



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

---

Titel der Diplomarbeit

## „Empathisches Erziehverhalten in projektiven Situationen.

Eine Vergleichsstudie zwischen Müttern und Vätern.“

Verfasserin

**Andrea Fleck**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Robert Hutterer



## DANKSAGUNG

*Diese Arbeit widme ich all jenen,  
die mich beim Erstellen meiner Diplomarbeit unterstützt haben.*

*Ein herzliches Dankeschön geht an alle,  
die mir während dieser Zeit hilfreich zur Seite standen.*





# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Grundlegendes zur Themenwahl</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Erläuterung des aktuellen Forschungsstandes</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3. Grundlegendes zur Methodenwahl</b> .....	<b>5</b>
<b>1.4. Gestaltung der Arbeit</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Theoretischer Teil</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1. Historischer Rückblick – die Geschichte des Empathiebegriffs</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2. Empathie und seine verschiedenen Auffassungen</b> .....	<b>10</b>
2.2.1. <i>Empathie als kognitive Fähigkeit</i> .....	10
2.2.1.1. Verstehen des Anderen.....	10
2.2.1.2. Rollenübernahme.....	11
2.2.1.3. Selbsterkennung - die Unterscheidung zwischen dem Selbst und dem Anderen.....	11
2.2.2. <i>Empathie als emotionale Reaktion</i> .....	12
2.2.3. <i>Entwicklungsmodelle von Empathie</i> .....	13
2.2.3.1. Feshbach`s drei Komponenten Modell .....	13
2.2.3.2. Hoffman`s Empathiemodell .....	13
2.2.3.3. Entwicklung von Empathie nach Friedlmeier & Trommsdorff (1992) .....	15
2.2.4. <i>Empathie in Abgrenzung von anderen, ähnlichen Begriffen</i> .....	16
2.2.4.1. Empathie ≠ Mitleid .....	16
2.2.4.2. Empathie ≠ Gefühlsansteckung.....	17
2.2.4.3. Empathie ≠ Distress.....	17
2.2.4.4. Empathie ≠ Perspektivenübernahme.....	17
<b>2.3. Das Phänomen Empathie und seine Bedeutung für die Pädagogik</b> .....	<b>18</b>
2.3.1. <i>Empathie in der Bildung</i> .....	19
2.3.1.1. Positive Auswirkungen von empathischen Lehrerverhalten auf den Lernprozess. ....	19
2.3.1.2. „Empathic Process Model“ nach Morgan (1979).....	20

2.3.2.	<i>Empathie in der Erziehung</i> .....	21
2.3.2.1.	Psychoanalytischer Ansatz der Objektbeziehung .....	21
2.3.2.2.	Klientenzentrierter Ansatz .....	22
2.3.2.3.	Der einfühlungsorientierte Ansatz als theoretischer Ausgangspunkt für den funktionalen Zusammenhang von Eltern- und Kindverhalten nach Perrez (1980).....	25
<b>2.4.</b>	<b>Auswirkungen des empathischen Erziehverhaltens auf die Persönlichkeit und das prosoziale Verhalten des Kindes</b> .....	<b>27</b>
2.4.1.	<i>Positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes durch elterliches empathisches Verhalten</i> .....	27
2.4.2.	<i>Negative Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes durch elterliches empathisches Verhalten</i> .....	28
2.4.3.	<i>Kindliche Reaktionen auf elterliche Empathie</i> .....	28
2.4.4.	<i>Konzeptionelle und methodologische Ergebnisse bezüglich Untersuchungen elterlicher Empathie in Abgrenzung zu anderen empathischen Beziehungen</i> .....	30
<b>2.5.</b>	<b>Förderung der Empathie – Entwicklung des Kindes durch elterliches Verhalten</b> .....	<b>32</b>
2.5.1.	<i>Fördernde und hemmende Sozialisationsbedingungen für Empathie nach Friedlmeier &amp; Trommsdorff (1992)</i> .....	32
<b>2.6.</b>	<b>Genderspezifisches empathisches Verhalten</b> .....	<b>33</b>
2.6.1.	<i>öffentliche Meinungen - die in der Gesellschaft vorherrschenden Annahmen ...</i>	34
2.6.2.	<i>traditionelle Rollenbilder und andere Hintergründe für genderspezifische empathische Verhaltensweisen</i> .....	34
2.6.3.	<i>Frühkindliche genderspezifische Verschiedenheiten</i> .....	37
2.6.4.	<i>genderspezifische Unterschiede im Erwachsenenalter</i> .....	40
2.6.4.1.	Differenzen im elterlichen empathischen Erziehverhalten .....	41
2.6.5.	<i>geschlechtsspezifische Differenzen und Einflussfaktoren</i> .....	43
2.6.5.1.	geschlechtsspezifische Differenzen in Abhängigkeit unterschiedlicher angewandter Methoden .....	43
2.6.5.2.	geschlechtsspezifische Differenzen in Abhängigkeit verschiedener Begriffsdefinitionen.....	45
2.6.5.3.	geschlechtsspezifische Differenzen in Abhängigkeit des/der Durchführers/in.....	46
2.6.5.4.	<i>Resümee</i> .....	46

