd. S. 340).

Dazu wäre nach Gadamer auch noch „der Gehalt eines Textes ausschlaggebend“ für das Maß des Verstehens, das aufgebracht werden kann (Gadamer 1990, S.447). Nach Gadamer könnte bisher ein teilweises Verstehen der Person über die Situationsbeschreibungen der Items in der Erhebung vollzogen werden, und zwar in Abhängigkeit vom Textgehalt. Inwiefern dem Gehalt der Situationsbeschreibung durch das Antwortverhalten der Testpersonen ein umfassendes Verstehen des Du ermöglichen kann, wird hier aber nicht mehr weiter nachgegangen. Zur Frage, was durch die Erhebung der kognitiven Empathie erfasst wurde, kann mit Rogers kritisch nach dem Bezugsrahmen gefragt werden, aus welchem heraus die Testpersonen die Personen aus den Kurzbeschreibungen der Items beurteilen. Rogers verweist

im Zusammenhang mit dem empathischen Verstehen einer anderen Person auf einen *inneren Bezugsrahmen*, im Gegensatz zu einem *äußeren Bezugsrahmen*. Der innere Bezugsrahmen meint dabei „die Welt so zu sehen, wie der Klient sie sieht, und den Klienten zu sehen, wie der sich selbst sieht und dabei alle Vorstellungen vom äußeren Bezugsrahmen abzulegen“ (Rogers 1983, S. 42). Der äußere Bezugsrahmen meint im Gegensatz dazu „jede Bewertung und Kategorisierung von einem äußeren, ‚fremden‘ Standpunkt, [...] (Hutterer in Bartuska, Buchsbaumer, Mehta, Pawlowsky & Wiesnagrotzky 2005, S. 141). In der Beschreibung dieses Bezugsrahmens kann auch eine Überschneidung zu den 3 Arten des Verstehens des Du bei Gadamer gesehen werden (Kapitel 2.2). Dort werden ebenso unterschiedliche Ausprägungen gesehen, in denen Fremdbeurteilungen und das Verstehen des Du gegenüber stehen. Gemeinsam ist also den Perspektiven von Rogers und Gadamer, dass subjektive Urteile das hermeneutische sowie das empathische Verstehen des anderen negativ beeinflussen. Von daher ist es nun im Zusammenhang mit den Testitems interessant, auf welchen Bezugsrahmen die Erhebung ausgerichtet ist. Die Angabe aus der Erhebung: *“Im Folgenden geht es darum, wie Sie bestimmte Situationen beurteilen, und die Gedanken und Gefühle der Personen einschätzen“*, könnte im Zusammenhang mit einem äußeren Bezugsrahmen stehen und lässt auch die Möglichkeit einer undifferenzierte Zugangsweise zu. Jedenfalls deutet diese Angabe nicht auf eine Konzentration auf den inneren Bezugsrahmen und damit auf ein umfassendes Verstehen des anderen nach Rogers oder Gadamer. Damit im Zusammenhang bleibt speziell in der praktischen Durchführung der Testitems die Kritik aufrecht, dass der Einfluss emotionaler Aspekte bei der Lösung der Items unbestimmt bleibt. Denn, wenn eine Bearbeitung der Testitems nach einem äußeren Bezugsrahmen erfolgt, könnte nach den bisherigen Analysen auch angenommen werden, dass die Ergebnisse der Erhebung nicht die Fähigkeit zur adäquaten Vorstellung der Lage des anderen erfasst, sondern eher den subjektiven Umgang aus der Lage eines anderen heraus. Der subjektive Umgang mit der problematischen Lage des anderen könnte dann durchaus emotionale Prozesse beinhalten, was der Erhebung eines kognitiven Empathieaspektes widersprechen würde. Zur Klärung der inhaltlichen Validität der Items wurde in der Testentwicklung des FPEAA überhaupt nur der Verweis auf das Konzept der Rollenübernahme angeführt. Zur Frage, was der erste Testteil tatsächlich misst, können hier die Angaben zur Validität aus der Testentwicklung der kognitiven Empathieerhebung betrachtet. Dabei wurden Korrelationen zu Erhebungsergebnissen anderer Konzepte durchgeführt (vgl. Lukesch 2004, S. 16-33). Eine Betrachtung dieser Korrelationen nach den Maßstäben von Harris, Taylor und Taylor ergibt dabei unterschiedliche Ergebnisse (Harris, Taylor & Taylor 2007, S. 166). In der letzten

Version des FEPAAs konnten deutliche Korrelationen zu sozial angemessenem Verhalten ($r = ,48$) nach Maurer (2003) und eine deutliche negative Korrelation zur Legitimation von Aggression ($r = -,46$) nach Brosius (1987) festgestellt werden. Es konnten sich weiters eine schwache negative Korrelation zu Aggressionshäufigkeit ($r = -,38$) und keine Korrelation zur Lügenskala ($r = -,03$) nach Schmid (1981) zeigen (vgl. Lukesch 2004, S. 27 - 33). Zu Beginn der Entwicklung des FEPAAs wurden weitere unterschiedliche Validierungsbelege angegeben. In der Tabelle 2 sind die dabei gebildeten Korrelationen ($N=147$) zu den unterschiedlichen Validierungskriterien zu sehen (Lukesch 2004, S. 17).

Tab.2: Validierungsbelege für den FEPAAs

Validierungskriterien	Korrelation zu [Anm. d. Autors: kognitiver] Empathie (r)
Soziale Erwünschtheit (Schmidt, 1981)	-0,03 ^a
Empathie (Eysenck et al., 1990)	0,14 ^a
Bereitschaft zum sozialen Engagement (PFK von Seitz & Rausche, 1976)	0,35 ^b
Aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung (PFK von Seitz & Rausche, 1976)	-0,28 ^b
Gewaltlegitimation (Brosius, 1987)	-0,24 ^b
Selbsteinschätzung der schulischen Leistungen	0,12 ^a
Zahl der Klassenwiederholungen	-0,23 ^b
Selbsteinschätzung der sozialen Beliebtheit	0,18 ^a
Anzahl der Freunde	0,22 ^b
Familiengröße	-0,10 ^a
Alter	0,07 ^a

^a) $r = 0 - 0,2$: sehr schwache Korrelation, wahrscheinlich bedeutungslos; ^b) $r = 0,2 - 0,4$: schwache Korrelation, die eine weitere Überprüfung rechtfertigen könnte (Harris, Taylor & Taylor 2007, S. 166)

Demnach könnte kritisch angemerkt werden, dass die Erhebung nach Lukesch, wenn die aktuellsten Validierungsbelege herangezogen werden, sich empirisch überwiegend dadurch auszeichnet, dass diese deutliche Korrelationen zu sozial angemessenem Verhalten und zu negativer Aggressionsbereitschaft zeigt. Auch die Validierungskriterien zur ersten Entwicklungsstufe der Erhebung weisen ebenso kaum darauf hin, dass der Test die angegebene kognitive Empathie abbildet. Demnach könnte auch angenommen werden, dass der Erhebungsteil zu kognitiven Empathie, der in der Evaluation der Peer-Mediationsausbildung herangezogen wurde, weniger die kognitive Fähigkeit zum Einfühlen in eine andere Person erhebt, sondern eher das sozial angemessene Verhalten nach Maurer

(2003) und die negative Korrelation zur Legitimation von Aggression nach Brosius (1987). Es bleibt hier also unklar, welche emotionalen und kognitiven Empathieaspekte erhoben werden und auch, ob überhaupt so etwas wie Empathie erhoben wird.

Was erhebt nun der zweite Testteil? Der zweite Testteil zur experimentellen Empathie ist daraufhin ausgerichtet, ein handlungstheoretisches Konzept von Empathie zu erheben. Diese Handlungstheorie zielt auf die Beschreibung eines Verhaltens ab, wodurch sich eine Person möglichst empathisch behandelt bzw. verstanden fühlt (vgl. Rogers 1973, S.278, Hutterer 2006, S. 367). Inwiefern ermöglichen die Testitems aber nun für die Testpersonen eine Beurteilung über die wahrgenommene Empathie bzw. nach welchen Kriterien können die außenstehenden Versuchspersonen überhaupt bewerten, ob eine Aussage vom Klienten als empathisch wahrgenommen wurde bzw. ob sich dieser verstanden gefühlt hat oder nicht? Einerseits können dazu die inhaltlichen Punkte aus dem Gesprächsabschnitt herangezogen werden, die grundlegend ein mögliches Verstehen des Klienten durch den Berater anzeigen können. Dazu können die Testpersonen nach dem Anhören eines Gesprächsausschnittes die Aussagen des Klienten mit dem Kommentar des Beraters vergleichen. Neben diesen Inhalten sind aber auch noch zusätzlich Rückmeldungen von dem Klienten zu hören (z. B.: ja genau, mhmm, ja aber, teilweise schon, naja). Während also der Berater in den Audioaufzeichnungen bemüht ist, einen empathischen Kommentar abzugeben, sind dabei die genannten Rückmeldungen des Klienten zu hören. Die Testpersonen können diese Rückmeldungen neben den Inhalten als eine weitere Beurteilungsgrundlage heranziehen, um zu entscheiden, ob sich der Klient nun tatsächlich verstanden gefühlt hat oder nicht. Der Anspruch aus der Empathiebeschreibung von Rogers, dass nämlich die Rückmeldungen des Klienten in den Prozess der Empathie miteinfließen müssen, wird dabei durch zwei Aspekte des Testmaterials umgesetzt (vgl. Rogers in Rogers & Rosenberg 1980, S.79). Einerseits dadurch, dass die Gesprächsausschnitte in einer Vorarbeit durch die beteiligten Klienten bewertet wurden. Dazu wurden die Klienten befragt, ob sie sich durch den jeweiligen Beraterkommentar verstanden gefühlt haben oder nicht. Dies wurde dann als Maß dafür herangezogen, ob die Berateraussage im Testitem überhaupt als empathisch anzusehen ist oder nicht. Zum anderen wird auch die unmittelbar hörbare Reaktion bzw. Rückmeldung (z. B.: ja genau, mhmm, ja aber, teilweise schon, naja) einbezogen. Es stellt sich weiter auch allgemeiner die Frage, inwiefern ein Erkennen von Empathie eine Fähigkeit im Zusammenhang mit Empathie sein könnte? Denn es ist nicht dasselbe, ob eine Person Empathie erkennen kann oder selbst in der Lage ist, empathisch zu sein. Die Fähigkeit von außen zu erkennen, ob sich eine Person einem Gespräch verstanden gefühlt hat, könnte aber vorerst als eine Teilfähigkeit von Empathie

betrachtet werden. Demnach kann hier festgehalten werden, dass die experimentelle Empathieerhebung eine Teilfähigkeit von Empathie erheben könnte. Neben der theoretischen Fragestellung, was überhaupt gemessen wurde, wird noch eine empirische Überprüfung zur Validität durchgeführt. Dazu wurde eine statistische Korrelation zur kognitive Empathieerhebung des ersten Testteils gebildet, welche eine schwache Korrelation ($r = 0,274$) zeigen konnte (siehe Kapitel 4.2).