<b>2.7. Bindungstheorien und Bindungsqualität zwischen Kind/ Mutter und Kind/Vater und ihre Bedeutung für die Forschung .....</b>	<b>47</b>
2.7.1. <i>Familiäre Sozialisationsbedingungen als Einflussfaktor von Empathie.....</i>	47
2.7.2. <i>Die Entwicklung empathischen Verhaltens aus bindungstheoretischer Sicht.....</i>	47
<b>2.8. Empathie und sein Verständnis in der vorliegenden Diplomarbeit – Begriffsbestimmung und Erläuterung als bedeutender Teil für die empirische Studie .....</b>	<b>50</b>
<b>3. Empirischer Teil .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1. Einleitung .....</b>	<b>53</b>
<b>3.2. Methode – das projektive Verfahren/ die projektive Frage.....</b>	<b>54</b>
3.2.1. <i>Der Begriff der Projektion.....</i>	54
3.2.2. <i>Vor- und Nachteile projektiver Verfahren .....</i>	54
3.2.3. <i>Darstellung unterschiedlicher projektiver Verfahren .....</i>	56
3.2.4. <i>Resümee .....</i>	56
<b>3.3. Die Entwicklung eines projektiven Tests zur Erfassung von Empathie im Erziehverhalten.....</b>	<b>57</b>
3.3.1. <i>Testkonzept .....</i>	57
3.3.1.1.    Theoretischer Hintergrund.....	57
3.3.1.2.    Testaufbau.....	58
3.3.1.3.    Items.....	62
3.3.2. <i>Überprüfung der Gütekriterien.....</i>	63
3.3.3. <i>Ableiten der Hypothesen .....</i>	64
3.3.4. <i>Operationalisieren der Variablen .....</i>	66
<b>3.4. Untersuchungsablauf .....</b>	<b>67</b>
3.4.1. <i>Allgemeines zur Untersuchung.....</i>	67
3.4.2. <i>Der Ablauf der Datenerhebung .....</i>	67
3.4.3. <i>Verteilung und Ausmaß der erhobenen Daten.....</i>	68
<b>3.5. Stichprobenbeschreibung .....</b>	<b>68</b>
3.5.1. <i>Beschreibung der demographischen Daten der Stichproben der Eltern .....</i>	68
<b>3.6. Auswertung und Ergebnisse .....</b>	<b>71</b>
3.6.1. <i>Auswertungsprogramm .....</i>	71
3.6.2. <i>Zusammenhang zwischen dem mütterlichen und väterlichen empathischen Erziehverhalten .....</i>	72

3.6.3.	<i>Zusammenhang zwischen dem elterlichen empathischen Erziehverhalten und dem Geschlecht des Kindes in der projektiven Situation</i> .....	73
3.6.3.1.	Zusammenhang zwischen dem elterlichen empathischen Erziehverhalten bezüglich Sohn- und Tochterfragen in projektiven Situationen .....	74
3.6.3.2.	Zusammenhang zwischen dem mütterlichen empathischen Verhalten bezüglich Sohn- und Tochterfragen in projektiven Situationen .....	74
3.6.3.3.	Zusammenhang zwischen dem väterlichen empathischen Verhalten bezüglich Sohn- und Tochterfragen in projektiven Situationen .....	75
3.6.3.4.	Zusammenhang zwischen dem mütterlichen und väterlichen empathischen Erziehverhalten bezüglich Tochter- und Sohnfragen in projektiven Situationen.....	76
3.6.4.	<i>Zusammenhang zwischen dem elterlichem Erziehverhalten und dem Geschlecht des eigenen Kindes/ der eigenen Kinder</i> .....	77
3.6.5.	<i>Zusammenhang zwischen der empathischen Einfühlung und der angemessenen empathischen Reaktion im elterlichen Erziehverhalten</i> .....	78
3.6.5.1.	Zusammenhang zwischen elterlicher empathischer Einfühlung und empathischer Reaktion .....	78
3.6.5.2.	Zusammenhang zwischen mütterlicher empathischer Einfühlung und mütterlicher empathischer Reaktion .....	79
3.6.5.3.	Zusammenhang zwischen väterlicher empathischer Einfühlung und väterlicher empathischer Reaktion .....	79
3.6.5.4.	Zusammenhang zwischen mütterlicher und väterlicher empathischen Einfühlung.....	80
3.6.5.5.	Zusammenhang zwischen der mütterlichen und väterlichen empathischen Reaktion.....	81
<b>4.</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>82</b>
<b>5.</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>88</b>
<b>6.</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>96</b>
6.1.	<b>Abstract</b> .....	<b>96</b>
6.2.	<i>Fragebogen zur Erfassung des empathischen Erziehverhaltens</i> .....	97
6.2.1.	<i>Mütter</i> .....	97
6.2.2.	<i>Väter</i> .....	102
6.3.	<b>Lebenslauf</b> .....	<b>107</b>







# 1. Einleitung

## 1.1. Grundlegendes zur Themenwahl

Im Rahmen meines Diplomstudiums der Pädagogik erfuhr ich sehr viel über die Bedeutung von Empathie in psychoanalytischen und therapeutischen Situationen. Die Motivation stieg für mich an, dieses Thema nicht nur in der Psychotherapie zu erforschen. Empathisches, einführendes Verstehen auch in alltäglichen Situationen wird sehr oft außer Acht gelassen obwohl es in jeder zwischenmenschlichen Beziehung von großer Bedeutung ist. In meiner Diplomarbeit möchte ich nun den Fokus dieses pädagogischen Phänomens auf den erzieherischen Aspekt legen - welchen Wert und welche Auswirkungen Empathie in der elterlichen Erziehung einerseits hat und andererseits, inwieweit es hier einen Unterschied zwischen Müttern und Vätern gibt. Dieser geschlechtsspezifische Vergleich wird mittels projektiven Verfahren zu erforschen versucht.