Als abschließender Punkt dieser kritischen Analyse wird eine problematische Perspektive zur Erhebung von menschlichen Fähigkeiten durch Itemlösungen überhaupt betrachtet. Dazu wird im Verlauf auch die Perspektive der Klassischen Testtheorie hinsichtlich auftretender Messfehlern herangezogen. Die Problematik der Messbarkeit durch Itemlösungen beginnt hier mit einer Anregung des Heraklit von Ephesos, aus einer Übersetzung aus den bestehenden Fragmenten: „Steigen wir hinein in die gleichen Ströme, es fließt anderes und anderes Wasser herzu“ (Snell 1995, S. 9). Oder anders gesagt: Man kann nicht zweimal in denselben Fluss steigen. Das Hineinsteigen in einen Fluss, beziehungsweise eine Erhebung durch einzelne Items, wäre demnach stets anderen Umständen unterworfen, was jedes Mal zu unterschiedlichen Ergebnissen führen würde. Dies kann weiter dahin gehend interpretiert werden, dass es problematisch ist, Testungsaufgaben zu Erhebungszwecken einzusetzen. Im Anschluss daran schreibt Malte Brinkmann zur Aufgabenbewältigung im Zusammenhang mit Übungsaufgaben, dass streng genommen eine Wiederholung von Übungsaufgaben wegen veränderter individueller Kontexte nicht möglich ist (vgl. Brinkmann 2009, S. 416f). Vielmehr ist für Brinkmann das Durchführen einer Aufgabe „... ein Ausdruck von individueller Ausprägung zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (Brinkmann 2009, S. 416). Demnach würde also auch eine Erhebung über das Lösen bestimmter Aufgaben nur sehr begrenzt einen allgemeinen Ist-Zustand erheben können, wenn davon ausgegangen wird, dass die Lösung einer Aufgabe im jeweiligen Moment im Zusammenhang mit einem individuellen und auch subjektiven dynamischen Kontext steht. Als eine mögliche Hypothese dazu könnte hier angeschlossen werden, dass, je komplexer eine Aufgabe ist, desto mehr Einfluss der individuelle und subjektive Kontext einer Person hat, die eine Aufgabe lösen soll. So wäre beispielsweise das Erkennen einer Farbe weniger kontextabhängig als das Verfassen eines Aufsatzes oder das empathische Einfühlen. Als eine Weiterführung zu der Frage, inwiefern einzelne Items überhaupt eine Ist-Situation abbilden können, wird hier auf die Perspektive der Klassischen Testtheorie eingegangen. Die Klassische Testtheorie bildet schließlich eine Grundlage der verwendeten Erhebung in den beiden Testteilen. In deren Beschreibung wird

nach Moosbrugger und Kelava diese auch als Messfehlertheorie bezeichnet und verweist weiter darauf, ...

„... dass sich ein Messwert immer aus zwei Komponenten zusammensetzt, nämlich aus der tatsächlichen, wahren Ausprägung des untersuchten Merkmals und einem zufälligen Messfehler. Um diese Messfehlerbehaftetheit der Messung bestimmen zu können, sind testtheoretische Grundannahmen erforderlich, die in Form von Axiomen formuliert werden“ (Moosbrugger & Kelava 2008, S. 100).

Demnach wird also in der Klassischen Testtheorie, wenn eine Eigenschaft oder die Fähigkeit einer Person erhoben werden soll, auch eine gewisse Problematik gesehen, den wahren Wert zu erfassen. Es wird dabei von einem sogenannten zufälligen Messfehler ausgegangen. Diese Fehlerbehaftetheit wird weiter unter der Annahme von bestimmten Axiomen bestimmbar. Bestimmbar werden die Fehler weiter dadurch, dass eben aufbauend auf bestimmte Axiome diese Messfehler durch eine mathematische Mittelwertbildung neutralisiert werden können (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008, S. 101). Soweit wurden also zwei Umgangsweisen zur Problematik einer Erhebung von menschlichen Fähigkeiten oder Eigenschaften angeführt. Demnach setzt sich die eine Umgangsweise der Klassischen Testtheorie, in der sich ein Messwert, der durch die Lösung eines Items abgebildet wird, immer aus dem zu messenden Wert und einem zufälligen Fehler zusammen. Der Messfehler kann dort anschließend unter der Annahme bestimmter Axiome herausgerechnet werden. Daneben besteht die andere Umgangsweise zum Erheben menschlichen Eigenschaften, dass nämlich Lösungen von einzelnen Items einen Ausdruck von individueller Ausprägung zu einem bestimmten Zeitpunkt gesehen werden. Dadurch würde die lösungsorientierte Bearbeitung von Items und folglich deren quantitative Auswertung keine zureichende Erhebungsform darstellen, um menschliche Fähigkeiten abzubilden. Im Zusammenhang mit dem Üben werden dabei bei Brinkmann unterschiedliche weiterführende Fragen aufgeworfen, denen hier nicht weiter nachgegangen wird. Und im Zusammenhang mit einer Testtheorie, in welcher die Lösungen von Items herangezogen werden, um menschliche Fähigkeiten oder Eigenschaften zu erheben, wird es hier jedoch als bedeutend angesehen, inwiefern den jeweiligen Itemlösungen eine bestimmte Aussagekraft zugeordnet werden kann. Insofern werden weiter jene Axiome, auf deren Grundlage sich Messfehler mathematisch neutralisieren lassen, betrachtet. Nach Moosbrugger und Kelava werden die Axiome der Klassischen Testtheorie, auf denen auch die beiden Testteile zur Empathieerhebung aufbauen, in Form von drei Hauptaxiomen dargestellt, nämlich dem *Existenzaxiom*, dem *Unabhängigkeitsaxiom* und dem *Verknüpfungsaxiom*. Das erste Axiom besagt dabei, dass der wahre Wert als Erwartungswert der Messung im

jeweiligen Item jedenfalls existiert (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008, S. 100ff). Es wird also von Beginn an davon ausgegangen, dass das, was erhoben werden soll, jedenfalls in der durchzuführenden Messung erfasst werden kann. Dass aber tatsächlich das Phänomen, das erhoben werden soll auch erfasst wird, könnte aber kritisch nicht unbedingt als selbstverständlich gesehen werden. Am Beispiel der Rollenübernahme wurde jedenfalls genau dieser Aspekt betrachtet und auf empirischer und theoretischer Ebene festgestellt, dass dieser Test nicht unangezweifelt, das misst, was er zu messen vorgibt. Das zweite Axiom besagt, dass der zufällige Messfehler keineswegs mit dem wahren Wert korreliert (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008, S. 101). Zum zweiten Axiom könnte hier kritisch angemerkt werden, dass es durchaus möglich ist, dass der wahre Wert, also der Wert, der eigentlich erhoben werden soll, und der damit auftretende sogenannte zufällige Fehler, nicht zufällig, sondern eben systematisch zusammenhängen können. So könnte bei einem Intelligenztest beispielsweise auch davon ausgegangen werden, dass Intelligenz auch zufällige Messfehler, die etwa durch Tagesformen entstehen oder einer Fliege, die plötzlich durch den Raum fliegt, beeinflusst. Intelligenz könnte in unterschiedliche Weise einen Umgang mit zufälligen Fehlergrößen beeinflussen, wenn unterschiedliche Fähigkeiten, wie etwa Konzentrationsfähigkeit oder Irritationsfähigkeit als Teil von Intelligenz gesehen werden. Demnach könnten also, entgegen dem Anspruch des Axioms der Testtheorie, Intelligenz als der wahre Wert und ein zufälliger Messfehler miteinander korrelieren. Grundsätzlich könnten auch andere persönliche Fähigkeiten, wenn diese erhoben werden, den Messfehler beeinflussen. Wenn beispielsweise Empathie erhoben wird, und die Tagesform wieder als ein möglicher zufälliger Fehler betrachtet wird, so könnte auch hier angenommen werden, dass es zu einer Korrelation mit dem zufälligen Fehler kommt. Es ist jedenfalls nicht unbedingt selbstverständlich, im Vorhinein die Korrelation zwischen wahren Wert und zufälligen Messfehler ausschließen zu können. Schließlich besagt das dritte Axiom der Klassischen Testtheorie, dass ein Messwert eines Testitems immer als die Summe von einem wahren Wert und einem zufälligen Messfehler gebildet wird (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008, S. 101). Wenn nun in dieser Anordnung keine systematischen Fehler einfließen, und der wahre Wert tatsächlich in der Messung erfasst worden ist, dann könnte dies durch den Messwert abgebildet werden können. Unter der Voraussetzung, dass die beiden Summanden das einhalten, was sie vorgeben, und tatsächlich kein systematischer Fehler Einfluss nimmt, dann kann diesem Axiom hier nichts entgegengesetzt werden. Die Annahme, dass nur zufällige Fehler einfließen und systematische Fehler ausgeschlossen werden, ist allerdings kritisch zu sehen. Nach den bisherigen kritischen Betrachtungen wird hier zusammengefasst, dass die genannten Axiome

als grundlegende Elemente der Klassischen Testtheorie teilweise angezweifelt werden können. Aufbauend auf diese Axiome wird jedenfalls weiter nach einer mathematischen Mittelwertbildung der Messfehler als neutralisiert angegeben (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008, S. 101). Dass der wahre Wert sicher erfasst wurde, der nicht mit den zufälligen Fehler korreliert und dass keine systematischen Einflüsse übersehen wurden, ist also soweit die Grundlage dafür, dass der übrig gebliebene Messfehler neutralisiert werden kann. Im Zusammenhang mit einer Testentwicklung werden diese Axiome hier als überhöhte Annahmen eingeschätzt, die bestimmte Einflüsse kategorisch ausschließen. In Anbetracht der bewährten Leistungen der Klassischen Testtheorie nach Moosbrugger und Kelava stellt sich die Frage nach der Bedeutung der hier aufgestellten Kritik zu dem Axiomen (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008, S. 111). Insofern könnte abschließend eine begründete kritische Haltung darüber aufrechterhalten werden, dass ein Test überhaupt das misst, was er vorgibt zu messen. Weiter könnte die Frage gestellt werden, was die Ergebnisse der Klassischen Testtheorie für Ansprüche erheben können. Speziell wird die Aussagekraft interessant, wenn die Ergebnisse in unterschiedlichen Bereichen wie Wissenschaft, Diagnostik oder Evaluation herangezogen werden. Für eine Evaluation des Peer-Mediationstrainings, welche hier durchgeführt wurde, könnten Ergebnisse nach der Klassischen Testtheorie als vorläufige Tendenzen gewertet werden, die aber weiter untersucht werden müssen. In Anbetracht der Kritik an die Klassische Testtheorie geben Moosbrugger & Kelava an, dass unter dem Einbezug der Item-Response-Theorie Schwächen der Klassischen Testtheorie überwunden werden können. In der Item-Response-Theorie wird dabei in Form von Wahrscheinlichkeitszusammenhängen zwischen Merkmalsausprägungen und dem beobachteten Messwert verfahren und das Reaktionsverhalten der Testpersonen wird in Abhängigkeit von Personen- und Itemparametern beschrieben (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008, S. 112).

Aus der vorangegangenen kritischen Analyse kann das Konzept der Rollenübernahmen als kognitives Empathiekonzept aus Erhebung als methodisch-reduktionistisches Modell gesehen werden. Hinsichtlich dem praktischen Vorgang wird das Konzept dem Anspruch nicht gerecht, ein tatsächliches kognitives Verstehen einer anderen Person darzustellen. Theoretisch ist dazu einerseits die Abgrenzung zu emotionalen Empathieaspekten durch das Konzept nicht eindeutig. Es konnte dazu, im Gegenteil, bei empathischen Vorgängen durch neurowissenschaftliche Studien die gemeinsame Aktivierung von Hirnarealen, die emotionalen und kognitiven Vorgängen zugeschrieben werden, festgestellt werden. Zweitens

kann mit Gadamer allgemein ein tatsächliches Verstehen einer anderen Person, kritisch gesehen werden. Dabei kann unter der Perspektive des höchsten hermeneutischen Verstehens nach Gadamer, jedoch eine Erfahrung des teilweisen Verstehens eines Du grundsätzlich unter Umständen stattfinden. Danach konnte weiter, in Anlehnung an Rogers, kritisch die Frage eingebracht werden, auf welchen Bezugsrahmen die Fragestellung in der Erhebung ausgerichtet ist. Dabei wurde festgestellt, dass die Erhebung durch deren Angabe nicht auf einen inneren Bezugsrahmen ausgerichtet ist und daher kein umfassendes Verstehen im Sinne von Rogers und Gadamer erhebt. Bei einer Bearbeitung der Testitems aus einem äußeren Bezugsrahmen konnte weiter dargelegt werden, dass ein Einfluss von emotionalen Aspekten durchaus möglich ist, was gegen eine Erhebung einer Rollenübernahme als rein kognitives Empathiekonzept sprechen würde. Es wurde weiter eher eine Erhebung von subjektivem Verhalten gesehen, aus der Situation eines anderen heraus. Zur Frage, was der Test misst, zeigt eine Betrachtung der empirischen Darstellungen in den Testunterlagen hauptsächlich eine deutliche Korrelation zu sozial angemessenem Verhalten nach Meindl (2003) und einer deutlich negativen Korrelation zur Legitimation von Aggression nach Brosius (1987). Eine Interpretation dieser Ergebnisse lässt den Schluss zu, dass hier möglicherweise keine Empathie erhoben wird, sondern eben sozial angemessenes Verhalten und ein negativer Bezug zur Aggressionslegitimation.

Die personenzentrierte Empathietheorie, auf welche die Erhebung des zweiten Testteils gründet, kann als eine deskriptive Handlungstheorie beschrieben werden, die daraufhin abzielt, prozesshaft das Gefühl des empathischen Verstanden-worden-seins in der anderen Person auszulösen. Die beschriebene Handlungsweise, welche dieses Gefühl des Verstanden-worden-seins auslösen soll, wird als umsetzbar angesehen, und zwar als ein bestimmter Prozess. Dieser Prozess drückt sich darin aus, dass ein anhaltendes Bestreben darin besteht, die Position aus der Position des anderen heraus zu sehen. Hier könnte insgesamt von einem schwankenden Annäherungsvorgang an das Verstehen und Fühlen der anderen Person gesprochen werden. Zu der Frage, was der Test überhaupt misst, ist zuerst zu betonen, dass die Fähigkeit erhoben werden sollte, ob empathisches Verstehen erkannt werden kann. Das Erkennen eines empathischen Verstehens ist aber zu unterscheiden von der Fähigkeit des empathischen Verstehens. Dazu sind aber weitere Untersuchungen notwendig. Durch die Audioaufzeichnungen konnte das Erkennen von Empathie über den Inhalt des Gesprächsabschnittes und über die hörbaren Rückmeldungen jeweiligen Klienten umgesetzt werden. Die Rückmeldungen des Klienten einzubeziehen ist auch ein Anspruch von Rogers an den empathischen Prozess überhaupt. Der Einbezug von Rückmeldungen wurde weiter

durch die Testitems an zwei Punkten in der experimentellen Empathieerhebung umgesetzt, und zwar einerseits durch den Einbezug der hörbaren Rückmeldungen des Klienten in den Audioaufzeichnungen. Andererseits wurde das Maß an Empathie im Beraterkommentar festgesetzt über die Bewertung dazu vom jeweiligen Klienten in den Vorarbeiten. Eine erste empirische Untersuchung zur Konstruktvalidität wurde hier als Korrelation zur kognitiven Empathie des ersten Testteils durchgeführt. Die experimentelle Empathie korrelierte in der durchgeführten Erhebung schwach mit dem ersten Erhebungsteil zur kognitiven Empathie, würde aber weitere Untersuchungen rechtfertigen.

Hinsichtlich der letzten kritischen Analyse darüber, inwiefern das Lösen von Items menschliche Fähigkeiten abbilden kann, wurde eine theoretische Perspektive in Anschluss an Brinkmann in Anlehnung an Heraklit einbezogen. Weiter wurde dazu auch auf die Perspektive der Klassischen Testtheorie hinsichtlich Messfehlern eingegangen. Die theoretische Perspektive verweist dabei darauf hin, dass die Lösungen von Items einen Ausdruck von individueller Ausprägung zu einem bestimmten Zeitpunkt darstellen, was auch subjektive Aspekte mit einschließt. Dies würde für eine Testtheorie die Frage aufwerfen, inwiefern das Lösen von Items überhaupt dazu in der Lage ist, menschliche Fähigkeiten abzubilden. Die Klassische Testtheorie sieht auch eine gewisse Fehlerproblematik im Zusammenhang mit Erhebungen, die aber unter der Annahme von Axiomen herausgerechnet werden kann. Diese Axiome beinhalten, dass der wahre Wert sicher erfasst wurde, dieser nicht mit den zufälligen Fehler korreliert und dass keine systematischen Einflüsse übersehen wurden. Die in den Axiomen enthaltenen Annahmen werden als tendenziell überhöht angesehen. Fehlerquellen werden dabei kategorisch ausgeschlossen. Dies könnte weiter zu der Frage führen, wohin das Arbeiten unter der Annahme dieser überhöhten Axiome führt und was damit erzielte Ergebnisse für unterschiedliche Disziplinen wie Wissenschaft, Evaluation oder Diagnostik bedeuten. Dabei wird in Anbetracht der Leistungen der Klassischen Testtheorie eine Konsequenz darin gesehen, eine kritische Haltung darüber aufrecht zu erhalten, inwiefern ein Test tatsächlich das misst, was er zu messen vorgibt. Hinsichtlich einer Testentwicklung wird an dieser Stelle die mögliche Gefahr gesehen, dass durch eine Überschätzung der Ergebnisse nach erfolgter Operationalisierungen zur Testentwicklung die eigentlichen Konzepte, die erhoben werden sollen, zu testtheoretischen Annahmen degenerieren, die weniger mit dem ursprünglichen Konzept zu tun haben, als mit reduktionistischen Teilkonzepten, die etwas völlig anderes darstellen.