Bezüglich Empathie gibt es eine Vielzahl von Begriffsdefinitionen abhängig von Autor und Tätigkeitsbereich. Als Beispiel werden nun zwei Begriffsdefinitionen dargestellt. Eine bezieht sich auf die allgemeine Pädagogik, die zweite, im Vergleich dazu, versucht das Phänomen Empathie im Bereich der Psychotherapie zu beschreiben: Im Wörterbuch der Pädagogik von W. Böhm (2005) wird Empathie wie folgt definiert: „Empathie. Fähigkeit, in der mittelbaren und unmittelbaren Interaktion das Erleben einer anderen Person nachvollziehen und damit besser verstehen sowie deren zukünftige Handlungsweisen genauer abschätzen zu können.“ (176)

Dem Phänomen des empathischen Verhaltens kommt vor allem in der Psychotherapie besonderer Bedeutung zu und seine Wirksamkeit lässt sich nicht bestreiten. So beschreibt zum Beispiel Rogers, der Gründer der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie, „empathisches Verstehen“ als eine Bedingung für die psychische Entfaltung des Klienten in der Therapie. Weiter sagt er, diese Bedingung ist dann erfüllt, „wenn der Therapeut die Gefühle und persönlichen Sinngebungen erfasst, die der Klient in jedem Augenblick erfährt, wenn er diese von innen, so wie sie den

Klienten erscheinen, wahrnehmen kann, und wenn es ihm gelingt, etwas von seinem Verständnis dem Klienten mitzuteilen (...)" (Roger 2009, 75)

In der vorliegenden Diplomarbeit werden die Wichtigkeit der Definitionen von Begriffen hinsichtlich der Forschung und ebenso die verschiedenen Begriffsbestimmungen von Empathie, wie sie in der Literatur genannt werden, noch genauer erläutert.

Empathie wurde in den letzten Jahren ein interessanter Forschungsgegenstand auch außerhalb der Psychotherapie beziehungsweise der psychoanalytischen Pädagogik. Hoffman (2000) und Goleman (1995) weisen darauf hin, dass Empathie ihre Wurzeln bereits in der Kindheit hat. Goleman erwähnt in seinem Werk „emotional intelligence“ (1995), dass Kinder Mitgefühl für andere empfinden können, bevor sie vollständig realisiert haben, dass sie unabhängig von anderen existieren. Schon ein paar Monate nach der Geburt reagieren Kinder auf eine umgebende Unruhe als wäre es ihre eigene. (96) Auch in der Säuglingsforschung wurde Empathie zum Thema gemacht. Eine interessante Studie von Escalona (1945) zeigt Ergebnisse auf, die besagen, dass Säuglinge von inhaftierten Müttern am Tag vor der Gerichtsverhandlung erheblich angespannter waren. Weiter unterstreichen Radke – Yarrow und Zahn – Waxler in ihrer Studie „Roots, motives and patterns in children`s prosocial behavior“ (1984) die Bedeutsamkeit der Rolle der Eltern diesbezüglich. Sie fanden heraus, dass Kinder empathischer auf das Leid anderer reagierten, wenn die Eltern diese dazu ermutigten. Ferner wiesen sie ebenfalls mehr Mitgefühl auf, wenn sie in die Richtung erzogen wurden, anderen zu helfen. (81ff) Diese Studien zeigen uns, wie stark die Erziehung und der elterliche Einfluss die Entwicklung von Empathie und im Allgemeinen auch das prosoziale Verhalten in der Kindheit beeinflussen.

## **1.2. Erläuterung des aktuellen Forschungsstandes**

Da die Diplomarbeit ihren Fokus ebenfalls auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede setzt, ist interessant, was diesbezüglich bereits erforscht wurde. N. Eisenberg & R. Lennon sind in ihrer Studie „sex differences in empathy and related capacities“ (1983) zu folgenden Ergebnissen gekommen:

Im Bezug auf das Phänomen der Empathie weisen sich Menschen untereinander Charakteristika zu. Generell wird dazu tendiert, dass häufiger Frauen als Männern empathisches Verstehen zugeschrieben wird. Im weiteren Sinne wird diese stereotypische Auffassung vom Gedanken abgeleitet, dass Frauen fürsorglicher sind und mehr zwischenmenschliche Fähigkeiten besitzen als Männer. Eisenberg sieht diese Tatsache als natürliche Konsequenz des traditionellen Männer- und Frauenbildes.

Sie verweist auf die erste Studie bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede in Empathie und sozialer Sensibilität welche Maccoby & Jacklin 1974 durchführten. Diese kamen zu den Ergebnissen, dass keinerlei Anzeichen für jegliche Unterschiede bestehen. In ähnlichen Studien dieser Zeit wurden ebenso keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen festgestellt. Im Gegensatz dazu erläuterte Hoffman in seinem Artikel „Sex differences in empathy and related behaviors“ (1977), dass empathisches Verhalten, als „a vicarious affective response to others“ (169) häufiger bei Frauen als bei Männern auftritt. Hoffman weist darauf hin, dass Frauen sich besser in Situationen anderer einfühlen und hineinversetzen können.