5. Resümee und Ausblick

In diesem Abschnitt erfolgen eine Zusammenfassung der durchgeführten Untersuchungen und deren Ergebnisse. Dazu erfolgt eine konkrete Beantwortung der leitenden Forschungsfragen aus dem Exposé. Weiter werden wesentliche Erkenntnisse dieser Arbeit hier noch einmal zusammenfassend dargelegt und dazu einzelne Ausblicke und weiterführende Fragen angeführt.

Nach einer historischen Betrachtung und einer Rahmenbildung für die Begriffe Empathie und Peer-Mediation erfolgte die Bearbeitung der ersten Forschungsfrage: **Wie kann die Erhebung von empathischen Fähigkeiten, für die Evaluation der Peer-Mediationsausbildung, gestaltet werden?** Nach einer Recherche zu bereits bestehenden Testinstrumenten konnten unterschiedliche empirisch-quantitative Erhebungen ermittelt werden, wobei sich lediglich der FEPA nach Lukesch (2006) als ein passendes Erhebungsinstrument für die vorliegende Aufgabe erwies. Dieses Instrument ist konzipiert, um einen kognitiven Empathieaspekt als die Fähigkeit zur Rollenübernahme erheben zu können. Um eine umfassendere Erhebung durchzuführen, die nicht nur eine kognitive Ebene aus dem Komponentenmodell der Empathie nach Lukesch in die Testung miteinbezieht, wurde auch ein Testinstrument basierend auf der handlungstheoretischen Empathiebeschreibung nach Rogers und Hutterer entwickelt. Aufbauend auf Gesprächsmitschnitte einer personenzentrierter Beratung wurde ein audiounterstütztes Testverfahren entwickelt, welches eine Erhebung einer sogenannten experimentellen Empathie ermöglicht. Insofern konnte also für die Evaluation einer möglichen Empathieförderung durch das Peer-Mediationstraining ein Testbogen entwickelt werden, der aus einem kognitiven und einem experimentellen Empathieerhebungsteil zusammengesetzt ist. Die Methodik zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde nach erfolgter Recherche zu den bestehenden Empathieerhebungen auf die empirisch quantitative Methode beschränkt. Der Grund dafür war das Interesse an Einsatz einer zeit-ökonomischen Empathietestung, die auch für andere Trainingsabschnitte eingesetzt werden kann. Nach den ersten Recherchen stellte sich außerdem heraus, dass die quantitative Methodik scheinbar eine durchaus übliche Perspektive im Zusammenhang mit Empathieerhebungen zu sein scheint. Andere Möglichkeiten zur Empathieerhebung wären auch eine methodische Analyse von Interviews oder offenen Fragebögen gewesen. Insofern wurde die erste Forschungsfrage durch eine konkrete Zusammenstellung eines empirisch quantitativen Erhebungsinstrumentes

beantwortet. Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage konnte nach der Durchführung der Erhebung erfolgen: **Was sagen die Ergebnisse der eingesetzten Erhebung über das Ausbildungsprogramm des Peer-Mediationsprojektes am IBC in Hetzendorf?** Nach der Durchführung des zusammengestellten Erhebungsbogens wurden die erhobenen Daten zuerst nach statischen Methoden ausgewertet. Hervorzuheben ist hier, dass nach beiden Varianzanalysen keine signifikanten Effekte zwischen dem Training und experimenteller oder kognitiver Empathie gezeigt werden konnte. Es gab also keinen signifikanten Einfluss des durchgeführten Trainings auf einen der beiden erhobenen Empathieaspekte. Die 3-faktorielle Varianzanalyse mit kognitiver Empathie als abhängige Variable zeigte dabei keine signifikante Interaktion ($p = 0,775$) zwischen Training (Testgruppe, Kontrollgruppe) und Testzeitpunkt (T1, T2). Es konnte jedoch ein signifikanter Haupteffekt für den Zwischensubjektfaktor Training ($p = 0,002$) festgestellt werden. Das bedeutet, dass die Versuchsgruppe, also die auszubildenden Peer-Mediatoren (unabhängig von Geschlecht und Testzeitpunkt) signifikant höhere kognitive Empathiewerte zeigten als die Kontrollgruppe.

Bei der 3-faktoriellen Varianzanalyse mit experimenteller Empathie als abhängige Variable konnte auch keine signifikante Interaktion zwischen Training und Testzeitpunkt ($p = 0,60$) festgestellt werden. Es konnte hier ein signifikanter Haupteffekt für das Geschlecht ermittelt werden ($p = 0,041$). Das bedeutet, dass in dieser gesamten Erhebung die weiblichen Teilnehmer einen signifikant höheren experimentellen Empathiewert zeigten, und zwar unabhängig vom Testzeitpunkt (T1, T2) und ob ein Training durchgeführt wurde oder nicht (Testgruppe, Kontrollgruppe). Der konstruierte Erhebungsteil zur experimentellen Empathie wurde hinsichtlich seiner Güte untersucht. Zwei Untersuchungen zur Validität und eine zur Reliabilität wurden zu diesem Zweck durchgeführt. Hinsichtlich der Validität zeigte sich eine eher schwache Korrelation mit den kognitiven Erhebungsteil ($r = 0,274$). Dies könnte sowohl darauf hinweisen, dass die beiden Erhebungsteile zusammenhängen oder dass der experimentelle Teil etwas anderes erhebt als der kognitive Erhebungsteil. Hinsichtlich der Trennschärfe der einzelnen Items bei der experimentellen Empathieerhebung hat sich beim ersten Testzeitpunkt das dritte Item als schwächstes Item bezüglich einer Korrelation mit dem Gesamtergebnis der experimentellen Empathieerhebung erwiesen. Dieses Item war das einzige aus dem experimentellen Empathieerhebungsteil, welches eine negative Bewertung der Empathie durch die Testperson verlangte, um die volle Punktezahl zu erhalten (fühlte sich wenig verstanden). Eine Untersuchung zur Reliabilität der entwickelten experimentellen Empathieerhebung konnte eine zufriedenstellende Retestreliabilität abbilden ($r = 0,663$). Die theoretische Betrachtung zur inhaltlichen Validität ergab mehrere Hinweise auf die

Übereinstimmung von Ansprüchen der handlungstheoretischen Empathiebeschreibung und den Anforderungen durch die Testitems. Der Anspruch von Rogers an Empathie, nämlich die Rückmeldungen des Klienten in den empathischen Prozess miteinzubeziehen, ist dabei an zwei Stellen in der Erhebung berücksichtigt worden. Zum einen in der Vorarbeit, zur Herstellung der Testitems. Dort haben die Klienten beurteilt, wie sehr sie sich verstanden gefühlt haben (sehr verstanden/ verstanden/ weniger verstanden/ kaum verstanden). Andererseits wurden in den Testitems die unmittelbaren Klientenrückmeldungen im Beratergespräch (ja, genau, naja, teilweise schon) einbezogen.

Hinsichtlich der Leistungen und der Grenzen der durchgeführten Erhebung und der damit zusammenhängenden Datenauswertung wurden in der Arbeit noch unterschiedliche Betrachtungen und kritische Analysen durchgeführt. Nach der Analyse konnte das kognitive Empathiekonzept aus der Erhebung als ein methodisch-reduktionistisches Modell beschrieben werden. Hinsichtlich einer Umsetzung wurde nach der Analyse das Konzept dem Anspruch nicht gerecht, ein tatsächliches kognitives Verstehen einer anderen Person darzustellen. Dazu konnte einerseits die Rolle der emotionalen Aspekte nicht klar dargestellt und von kognitiven Prozessen abgegrenzt werden. Die theoretische Annahme, dass Rollenübernahme keine emotionale Betroffenheit voraussetzt, wurde lediglich an einer Stelle angedeutet und sonst nicht weiter ausgeführt. Eine Untersuchung aus der modernen Neurowissenschaft deutet hingegen auf die Beteiligung von emotionalen und kognitiven Aspekten im Zusammenhang mit dem Empathievorgang hin.

Der theoretische Anspruch des kognitiven Empathieaspektes nach Lukesch, als ein Verstehen des anderen, wurde in Anlehnung an Gadamer überhaupt kritisch betrachtet. Unter der Perspektive des höchsten hermeneutischen Verstehens nach Gadamer könnte demnach unter Umständen eine Erfahrung des teilweisen Verstehens eines Du stattfinden aber kein tatsächliches Verstehen der anderen Person. Weiter konnte nach Gadamer die Möglichkeit des teilweisen Verstehens von einem Du, durch eine Situationsbeschreibung in Form eines Textes grundsätzlich als möglich angesehen werden. Hinsichtlich der eher kurzen Situationsbeschreibungen könnte nach Gadamer weiter kritisch angemerkt werden, dass der Inhalt der Testitems eher wenig Material für ein umfassendes hermeneutisches Verstehen der Person in der Situation anbieten kann. Außerdem konnte sich im Zusammenhang mit dem Bezugsrahmen eines möglichen Verstehens einer anderen Person nach Rogers, aus der Fragestellungen der Items heraus, eher ein äußerer Bezugsrahmen als innerer Bezugsrahmen als maßgeblich für das Antwortverhalten der Erhebung zeigen. Der innere Bezugsrahmen würde dabei die Lage des anderen aus dessen Sicht heraus meinen, ein äußerer Bezugsrahmen

hingegen ein Urteilen bzw. Kategorisieren von außen. Als Kritik am äußeren Bezugsrahmen im Zusammenhang mit dem Antwortverhalten konnte angegeben werden, dass dabei eher subjektive Urteile der Testpersonen aus der Lage eines anderen heraus erhoben wurden. Dabei wurde weiter auch die Möglichkeit eines emotionalen Antwortverhaltens gesehen, da subjektive Urteile durchaus einen emotionalen Beweggrund beinhalten können. Dies würde wiederum gegen einen Anspruch eines kognitiven Empathieaspektes sprechen.

Werden neben den theoretischen Betrachtungen nun die empirischen Untersuchungen aus den Testentwicklungsunterlagen herangezogen, um der Frage nachzugehen, was der Erhebungsteil tatsächlich erhebt, zeigte die Erhebung der kognitiven Empathiefähigkeit hauptsächlich eine deutliche Korrelation zu sozial angemessenem Verhalten ($r = ,48$) nach Meindl (2003) und einer deutlich negativen Korrelation zur Legitimation von Aggression ($r = -,46$) nach Brosius (1987). Eine Interpretation dieser Ergebnisse lässt den Schluss zu, dass hier möglicherweise keine Empathie erhoben wurde, sondern eben sozial angemessenes Verhalten und ein negativer Bezug zur Aggressionslegitimation.

Die personenzentrierte Empathietheorie aus dem zweiten Erhebungsteil konnte als eine deskriptive Handlungstheorie beschrieben werden, die prozesshaft das Gefühl des empathischen Verstanden-worden-seins in der anderen Person auslöst. Die Handlungstheorie wurde als praktisch umsetzbar angesehen, und zwar als ein bestimmter Prozess. Dieser Prozess drückt sich darin aus, dass ein anhaltendes Bestreben darin besteht, die Position aus der Position des anderen heraus sehen zu wollen. Die Erfahrungen und Erlebnisse, die während dem bestrebten Verstehens des Du wahrgenommen werden, werden über Rückfragen mit dem Erleben des Du abgeglichen (Also sie wüssten, was sie tun müsste, um da herauszukommen oder haben eine Idee zumindest ...?) Hier könnte insgesamt von einem schwankenden Annäherungsvorgang an das Verstehen und Fühlen der anderen Person gesprochen werden. Zu der Frage, was die experimentelle Empathieerhebung überhaupt misst, wurde zuerst angeführt, dass es sich um eine Erhebung über die Fähigkeit des Erkennens von empathischen Verstehen in Gesprächen handelt. Es wurde als wesentlich angesehen das Erkennen eines empathischen Verstehens ausdrücklich zu unterscheiden von der Fähigkeit des empathischen Verstehens. Der bestehende Zusammenhang bedarf weiterer Untersuchungen die nicht mehr in dieser Arbeit durchgeführt wurden. Die Items aus der Erhebung bieten dabei zwei Punkte an, die eine Bewertung der Empathie im Gesprächsausschnitt ermöglichen. Einerseits konnten die jeweiligen Rückmeldungen des jeweiligen Klienten auf das Beraterkommentar in den Audioaufzeichnungen herangezogen werden (ja, genau, naja, teilweise schon). Andererseits konnte zwischen den Inhalten der

Klientenausführungen und den Beraterkommentaren verglichen werden. Eine erste empirische Untersuchung zur Konstruktvalidität wurde hier als Korrelation zur kognitiven Empathie des ersten Testteils durchgeführt. Die experimentelle Empathie korrelierte in der durchgeführten Erhebung schwach mit dem ersten Erhebungsteil zur kognitiven Empathie, würde aber grundsätzlich weitere Untersuchungen dieses Zusammenhangs rechtfertigen. Eine weitere Prüfung dieses Zusammenhangs wäre aber erst nach einer Überarbeitung nach der eingebrachten Kritik zum kognitiven Erhebungsteil sinnvoll. Die experimentelle Empathieerhebung könnte hinsichtlich des Zusammenhangs von Empathie-erkennen und Empathisch-sein untersucht werden. Möglicherweise können Persönlichkeits- oder Lerntheorien dazu geeignet sein.

Hinsichtlich der allgemeinen Frage, inwiefern das Lösen von Items menschliche Fähigkeiten abbilden kann, wurde eine theoretische Perspektive nach Malte Brinkmann in Anlehnung an Heraklit von Ephesos einbezogen. Diese theoretische Perspektive verweist dabei darauf, dass die Lösungen von Items einen Ausdruck von individueller Ausprägung zu einem bestimmten Zeitpunkt darstellen. Dies würde für eine Testtheorie die Frage aufwerfen, inwiefern das Lösen von Testitems überhaupt dazu in der Lage ist, menschliche Fähigkeiten abzubilden und weiter auf allgemeine Aussagen etwa auf die Wirkung von Trainings zu schließen. Weiter stellt der Versuch der beiden Erhebungsteile zur Empathie aufbauend auf die Klassische Testtheorie aber den Versuch dar, eine allgemeine Aussage zum Training festzustellen. Insofern wurde untersucht, wie die Klassische Testtheorie verfährt. Dabei wurde auch eine gewisse Fehlerproblematik im Zusammenhang mit Erhebungen gesehen, die aber unter der Annahme von bestimmten Axiomen herausgerechnet werden könnten. Die dafür zugrunde liegenden Axiome wurden in dieser Arbeit kritisch betrachtet und die darin enthaltenen Annahmen als tendenziell überhöht angesehen. In den Axiomen wird davon ausgegangen, dass der wahre Wert sicher erfasst wurde, dieser auch nicht mit den zufälligen Fehlern korreliert und dass keine systematischen Einflüsse übersehen wurden. Dies ist soweit die Grundlage dafür, dass der übrig gebliebene Messfehler neutralisiert werden kann. Kritisch wurde gesehen, dass Fehlerquellen in den Axiomen der Klassischen Testtheorie kategorisch ausgeschlossen werden. Damit im Zusammenhang wurde weiter gefragt, was Arbeiten unter der Annahme dieser überhöhten Axiome nutzen und was damit erzielte Ergebnisse für unterschiedliche Disziplinen wie Wissenschaft, Evaluation oder Diagnostik bedeuten. Dabei wird in Anbetracht der Leistungen der Klassischen Testtheorie eine Konsequenz darin gesehen, eine kritische Haltung darüber aufrecht zu erhalten, inwiefern ein Test tatsächlich das misst, was er zu messen vorgibt. Testergebnisse könnten im Zusammenhang als

vorläufige Ergebnisse bezeichnet werden, ohne etwa einen diagnostischen Anspruch einzunehmen. Im Zusammenhang mit einer Testentwicklung könnte an dieser Stelle auch die Gefahr gesehen werden, dass durch eine Überschätzung der Ergebnisse nach den erfolgten Operationalisierungen zur Testentwicklung die eigentlichen Konzepte, die erhoben werden sollen, zu testtheoretischen Annahmen degenerieren, die weniger mit dem ursprünglichen Konzept zu tun haben, als eher mit reduktionistischen Teilkonzepten, die etwas völlig anderes darstellen. Ein Ausblick zu neueren testtheoretischen Konzepten, wie die Item-Response-Theorie deutet aber möglicherweise daraufhin, dass bestimmte Schwächen der Klassischen Testtheorie überwunden werden können. In dieser Arbeit wurde darauf aber nicht mehr eingegangen. Hinsichtlich der bisherigen kritischen Analysen im Zusammenhang mit der Testtheorie hat es sich als bedeutend herausgestellt, dass Modelle komplexer menschlicher Fähigkeiten, die Gegenstand einer Messung werden, im Zusammenhang mit der Testtheorie, umfassend und kritisch zu betrachten.

Hinsichtlich einer empirisch quantitativen Evaluation könnte zu Forschungszwecken an der Erhebung weitergearbeitet werden. Die kognitive Erhebung hat sich in der durchgeführten Form aber als eher unpassend für die Evaluation einer kognitiven Empathieförderung gezeigt. Eine Idee der Weiterentwicklung wäre, in die Items mehr Informationsgehalt in die Kurzsituationen einzubinden, der aber auch entscheidenden Einfluss auf die entsprechend empathischen Antworten nimmt. Damit würde hypothetisch mehr Gehalt für ein mögliches Verstehen angeboten werden. Weiter könnte die Angabe dieser Erhebung daraufhin weiterentwickelt werden, dass speziell der innere Bezugsrahmen der Personen aus den Kurzsituationen der Testitems erfasst wird. Die experimentelle Erhebung könnte weiter hinsichtlich dem Zusammenhang zwischen dem Empathisch-sein und Empathie-erkennen untersucht werden. Erste Ansatzpunkte dazu könnten mit unterschiedlichen Persönlichkeits- und Lerntheorien zu finden sein. Auch die Skalierung der Antwortmöglichkeiten bei der experimentellen Erhebung könnten überarbeitet werden, Konstruktvaliditätsuntersuchungen könnten folgen. Grundsätzlich wäre auch eine Item-Response-Theorie in der Erhebung einzuarbeiten, um Schwächen der Klassischen Testtheorie möglicherweise entgegen zu wirken.

6. Literaturangaben

Betsch, Tilman; Funke, Joachim; Plessner, Henning (2011): Denken-Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. D, Heidelberg: Springer Verlag.

Behn, Sabine; Küger, Nicole; Lembeck, Hans-Josef; Pleiger, Doris; Schaffranke, Dorte; Schrorer, Miriam & Wink, Stefan (2006): Mediation an Schulen eine bundesdeutsche Evaluation. D, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Besemer, Christoph (2009): Mediation. Die Kunst der Vermittlung in Konflikten. D, Karlsruhe: Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.

Boeck-Singelmann, Claudia, Ehlers, Beate, Hendel, Thomas, Kemper, Franz & Monden-Engelhardt, Christiane (2002): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1: Grundlagen und Konzepte. D, Göttingen: Hogrefe Verlag.

Brinkmann, Malte (2009): Üben: Wissen - Können - Wiederholen. Zeitphänomenologische Überlegungen zur pädagogischen Übung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 85 (2009) 4, S. 413-434. D, Paderborn: Schöningh Verlag.

Dymond, Rosalind (1950): Personality and Empathy, In: Journal of Consulting Psychology Vol.14 (5), S. 343-350. American Psychological Association.