Eisenberg kritisiert in ihrem Artikel, dass es in der empirischen Literatur bezüglich Empathie und ihrer Ergebnisse noch sehr viele Unstimmigkeiten und Widersprüche existieren. Sie erwähnt ebenfalls, dass die Wahl der Methode sehr viel Einfluss auf die Resultate im Ermessen von Empathie ausübt und meint, dass dies ein Grund für die Unbeständigkeit der Ergebnisse sein könnte. Interessant ist auch, dass laut Eisenberg in Studien, in denen Erwachsene von ihren affektiven Reaktionen in simulierten, Empathie herausfordernden Situationen erzählten, weniger Anzeichen für einen geschlechtsspezifischen Unterschied hinsichtlich der Häufigkeit bei Frauen bestehen als bei Bemessung von Empathie durch Befragung. Auffällig ist, dass bei Methoden in denen es offensichtlich ist, welches Verhalten oder welche Charaktereigenschaft untersucht wird, Frauen empathischer reagieren. Bei Untersuchungen, die unauffälliger durchgeführt werden, ist kein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied zu erkennen. (Eisenberg et al. 1983, 123f) Daraus könnte man schließen, dass Frauen sich eher an der sozialen Erwünschtheit orientieren als Männer dies tun.

Auf die Art und den Einsatz der Methode wird vor allem im empirischen Teil der Diplomarbeit näher eingegangen. Nun möchte ich mich wieder dem bisherigen Forschungsstand widmen.

Durch das Recherchieren und Durchstöbern der bisherigen Studien wurde erkennbar, dass viele Forschungen bezüglich empathischem Verhalten bei Kindern und auch bei Erwachsenen gemacht wurden. Dennoch ist zu erwähnen, dass einerseits sehr wenige Studien diesbezüglich in deutscher Sprache bestehen und vorwiegend im englischsprachigen Raum postuliert wurden und andererseits zwar empathisches Verhalten von Erwachsenen ermessend wurde jedoch nur in sehr seltenen Fällen empathisches Erziehverhalten. Ebenso wurden Vergleichsstudien, wie die von Hoffman (1977) oder Eisenberg et al. (1983), bezüglich der geschlechtsspezifischen Unterschiede durchgeführt, aber es fand keine Spezialisierung auf die Unterschiede zwischen Müttern und Vätern in ihrem empathischen Verhalten in der Erziehung statt. Die Diplomarbeit versucht sich genau auf diese Forschungslücke zu konzentrieren. Deshalb wurde folgendes Thema gewählt:

Empathisches Erziehverhalten in projektiven Situationen. Mit dem Untertitel: Eine Vergleichsstudie zwischen Müttern und Vätern.

Im Kapitel 2.6. werden vertiefend noch weitere durchgeführte Studien bezüglich geschlechtsspezifischen Unterschieden im empathischen Verhalten dargestellt. Beginnend bei der Kindheit bis zum Erwachsenenalter und spezifisch im elterlichen Erziehverhalten wird so der aktuelle Forschungsstand postuliert.

Weiter wird versucht die folgenden zusätzlichen Forschungsfragen in der Diplomarbeit zu beantworten:

- Wie wird der Begriff Empathie in unterschiedlichen Bereichen oder von unterschiedlichen Autoren definiert? Welche Auswirkung hat dies auf die Forschung?
- Welche positiven Auswirkungen hat es für ein Kind, wenn sich Eltern besonders empathisch in der Erziehung verhalten? Welche negativen Auswirkungen hat es für ein Kind, wenn sich die Eltern weniger empathisch in der Erziehung verhalten?
- Warum wird dem Phänomen Empathie, welches überwiegend in der Psychotherapie und psychoanalytischen Pädagogik hohen Wert hat, nun auch in anderen Interaktionen zwischen Kind und Bezugsperson immer größere Bedeutung zugesprochen?

- Wie sieht die Entwicklung von Empathie aus bindungstheoretischer Sicht aus und welchen Einfluss hat die Bindungsqualität auf die Persönlichkeitsentwicklung?
- Entspricht es wirklich dem Bild des Alltags, dass Frauen und ins Besondere Mütter sich besser in die Lage ihres Kindes hineinversetzen können und so empathischer wirken als Männer/ Väter? Wenn ja, woran könnte dies liegen? Gründen diese Annahmen bereits im frühkindlichen genderspezifischen Verhalten?
- Weisen Eltern Unterschiede in ihrem empathischen Verhalten gegenüber dem Geschlecht ihres Kindes auf? Reagieren Eltern bei ihren Töchtern anders bezüglich Empathie als bei ihren Söhnen? Wenn ja, woran könnte dies liegen?