Dziobek, Isabel; Kimberley, Rogers; Stefan, Fleck; Markus, Bahnemann; Hauke, Heekeren; Oliver, Wolf & Antonia Convit (2007): Dissociation of Cognitive and Emotional Empathy in Adults with Asperger Syndrome Using the Multifaceted Empathy Test (MET). In: Journal of Autism and Developmental Disorders 38(3), 464–473. Springer Verlag.

Gassner, Burghard (2006): Empathie in der Pädagogik: Theorien, Implikationen, Bedeutung, Umsetzung. D, Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität. Unveröffentlichte Doktorarbeit.

Harris, Michael; Taylor, Gordon & Taylor, Jacqueline (2007): Startwissen Mathematik und Statistik. Ein Crash-Kurs für Studierende der Biowissenschaften und Medizin. D, München: Spektrum Akademischer Verlag.

Hutterer, Robert (2006): Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. A, Wien: Springer Verlag.

Hutterer, Robert (2005): Personenzentrierte und klientenzentrierte Psychotherapie. In: H. Bartuska, M. Buchsbaumer, G. Mehta, G. Pawlowsky u.S. Wiesnagrotzky (Hrsg.).

Psychotherapeutische Diagnostik. Leitlinien für einen neuen Standard S.135-149. Springer: Wien, New York.

Hutterer, Robert (2005): Eine Methode für alle Fälle. Differenzielles Vorgehen in der Personenzentrierten Psychotherapie: Klärungen und Problematisierungen. In: Person - Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experienzielle Psychotherapie und Beratung 9 (1),21-41. A, Wien: Facultas.

Jeaggi, Rahel; Wesche, Tilo (2009): Was ist Kritik? D, Frankfurt: Suhrkampverlag.

Kals, Elisabeth; Ittner Heidi (2008): Wirtschaftsmediation. Praxis der Personalpsychologie. D, Göttingen: Hogrefe Verlag.

Kessler, Henrik; Traue Harald, Hopensitz Martin, Claudia Subic-Wrana, Holger Hoffmann (2009): Levels of Emotional Awareness Scale-Computer. Deutschsprachige digitale Version. In: Psychotherapeut 2010, 55, S. 329-334. Springer Verlag.

Klafki, Wolfgang (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. D, Weinheim: Beltz Verlag.

Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas (2003): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. D, Frankfurt: IKO- Verlag.

Kohut, Heinz (1981): Die Heilung des Selbst. D, München: Suhrkamp Verlag.

Kriz, Jürgen & Slunecko, Thomas (2007): Gesprächspsychotherapie. Die therapeutische Vielfalt des personenzentrierten Ansatzes. A, Wien: Facultas.

Lamm, Claus, Batson, Daniel, & Decety, Jean (2007): The neural substrate of human empathy: Effects of perspective-taking and cognitive appraisal. In: Journal of Cognitive Neuroscience, 19(1), 42-58. USA, Chicago Social Cognitive Neuroscience Publisher.

Liekam, Stefan (2004): Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. D, München: Ludwig-Maximilians Universität. Unveröffentlichte Doktorarbeit.

Linert, Gustav (1989): Testaufbau und Testanalyse. D, Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lukesch, Helmut (2006): FEPA. Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten. Manual. D, Göttingen: Hogrefe.

Montada, Leo & Kals, Elisabeth (2001): Mediation: Ein Lehrbuch auf psychologischer Grundlage. D, Weinheim: Beltz Verlag.

Moosbrugger, Helfried & Kelava, Augustin (2008): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. D, Heidelberg: Springer-Verlag.

Parmentier, Michael & Rittelmeyer Christian (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. D, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rogers, Carl (1983): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. D, Frankfurt: Fischer Verlag.

Rogers, Carl & Rosenberg, Rachel (1980): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Konzepte der Humanwissenschaften. D, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Rogers, Carl (1973): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. D, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Snell, Bruno (1995): Heraklit Fragmente. Griechisch und Deutsch. D, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Staun, Lenka; Kessler, Henrik; Buchheim, Anna; Kächele, Horst & Taubner, Svenja (2010): Mentalisierung und chronische Depression. In Psychotherapeut (55), 299-305. D, Gladbach: Springer Verlag.

Subic-Wrana, Claudia; Thomas, Walther; Huber, Michael & Köhle, Karl (2001): Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS). Die deutsche Version eines neuen Alexithymietests. In: Psychotherapeut (46), 176-181. D, Gießen: Springer Verlag.

Theunissen, Georg (2005): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeit. D, Regensburg: Klinkhardt.

Internetquellen:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12788/peermed_ausbildungsmodelle.pdf ; online 26.11.2013

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12789/peermed_ausbildungsmodelle_a.pdf ; online 26.11.2013

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/peer-mediation.xml> ; online 08.10.13

<http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/empathie.html> ;
online 14.01.14

<http://www.ku.de/ppf/psychologie/psych3/mitarbeiter/kals/> ; online 29.10.2013

<http://www.mediatoren.justiz.gv.at/mediatoren/mediatorenliste.nsf/docs/home> ; online
27.11.2013

<https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/beendete-bereiche/mpfg-neurokognition-der-entscheidungsfindung/entscheidungsfindung-im-sozialen-kontext-2> ; online 23.01.14

<http://www.oevs.or.at/?s=Dr.+Claus+Lamm> ; online 19.02. 2014

[http://www.peer-mediation.at/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=3 &Itemid=4&lang=de](http://www.peer-mediation.at/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=3&Itemid=4&lang=de) ; online 21.10.2013

http://www.projekt-mediation-freiburg.de/resources/Taetigkeitsprofil_Christoph_Besemer.pdf
; online 22.10.2013

<http://www.uni-trier.de/index.php?id=7510> ; online 23.10.2013

hss.ulb.uni-bonn.de/2012/2830/2830.htm ; online 14.01.2014

7. Anhang

7.1 Anhang A: Evaluationsbogen

Evaluationsbogen

Bitte vollständig ausfüllen:

Datum:	Anfangsbuchstabe vom Vornamen des Vaters:	Geschlecht (m/w):	Anfangsbuchstabe des Geburtsortes:	Geburtsmonat: (z.B.: 09)
XX.XX.2013				

Evaluations-Teil 1

Bitte hören Sie genau zu! Die Frage ist bei jeder Aufgabe:

Fühlte sich der Klient durch den Kommentar des Beraters verstanden?

Einführungsbeispiel:

(K = Klient; B= Berater)

K: Ich bin froh, dass sich das jetzt wieder eingependelt hat und dass man sich so auch gut versteht. Also ich schätze, dass es anders vielleicht gar nicht mehr auch geht, aber es ist halt trotzdem auch so ungewohnt, wenn ich dann bei ihr bin und wir hocken und reden über so oberflächliche Sachen und es geht halt einfach nicht mehr in die Tiefe so wie früher. Ja, es ist komisch für mich.

B: Also du vermisst sie, so wie sie früher war oder die Beziehung (K: ja), wie sie früher war.

Wie sehr fühlte sich der Klient, Ihrer Meinung nach, von der Aussage des Beraters verstanden
(1- sehr verstanden, 2-verstanden, 3- eher weniger verstanden, 4- kaum verstanden):

1. Bewertungsaufgabe:

K: Ahm.. da.. geht's darum, dass sich eine eigentlich ganz liebe Freundin von mir, ahm, sich in meinen Ex-Partner verliebt hat.. (B: Aha, und?) K: Und er sich auch so'n bisschen in sie.. und ähm, dass eigentlich.. ja, es eigentlich an sich okay ist für mich, aber ähm.. ich trotzdem, ähm, bei der Sache sehr so an sie gestoßen bin. Ahm.. und mich gewundert hab, dass er eigentlich, was das für mich schon, schon in Ordnung ist, und, und vorbei ist, die Beziehung, und ich da jetzt auch nicht, ahm, dass jetzt nicht für mich noch interessant wäre, oder es auch nicht wirklich gut gepasst hat. (B: Ja.) Und ähm.. ja, und aber trotzdem, äh, jetzt grad gar nicht irgendwie sie anrufen mag, oder mit ihr so richtig Kontakt haben mag, und irgendwie merk ich dann, bin ich trotzdem eifersüchtig auf sie, und auch so ein bisschen neidisch, ähm, und hab irgendwie so, ähm ja. Hab dann auch, also ich hab dann schon teilweise einfach sehr unschöne Gedanken ihr gegenüber gehabt hab, was ich dann auch sehr schade fand. Ähm, von mir selber, aber auch irgendwie gemerkt hab, dass, weil ich so gar nicht an ihn gestoßen bin, also, das hat mich jetzt gar nicht so..

B: Es war die Freundin dann mehr im Vordergrund und (K: Ja genau, irgendwie..) ...und haben sich gewundert ein bisschen darüber, dass da so komische Gefühle auftauchen, obwohl ja dass schon aus war. (K: Ja genau)

Wie sehr fühlte sich der Klient, Ihrer Meinung nach, von der Aussage des Beraters verstanden (1- sehr verstanden, 2-verstanden, 3- eher weniger verstanden, 4- kaum verstanden):

2. Bewertungsaufgabe:

K: Und auch so ein bisschen Enttäuschung über mich selber, vielleicht (B: Enttäuschung über sich selber), dass ich da dann so.. irgendwie dann doch viel Klein-Herzlichkeit, grade in der Sache so, äh, hab. Was auch bestimmt auch ganz okay ist, also, ich bin jetzt auch nur ein Mensch, oder so, es ist schon, es ist schon auch okay, äh, solche Gefühle zu haben, oder das jetzt nicht gut zu finden, oder sich's anders gewünscht zu haben, also, das ist jetzt nicht so ähm, aber ich glaub ich wär trotzdem irgendwie gern souveräner damit umgegangen, ja, oder irgendwie großzügiger und hätte mich trotzdem auch gerne mehr darüber gefreut für die Zwei.. und..

B: Also, sie verstehen, dass sie so Gefühle haben können, und dass sie sagen okay, aber sie hätten ein bisschen was anderes erwartet von ihnen selber (K: Ich hätte es mir gewünscht, ja). Ja.