### **1.3. Grundlegendes zur Methodenwahl**

Bezüglich der Methode wurde bereits in der Einleitung diskutiert. Eisenberg et al. weisen in ihrem Artikel darauf hin, dass Ergebnisse hinsichtlich der Forschung von Empathie sehr stark abhängen, einerseits von der Begriffsdefinition des empathischen Verstehens und andererseits von der angewandten Methode. (1983, 103) In der Diplomarbeit wird ein projektives Verfahren als Erhebungsmethode zur Bemessung der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Erziehverhalten aus verschiedenen Gründen ausgewählt: Frank Baumgärtel untersuchte 1975 das „Erziehungsverhalten von Müttern im Spiegel von projektiven Verfahren“. Er meinte, dass projektive Verfahren näher an dem liegen „was man als Wesen eines Tests ansehen muss: Tests sind kontrollierte Situationen, die es gestatten sollen, vom Verhalten, das hier gezeigt wird, zu schließen auf ein Verhalten, das in der Realsituation, für die der Test als Abbild diente, tatsächlich gezeigt wird.“ (Baumgärtel 1975, 29) Weiter beschreibt er, dass projektiven Verfahren bei der Erforschung von elterlichem Erziehungsverhalten mehr Beachtung geschenkt werden sollte, da diese Methode jenen Vorteil hat, einerseits stärker zwischen Elternverhaltensweisen und Probandengruppen zu differenzieren und andererseits durch seine unauffällige Ermittlung das Ergebnis bezüglich der sozialen Erwünschtheit oder Bewertung weniger zu verfälschen. Baumgärtel erwähnte ebenfalls, dass es zu vermeiden gilt projektive Tests zu allgemein zu halten und, dass

der Rahmen für Interpretation und Auswertung zu weit gesetzt wird, da sonst die Gefahr besteht, dass die Gütekriterien Validität und Objektivität sich vermindern. Vorsicht ist auch bei Tests geboten, welche sehr direkte und auffällig gestellte Fragen und Antwortmöglichkeiten beinhalten und so ein „Normverhalten“ hervorrufen. (ebd. 30f)

In der vorliegenden Diplomarbeit soll mittels strukturiertem Fragebogen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten das Forschungsvorhaben umgesetzt werden. Die Fragen sind situationsbezogen und möglichst unauffällig formuliert. Wichtig hierbei ist, dass indirekte Fragestellungen ausgearbeitet wurden, in welchen nach einem Verhalten oder Einstellungen dritter Personen gefragt wurde und es somit möglich ist auf Ansichten der befragten Personen zurückzuschließen. Ebenfalls wurden die Inhalte der Fragen und Antwortmöglichkeiten so konzipiert, dass sie mit einer sehr lebensnahen und alltäglichen Situation der Befragten übereinstimmen und sozusagen aus dem Leben der Probanden gegriffen wurden.

#### **1.4. Gestaltung der Arbeit**

Die Diplomarbeit besteht aus Einleitung, einem theoretischen und einem empirischen Teil. Mittels der Einleitung wurde das Thema der Diplomarbeit und das Forschungsvorhaben allgemein vorgestellt.

Im theoretischen Teil dienen die ersten beiden Subkapitel dazu, schrittweise den historischen Hintergrund, Begriffsbestimmungen und verschiedene Auffassungen bezüglich Empathie als theoretischen Boden darzustellen. In den darauf folgenden Subkapiteln wird versucht, Gründe ausfindig zu machen die zu individuellen Verschiedenheiten im empathischen Verhalten führen.

Die Forschung basiert auf einem breiten Rahmen in ihren theoretischen Darstellungen und methodischen Vorgängen. Angenommen wird, dass das Phänomen Empathie als grundlegende und wesentliche Voraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln in zwischenmenschlichen Kontexten gelten muss um eine aufrechte, ehrliche Beziehung zum anderen aufbauen zu können. Deshalb wird Empathie und empathisches Verhalten im dritten Subkapitel als Thema der Pädagogik theoretisch dargestellt und es wird versucht genauer zu erörtern, warum dem Phänomen in

diesem wissenschaftlichen Bereich große Bedeutung zugesprochen wird. Weiter wird davon ausgegangen, dass empathisches erzieherisches Verhalten positive Auswirkungen auf die Persönlichkeit des Kindes hat, nicht nur in der Konstellation Eltern – Kind sondern auch Lehrer – Schüler. Es wird erläutert, dass empathische Interaktionen zwischen Schülern und Lehrer positive Auswirkungen auf die Lernprozesse der Schüler haben können. Bezüglich des elterlichen empathischen Verhaltens werden, in einem vierten Subkapitel, zwei Schulen der Persönlichkeitsentwicklung – der psychoanalytische Ansatz der Objektbeziehung und der klientenzentrierte Ansatz – vorgestellt. Es soll klar gezeigt werden, dass die Entwicklung der Persönlichkeit bzw. des empathischen Verhaltens von erfahrungsbedingten Determinanten abhängig ist. Anders formuliert, dass einerseits verschiedene Erziehungsstile und Praktiken unterschiedliche Auswirkungen auf das Kind haben aber auch, dass sich andererseits bereits in der Kindheit und im Jugendalter geschlechtsspezifische Verschiedenheiten im empathischen Verhalten herauskristallisieren und prägen. Da der Schwerpunkt der Diplomarbeit vorrangig auf den geschlechtsspezifischen Unterschieden im empathischen Verhalten liegt, wird in einem weiteren fünften Subkapitel dann ganz speziell auf diesen eingegangen. Dargelegt werden zahlreiche, bereits bestehende Studien zu dieser Thematik um auch den aktuellen Forschungsstand genauer zu beschreiben. Hierbei wird versucht, sowohl die auf Alltagstheorien basierende Studien als auch Studien mit anderen Hintergründen für empathische geschlechtsspezifische Unterschiede darzustellen. Unter anderem wird der Einfluss der Methode zur Bemessung von Empathie und zur Überprüfung der Hypothesen erläutert. Hier stellt sich klar heraus, dass bezüglich der empirischen Untersuchungen noch sehr viel Unklarheit und Inkonsistenz herrscht. In diesem Teil der Arbeit wird erkennbar, dass der geschlechtsspezifische Unterschied bezüglich Empathie umso deutlicher ist, je offensichtlicher der Gegenstand der Forschung dargestellt, beziehungsweise je offensichtlicher ist, welches Verhalten oder welche Charaktereigenschaft bemessen wird. Folgedessen wurde die Methode der projektiven Frage ausgewählt, da sich diese als ein sehr unauffälliges Bemessungsverfahren herausgestellt hat. In einem weiteren Subkapitel werden bindungstheoretische Sichtweisen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes erläutert in welcher ebenfalls besonders die Eltern – Kind Bindung fokussiert wird.