Wie sehr fühlte sich der Klient, Ihrer Meinung nach, von der Aussage des Beraters verstanden (1- sehr verstanden, 2-verstanden, 3- eher weniger verstanden, 4- kaum verstanden):

—

3. Bewertungsaufgabe:

K: Ja, teilweise kann ich ihr schon mit Rat zur Seite stehen, weil ich hab früher in einer Apotheke gearbeitet. War früher in dem Bereich tätig, hab Pharmazie studiert, hab aber dann abgebrochen. Kann ihr schon ein bisschen mit meinem Wissen aus damaligen Zeiten auch zur Hilfe stehen, aber ich bin halt doch kein Arzt, der sagt das wäre richtig, das war richtig, dass hätten sie verabreichen müssen. Ich kann nur sagen, ja, kann ein bisschen unterstützen halt, nur mit dem Wissen von damaligen Zeiten zu Hilfe stehen, ja. Es ist machbar sagen wir so. Auch wenn es am Abend oder in der Nacht ist, aber dafür ist man ja da als gute Freunde. .. Wahrscheinlich müsste sie eh den Bereich erst mal ganz verlassen mal und schauen, dass sie etwas Neues findet und dann einfach ihren neuen Weg beginnt, ihren neuen Weg einschlägt wäre am Besten für sie wahrscheinlich.

B: Also sie wüssten, was sie tun müsste, um da herauszukommen oder haben eine Idee zumindest (K: ja aber) ...oder setzen sich damit auseinander (K: ja teilweise schon ja), ...wie sie ihr Leben sozusagen angenehmer gestalten könnte, als wie sie es jetzt hat.

Wie sehr fühlte sich der Klient, Ihrer Meinung nach, von der Aussage des Beraters verstanden (1- sehr verstanden, 2-verstanden, 3- eher weniger verstanden, 4- kaum verstanden):

—

4. Bewertungsaufgabe (Datei: ZID_2.0):

K: Und das bedrückt sie auch ziemlich und wir plaudern auch darüber, wie es ihr geht und so weiter. Und ja sie erzählt das momentan schwierig ist für sie. Weil eben sie eben auch von ihren Eltern zwar einen Rückhalt hat, aber keine... . Sie ist halt, sie sagt immer, sie hat halt keine Beziehung, wo sie sich mit jemand ausweinen kann. Und sie hätte halt gerne Unterstützung vom einem Freund also einem Freund in Beziehung und sie meint, ich helf ihr auch schon als bester Freund aber sie hätte halt gerne jemanden, den sie ständig um sich hat, jemand, der sie auch stützt, der mit ihr redet und...

B: Also, also sie sozusagen stützen sie (K: so gut es halt geht) ...so gut es geht aber gleichzeitig merken sie, das ist halt zu wenig (K: mhm genau)...sie können nicht mehr geben, als sie geben können und (K: mhm) ...und sie würde mehr brauchen. (K:mmhm).

Wie sehr fühlte sich der Klient, Ihrer Meinung nach, von der Aussage des Beraters verstanden (1- sehr verstanden, 2-verstanden, 3- eher weniger verstanden, 4- kaum verstanden):

—

Evaluations-Teil 2

Im Folgenden geht es darum, wie Sie bestimmte Situationen beurteilen, und die Gedanken und Gefühle der Personen einschätzen.

Bitte kreuzen Sie jeweils eine Antwort pro Frage an.

1) Sabine ruft bei ihrer Freundin Tanja an und erzählt ihr schluchzend, dass ihre Katze gestorben ist.

Wie fühlt sich Sabine jetzt?

- ☐ Sie ärgert sich, weil ihre Katze gestorben ist.
- ☐ Sie ist traurig, weil ihre Katze gestorben ist.
- ☐ Sie ist sauer, weil sie kein Haustier mehr hat.

Was denkt Tanja, als sie das hört?

- ☐ Sabine tut ihr Leid.
- ☐ Sie ist genervt von Sabines Gejammer.
- ☐ Sie denkt, dass Sabine nur im Mittelpunkt stehen möchte.

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

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

- ☐ Er will Susanne ärgern.
- ☐ Er will selbst einen anderen Film sehen.
- ☐ Er ist besorgt, dass Susanne sich beim Ansehen des Films zu sehr fürchtet.

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

- ☐ Sie ist traurig.
- ☐ Sie ist sauer auf ihren Vater.
- ☐ Es macht ihr nichts aus, weil sie seine Begründung verstehen kann.

3) Carmen will gerade das Haus verlassen, weil sie mit ihren Freunden zum Shoppen gehen will. Ihre Mutter bittet sie aber, für sie noch das Geschirr zu spülen, weil sie noch so viel zu erledigen hat.

Wie fühlt sich Carmen, als sie hört, dass sie noch Geschirrspülen soll?

- ☐ Sie ist enttäuscht, weil sie nicht zum Shoppen gehen kann.
- ☐ Sie ist neidisch auf ihre Freunde.
- ☐ Sie freut sich, ihrer Mutter zu helfen.

Wie fühlt sich ihre Mutter?

- ☐ Sie will nur nicht, dass Carmen zum Shoppen geht.
- ☐ Sie findet, Carmen sollte ruhig öfter helfen.
- ☐ Sie ist gestresst von der vielen Arbeit.

4) Jan wird von seinem Vater im Gartenschuppen erwischt, als er heimlich eine Zigarette raucht. Sein Vater nimmt ihm daraufhin das Feuerzeug und die Zigaretten weg und verhängt außerdem noch eine Woche Fernsehverbot.

Warum macht Jans Vater das?

- ☐ Er möchte seinen Sohn schützen.
- ☐ Er will die Zigaretten selbst rauchen.
- ☐ Er möchte Jan ärgern.

Wie fühlt sich Jan?

- ☐ Er sieht ein, dass er etwas Falsches getan hat.
- ☐ Er ärgert sich, dass er erwischt wurde.
- ☐ Er findet, dass sein Vater nicht das Recht hat ihn zu bestrafen.

5) Janine beobachtet während der Klassenarbeit, dass Klaus einen Schummelzettel hat. Klaus sieht, dass Janine es bemerkt hat. Klaus hat sie gestern die Hausaufgabe nicht abschreiben lassen.

Wie fühlt sich Klaus?

- ☐ Er hat ein schlechtes Gewissen, weil er unehrlich ist.
- ☐ Er hofft, dass Janine dicht hält.
- ☐ Es ist ihm egal, dass Janine ihn gesehen hat.

Was geht in Janine vor?

- ☐ Sie freut sich, dass sie es ihm nun heimzahlen kann.
- ☐ Für sie ist es Ehrensache, Klaus nicht zu verpfeifen.
- ☐ Sie ärgert sich, dass sie nicht auf die Idee mit dem Schummelzettel gekommen ist.

6) Karin ist seit Langem in Ferdinand verliebt. Jetzt hat er sie gefragt, ob sie mit ihm ein Eis essen gehen will. Ihre beste Freundin hat jedoch erfahren, dass es sich um eine Wette zwischen mehreren Burschen aus ihrer Klasse handelt. Also geht sie zu Karin und erzählt ihr alles.

Warum erzählt Marion Katrin das?

- ☐ Sie möchte verhindern, dass Katrin verletzt wird.
- ☐ Sie gönnt Katrin die Verabredung nicht.
- ☐ Sie will den Burschen die Wette vermiesen.

Wie geht Karin vor, als sie das hört?

- ☐ Sie glaubt Marion nicht.
- ☐ Sie ist sauer auf Marion, dass sie ihre Verabredung versaut.
- ☐ Sie ist froh, dass Marion ihr alles erzählt hat.

7) Weil Jana nicht mehr genug Geld hat, um sich eine neue CD zu kaufen, nimmt sie etwas aus dem Geldbeutel ihrer Mutter. Diese bemerkt jedoch den Diebstahl und stellt Jana zur Rede.

Wie fühlt sich Jana, als sie erwischt wird?

- ☐ Es macht ihr nichts aus
- ☐ Sie ärgert sich, dass sie sich nicht geschickter angestellt hat.
- ☐ Sie schämt sich, dass sie einfach das Geld genommen hat.

Was geht in der Mutter vor?

- ☐ Sie ist enttäuscht von ihrer Tochter.
- ☐ Es macht ihr nichts aus.
- ☐ Sie nimmt es nicht ernst.

8) Michael hat sich bei der Hausübung diesmal sehr bemüht. Als die Hausübung zurückgegeben wurde, hat er eine 5 bekommen. Bernd, der neben ihm sitzt, hat sich weniger bemüht und eine 2 bekommen.

Wie fühlt sich Michael?

- ☐ Er ist enttäuscht.
- ☐ Er freut sich für Bernd.
- ☐ Er ist neidisch auf Bernd.

Wie fühlt sich Bernd?

- ☐ Er ist schadenfroh, weil er sich zwar nicht so viel angestrengt hat aber trotzdem eine gute Note bekommen hat.
- ☐ Er freut sich, dass er selbst eine gute Note hat.
- ☐ Michael tut ihm leid, weil er weiß, dass er sich sehr angestrengt hat.

9) Melanie kommt etwas zu spät in die Klasse. Gerade als sie zu ihrem Platz neben Christa gehen will, reißt der Riemen der Tasche und mehrere Tampons fallen heraus.

Wie fühlt sich Melanie?

- ☐ Es ist ihr furchtbar peinlich
- ☐ Ihr macht es nicht aus, weil so etwas kann jedem einmal passieren.
- ☐ Sie ärgert sich über ihr Missgeschick.

Wie fühlt sich Christa in dem Augenblick?

- ☐ Sie ärgert sich, dass ihre Freundin so tollpatschig ist.
- ☐ Sie freut sich über die willkommene Abwechslung vom Unterricht.
- ☐ Melanie tut ihr Leid.

10) Annette hat endlich ihren Schwarm Max zu einem Treffen eingeladen. Am besagten Abend wird Max jedoch von Annette versetzt, weil sie in den falschen Bus gestiegen ist.

Wie fühlt sich Max, als er versetzt wird?

- ☐ Er ist traurig, weil er den Abend allein verbringen muss.
- ☐ Er ist froh, weil er Geld sparen kann.
- ☐ Er ist enttäuscht.

Was denkt Annette?

- ☐ Es ist ihr egal.
- ☐ Sie hat Angst, dass Max nichts mehr von ihr wissen will.
- ☐ Sie denkt sich, dass man die Verabredung ja nachholen kann.

11) Tobias kommt neu in die Klasse. Um sich der coolen Clique anschließen zu können, muss er eine Mutprobe machen. Florian, der Anführer, verlangt, dass er eine Dose Bier stehlen muss. Als er im Supermarkt steht, traut er sich jedoch nicht.

Wie fühlt sich Tobias jetzt?

- ☐ Er ist enttäuscht, weil er nicht in die Clique kommt.
- ☐ Er ärgert sich über die anderen.
- ☐ Es ist ihm egal, weil er auf die Anderen verzichten kann.

Was denkt Florian?

- ☐ Er hält Tobias für einen Feigling.
- ☐ Er hat Mitleid mit Tobias.
- ☐ Er gibt ihm eine zweite Chance.

12) Auf einer Klassenfeier sitzt Oliver mit einigen Leuten im Kreis. Sie machen ein Trinkspiel, bei dem jeder, der einen Fehler macht einen Schluck vom Schnaps trinken muss. Ronny kommt vorbei und will sich dazu setzen, aber keinen Alkohol trinken. Oliver meint, er müsse schon richtig mitmachen, kleine Kinder können sie hier nicht brauchen. Ronny beschließt mit zu spielen.

Was denkt Ronny?

- ☐ Er ist unsicher, ob er die richtige Entscheidung getroffen hat.
- ☐ Er freut sich, von den anderen aufgenommen worden zu werden.
- ☐ Er fühlt sich gezwungen, Dinge zu machen, die er eigentlich nicht will.

Was denkt Oliver?

- ☐ Er findet trotzdem, dass Ronny ein Looser ist.
- ☐ Er ist enttäuscht von Ronny, weil er seinen Prinzipien nicht folgt.
- ☐ Er findet es cool, dass Ronny doch mitmacht.

13) Paul und Thomas haben sich für den Abend verabredet und wollen gemeinsam ins Kino gehen. Am Nachmittag ruft Thomas Paul an und sagt ihm, dass er leider krank ist und nicht mit ihm ins Kino gehen kann. Als Paul allein mit dem Bus ins Kino fährt, sieht er Thomas mit einigen anderen Freunden beim Eisgeschäft. Auch der Thomas hat den Paul gesehen.

Wie fühlt sich Thomas?

- ☐ Er ärgert sich, dass er sich ausgerechnet beim Eisgeschäft in der Nähe des Kinos mit seinen Freunden getroffen hat.
- ☐ Es macht ihm nichts aus, weil ihm Paul sowieso egal ist.
- ☐ Es tut ihm leid, dass er Paul angelogen hat.

Wie fühlt sich Paul?

- ☐ Er ist enttäuscht von Thomas.
- ☐ Es ist ihm egal. Er kann sich dem Film ja auch alleine ansehen.
- ☐ Er ärgert sich und beschließt, es Thomas heimzuzahlen.

14) Anna und Felix haben in der Schule ein gemeinsames Deutschreferat. Anna ist sehr gut vorbereitet und beginnt das Referat. Felix übernimmt den zweiten Teil. Er ist sehr nervös und alles läuft schief. Sie bekommen beide ein 4.

Was denkt Anna?

- ☐ Wenn er sich besser vorbereitet hätte wäre er nicht so nervös gewesen.
- ☐ Es kann schon passieren, dass man vor lauter Nervosität nicht mehr weiß was man sagen will.
- ☐ Das hat er mit Absicht gemacht, damit ich eine schlechte Note bekomme.

Wie fühlt sich Felix?

- ☐ Er findet es cool, dass er ohne viel zu tun eine 4 bekommen hat.
- ☐ Es ist ihm peinlich, dass Anna wegen ihm eine schlechte Note hat.
- ☐ Es ist ihm egal. Für ihn ist es wichtig, dass das Referat vorbei ist.

Danke für Ihre Mitarbeit!

7.2 Anhang B: Abstract in Deutsch

In dieser Arbeit wurde eine Evaluation mit Hilfe einer quantitativen Untersuchung eines Peer-Mediatortrainings durchgeführt. Die untersuchte Peer-Mediationsausbildung ist als Freigegegenstand für Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren der Oberstufe konzipiert worden und wird dort als Konfliktlösungsverfahren von und für Schüler angesehen. Speziell wurde die Untersuchung daraufhin fokussiert, ob eine Förderung empathischer Fähigkeiten durch das Peer-Mediationstraining stattgefunden hat. Dafür wurden zwei unterschiedliche Erhebungsteile eingesetzt. Der erste Erhebungsteil ist eigenständig entwickelt worden und gründet auf einem personenzentrierten und handlungstheoretischen Empathiemodell. Dieser experimentelle Erhebungsteil konnte praktisch erfolgreich umgesetzt werden, wobei zu weiteren Anwendungen Überarbeitungen notwendig wären. Der zweite Erhebungsteil untersucht einen kognitiven Empathieaspekt und ist aus einem bestehenden Testinstrument herausgelöst worden. Aufgrund dieser Erhebung vor und nach dem Training konnte keine statistisch relevante Empathieförderung durch das Training festgestellt werden. Weiter wurden durch unterschiedliche kritische Perspektiven die Grenzen und Leistungen der durchgeführten Erhebungen näher betrachtet. Bei der kognitiven Empathieerhebung konnte die Umsetzung bestimmter Ansprüche der Testtheorie kritisch in Frage gestellt werden. Bei der experimentellen Empathieerhebung konnte die theoretische Einarbeitung von bestimmten Ansprüchen des personenzentrierten Konzepts aufgezeigt werden. Schließlich wurde noch auf bestimmte Schwächen der zugrunde liegenden klassischen Testtheorie eingegangen und teilweise deren Bedeutung für die Erhebungsergebnisse und die Weiterentwicklung dargestellt.

7.3 Anhang B: Abstract in Englisch

In this study a quantitative evaluation of a peer-mediation training was conducted. The training was offered as an optional subject for students between 15 and 19 years. The students were trained in conflict management over one month in order to become mediators for their younger peers. The study focused on whether or not a facilitation of empathic skills via the peer-mediation training occurred. The first part of the evaluation was developed for this study based on a person-centred and action-oriented concept of empathy. This experimental part could be successfully used, however, for further studies a development would be necessary. The second evaluation part investigated a cognitive empathy aspect and was based on an existing study. The evaluation which was done before and after the peer mediation training could not reveal any statistically relevant facilitation of empathic skills. Furthermore, the limitations and the usability of the conducted evaluation was critically analysed. In the cognitive part of the empathy evaluation an implementation of certain claims of the test-theory could be critically questioned. In the experimental part of the empathy evaluation some claims of the test-theory could be implemented. Finally, certain limitations of the underlying classical test theory and their implications for this study were discussed.

7.4 Anhang C: Lebenslauf

Name: Benjamin Gsaxner
Geburtsort und Datum: Leoben, 12.05.1984
Staatsbürgerschaft: Österreich

- **Ausbildungsgeschichte:**

seit Sept. 2012	Psychotherapeutisches Propädeutikum im VRP Wien
seit WS2010	Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Schwerpunkt: Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter
2006-2010	KPH Wien, Sonderschullehrerausbildung mit Abschluss: Bachelor of Education
2005-2006	KPH Wien, Hauptschullehrerausbildung mit Hauptfach Mathematik und dem Nebenfach Leibesübungen
1998-2004	HTBL Kapfenberg, Abteilung für Elektrotechnik, Abschluss mit Matura
1994-1998	Bundesrealgymnasium Leoben
1990-1994	Volksschule, St. Michael in der Obersteiermark

- **Berufseinschlägige Anstellungserfahrungen:**

Seit September 2014: Teilzeitbeschäftigung mit einer Wochenstundenanzahl von 24 Stunden im sonderpädagogischen Zentrum als Sonderschullehrer im Bereich Hauswirtschaft in der 6 – 8 Schulstufe

März 2013 - Juli 2013: Geringfügige Beschäftigung als Tutor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien als Tutor für drei Semesterstunden

März 2012 - Juli 2012: Geringfügige Beschäftigung als Tutor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien als Tutor für eine Semesterstunde

März 2012 - Juli 2012: Teilzeitbeschäftigung mit einer Wochenstundenanzahl von 24 Stunden im Bundesblindeninstitut in Wien als Sozialpädagoge im integrativen Kindergarten

September 2009 – Juli 2010: 3-4 Wochenstunden private Nachhilfe in Mathematik und Deutsch 1. Klasse Sekundarstufe 1

Juli 2007 - Mai 2008: Geringfügige Beschäftigung beim Verein Balance in Wien: Begleitnachtsdienst in WG für Menschen mit geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen

Juli 2006 - Juli 2007: Zweimal im Monat halbtägige Besuchsdienste bei Herrn Jercy Nowak in der Sonnenhof WG Verein Balance in Wien: Gemeinsame Freizeitgestaltung

März 2005 - September 2005: Zivildienst beim Verein Asissta in Altenhof in Oberösterreich: Mitarbeit in unterschiedlichen Tageswerkstätten

September 2004 - März 2005: Zivildienst bei Jugend am Werk in Leoben: Mitarbeit in unterschiedlichen Tageswerkstätten