Auch wird zu ergründen versucht, warum empathisches Erziehverhalten für die Aufrechterhaltung dieser Beziehung und für die Entwicklung eines mitfühlenden Kindes Grundvoraussetzung ist. Das letzte Subkapitel konzentriert sich auf die Bestimmung des Empathiebegriffs und wie dieser in der vorliegenden Diplomarbeit verstanden wird. Deutlich wird, dass nicht nur die angewandte Methode sondern auch die Definition des Begriffs Empathie ein wesentlicher Einflussfaktor für die Ergebnisse der Studie ist.

Zuletzt wird im empirischen Teil die angewandte Methode dargestellt und erläutert, warum ausgerechnet dieses Verfahren zum Bemessen von elterlichen empathischen Verhalten herangezogen wurde. Die durchgeführte Untersuchung wird beschrieben und Ergebnisse dargestellt. Herauszufinden ist, ob sich die in der Theorie erarbeiteten Themen in der Untersuchung bestätigen oder widerlegen lassen und welche neuen Ergebnissen und Einsichten erlangt werden.

## 2. Theoretischer Teil

### 2.1. Historischer Rückblick – die Geschichte des Empathiebegriffs

Die Herkunft des Begriffes Empathie hat sowohl eine ungewöhnliche als auch interessante Geschichte. Die Bezeichnung wurde vom Wort Einfühlung abgeleitet, welches seinen Ursprung in der deutschen Ästhetik hat. (Wispé 1987, 17)

Aber auch in der frühen Zeit der Modernen, der Aufklärung und der deutschen Romantik war der Begriff der Einfühlung sehr gängig. Die Bedeutung lag darin, dass „Fremdartige selbst zu erleben – nicht als Projektion, sondern als eine Art Teilhabe“. (Körner 1998, 3f)

1909 suchte Titchener – ein amerikanischer Psychologe – eine Übersetzung des Begriffes Einfühlung in das Englische. Er beschäftigte sich während seiner Forschung ebenso mit der Etymologie und stieß so auf das griechische Wort „empathia“ welches literarisch gesehen die Bedeutung „in Leiden oder Leidenschaft“ hatte. Was Titchener mit der Übersetzung des Wortes Einfühlung nun meinte wurde nicht klar postuliert, jedoch grenzte er sich von den Wörtern „Identifikation“ oder „Nachempfinden“ stark ab und prägte so den Begriff „Empathy“ analog zum Wort „Sympathy“. „To empathize with“ übersetzte er mit dem Verb „sich einfühlen“. (Wispé 1987, 21)

In den 50er Jahren wurde dann die Bezeichnung „Empathy“ und „to empathize with“ im deutschsprachigen Raum als „Empathie“ bzw. als „empathisches Einfühlen“ übersetzt und fand auch bei vielen Psychoanalytikern Anklang. (Körner 1998, 3)

Dass der Einfühlungsbegriff vom philosophischen zu einem psychologischen Fachausdruck wurde ist Theodor Lipps zu verdanken. Dieser setzte 1897 den Begriff in einer seiner Werke über ästhetische Wahrnehmung und Verständnis ein. Er ging von einem intrapsychischen Prozess aus: Empathie läuft mittels Projektion und motorische Nachahmung („motor mimicry“) ab, kann sowohl Objekt als auch Subjekt einbinden und inkludiert ein hohes Maß an Verständnis des Gegenüber durch ausgelöste geteilte Gefühle. (Goldstein et al. 1985, 4)

Die Begriffsdefinition der Empathy entwickelte sich mit der Zeit vom Prozess des Hineinfühlens, des reinen Mitfühlens, der Gefühlsansteckung oder sogar Mitleids und des primären gefühlsbehafteten, affektiven Phänomens auch in Richtung einer

kognitiven Sichtweise. Empathy wurde später vielmehr als Fremdwahrnehmung bzw. als „eindeutig die Wahrnehmung des Fremdseelischen“ beschrieben und auch heute noch so verstanden. (Körner 1998, 5)

Im folgenden Kapitel wird der Gedanke weitergeführt und aufgezeigt, wie vielschichtig auch heute noch das Konzept der Empathie von verschiedenen Wissenschaftlern dargestellt wird.

## **2.2. Empathie und seine verschiedenen Auffassungen**

Das Kapitel 2.1. gab einen groben Überblick über das erstmalige Auftreten und die historische Entwicklung des Begriffes Empathie. Nun wird im folgenden Kapitel versucht, verschiedene Auffassungen unterschiedlicher Autoren herauszuarbeiten und auch verschiedenen Bereichen zuzuordnen. Außerdem wird empathisches Verhalten in einem weiteren Subkapitel von anderen Begriffen (wie z.B. Mitleid, Gefühlsansteckung) abgegrenzt.

Zwei Sichtweisen von Empathie sind in vorherrschenden Untersuchungen dominant: die kognitive und die emotionale Sichtweise.

### *2.2.1. Empathie als kognitive Fähigkeit*

#### 2.2.1.1. Verstehen des Anderen

Bei der Sichtweise von Empathie als kognitive Fähigkeit wird angenommen, „dass die Fähigkeit zu einer empathischen Reaktion voraussetzt, dass man um die Gefühle des anderen weiß und diese auch versteht.“ (Volland 1995, 4)

Voraussetzungen hierbei sind Denkvorgänge und –leistungen. Diese bewirken emotionale Reaktionen und bringen sie in einen Zusammenhang. Es reichen auch einfache Lernmechanismen aus, um Gefühle verstehen zu können. Wie bereits im Kapitel 2.1. erwähnt wurde, ist die „motor mimicry“ nach Lipps (1906) einer dieser Lernmechanismen, in denen Kinder Gesichtsausdrücke anderer nachahmen und so eine Emotion von ähnlicher Art empfinden. (Friedlmeier & Trommsdorff 1992, 141)

#### 2.2.1.2. Rollenübernahme

Rollenübernahme heißt soviel wie, sich in die Situation einer anderen Person hineinzudenken, die Perspektive und das Innere des anderen zu verstehen aber ohne des gefühlsmäßigen Miterlebens. Diese Fähigkeit wurde auch als Bedingung für Empathie gesehen. Jedoch sind viele Wissenschaftler (unter anderem auch Hoffman) der Meinung, dass Rollenübernahme für das Entstehen von Empathie zu beachten jedoch keine notwendige Voraussetzung ist, da eine empathische Reaktion auch durch das Phänomen der Projektion erzeugt werden kann. D. h. Empathie wird dann empfunden, wenn man selbst bereits etwas Ähnliches durchgemacht und erfahren hat wie die betroffene Person. (Friedlmeier & Trommsdorff 1992, 141f)

Zwick (2004) hat dieses Phänomen der Perspektivenübernahme in seine Auffassung von Empathie eingebaut und eine Begriffsdefinition postuliert: „Empathie [...] erfordert als tieferes Verstehen ein Sichhineinversetzenkönnen in Situation und Gefühlslage eines anderen und geht damit deutlich über ein verbales Verstehen von Mitteilungen hinaus. Empathie bedeutet letztlich, die Perspektive eines anderen übernehmen zu können, sein inneres Bezugssystem erfassen zu können. Empathie ist folglich eine Frage der Wahrnehmungsfähigkeit.“ (90)

#### 2.2.1.3. Selbsterkennung - die Unterscheidung zwischen dem Selbst und dem Anderen

Die Fähigkeit das Selbst vom Anderen zu unterscheiden ist keine reine kognitive sondern eine sozial – kognitive Komponente, welche als eine bedeutende Bedingung für die Entwicklung von Empathie gilt. Hierbei geht es darum, dass die nachvollzogene Gefühlserregung klar als die Situation des Anderen ausgewiesen wird und das eigene gefühlsbezogene Nacherleben sich von dieser abgrenzt. Durch diese Distanz wird es dem Beobachter auch ermöglicht, mehr Hilfestellungen zu geben. (Zwick 2004, 142)

Bischof – Köhler (1989) hat dies in der Begriffsbestimmung von Empathie wie folgt ausgedrückt: „ Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage eines anderen teilhaftig zu

werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleibt das Gefühl aber anschaulich dem anderen zugeordnet.“ (26)

### 2.2.2. *Empathie als emotionale Reaktion*

Hier stellt sich die Frage, warum hinsichtlich der empathischen und emotionalen Reaktion individuelle Unterschiede bestehen, wenn die genannten kognitiven Komponenten vorhanden sind. „Es wird angenommen, dass die Unterschiede in den emotionalen Reaktionen auf Unterschiede in der *emotionalen Organisation des Individuums* beruhen. Die emotionale Organisation steht in einem theoretischen Zusammenhang mit den `Arbeitsmodellen vom Selbst und vom anderen´ (‘inner working model of self and other’), welche internalisierte Repräsentanzen der sozio-emotionalen Erfahrungen eines Kindes mit seiner primären Bezugsperson darstellen.“ (Volland 1995, 5) Laut Volland können „mit Hilfe von Bindungstheorien und ihren Konzepten der emotionalen Organisation und der Entstehung von Arbeitsmodellen“ Ergebnisse von Forschungen „die auf frühe Formen der Empathie und auf Unterschiede in der empathischen Reaktion hindeuten, besser erklärt und vorhergesagt werden als mit einer kognitiven Theorie von Empathie.“ (ebd. 5)

Bei diesen vielen unterschiedlichen Ansichten bezüglich Empathie und der zwei verschiedenen Sichtweisen argumentiert Volland, aufgrund des oben genannten Grundgedankens, von Empathie als überwiegende gefühlsbezogene Erwidern.

In dem Konzept von Empathie überwiegt bei Friedlmeier & Trommsdorff (1992) die emotionale Komponente, dennoch darf man, laut den Autoren, die kognitive nicht außer Acht lassen. Sie beschreiben Empathie als ein Prozess, welcher sich „durch eine emotionale Betroffenheit und nachfolgende Teilidentifikation charakterisieren“ lässt. „Die Teilidentifikation fördert die prosoziale Motivation in zweifacher Hinsicht: sie vermittelt die Wahrnehmung und Erfahrung, daß es gerade um das Unwohlsein des anderen geht und nicht um den eigenen emotionalen Zustand, und zum zweiten vermittelt sie die positive Antizipation, daß das Beenden des Unwohlseins des anderen das eigene Unbehagen beendet.“ (150)

### 2.2.3. *Entwicklungsmodelle von Empathie*

Auch gibt es Wissenschaftler (v. a. Feshbach 1975, Hoffman 1977), welche die emotionale und die kognitive Empathie als Einheit, gleichwertig und voneinander abhängig sehen und dies auch in ihren Konzepten beziehungsweise Modellen darstellen:

#### 2.2.3.1. Feshbach`s drei Komponenten Modell

Feshbach hebt 1975 die Integration der kognitiven und emotionalen Komponente in ihrem „drei Komponenten Modell“ hervor und bringt dieses mit Ausdruck und Entwicklung von Empathie bei Kindern in Verbindung. Nach Feshbach`s Modell ist die Voraussetzung für eine empathische Erwidern erstens die Fähigkeit die emotionale Lage einer anderen Person zu unterscheiden und zu identifizieren, zweitens die Eigenschaft die Perspektive einer anderen Person zu übernehmen und drittens das Hervorrufen einer geteilten gefühlsbezogenen Reaktion. Für Feshbach sind die kognitive Komponente, d.h. erstens und zweitens, und die emotionale Komponente, drittens, komplexe ineinander greifende und kritische Bestandteile des kindlichen prosozialen Verhaltens. Kognitive Eigenschaften, welche direkt im empathischen Verhalten miteinbezogen und bedeutend für eine voraussichtliche Beziehung zwischen dem Ausmaß von Empathie und der kognitiven Kompetenz des sozialen Verstehens und der Rollenübernahme sind, sind genauso beachtenswert, wie emotionale Komponenten, welche zu Gefühlserfahrung und Gefühlsteilung beitragen. (Feshbach 1987, 1336)

#### 2.2.3.2. Hoffman`s Empathiemodell

„Hoffman unterscheidet zwischen dem kognitiven Prozess der Rollenübernahme und dem emotionalen Prozess der Empathie als stellvertretender affektiver Reaktion auf die Situation oder das Schicksal anderer.“ (Hoffman 1977 zit. nach Schmitt 1982)

Er sieht diese beiden Komponenten ebenso wie Feshbach (1975) nicht getrennt von einander. Jedoch ist er der Meinung, dass die Fähigkeit zur Übernahme von Rollen

anderer auch dann vorhanden sein kann, wenn keine Empathie vorliegt. Hoffman spricht in diesem Zusammenhang auch von Empathie als ontogenetische Entwicklung, welche folgendermaßen abläuft:

Er bezieht sich unter anderem auf das „reflective crying“, welches bereits im Säuglingsalter beobachtbar ist (siehe Kap. 2.5.3.) Ebenso meint er, dass bereits Kinder empathisches Verhalten aufweisen wenn sie sehen, dass sich andere verletzen. Empathie wird hier sichtbar, wenn diese Verletzungen mit der Vergangenheit des Kindes verglichen werden, in der sie ähnliches erlebten. Auch wird die Nachahmung („motor mimicry“ nach Lipps 1906, siehe Kap. 2.1. und 2.5.2.) von Hoffman erwähnt und als empathisches Leiden mit anderen bezeichnet.

Laut Hoffman liegen diesen genannten Prozessen, bezogen auf die Entwicklung von Empathie, folgende kognitiven Bedingungen zugrunde: Einerseits die Fähigkeit des Kindes den Unterschied zwischen Sich und Anderen zu erkennen (Globale Empathie) und andererseits das wachsende Bewusstsein dafür (Egozentrische Empathie), dass andere Individuen eine innere (Gefühls)Welt unabhängig von der eigenen besitzen (Empathie für die Gefühle eines anderen) und diese Welt auch in einen Kontext seiner Geschichte und Umwelt bringen (Empathie für die Lebenssituation eines anderen). (Schmitt 1982, 10ff; Volland 1995, 9f)

Diese Voraussetzungen sind die Basis für ein höheres Level empathischer Reaktionen. Der genannte Umstand, welcher empathisches, emotionales Verhalten weckt, wird folgedessen die wachsenden Erfahrungen und kognitive Entwicklung des Kindes verändern und erweitern. (Barnett 1987, 146f)

Da das Modell von Hoffman keine Erklärungen dafür abgibt, warum Menschen einerseits in sehr frühem Alter und manche wiederum niemals die höchste Entwicklungsstufe des Modells erlangen, wird es von vielen Wissenschaftlern sehr kritisch betrachtet. Ebenso gibt es Informationen über Empathie im Kindesalter, jedoch nicht im Jugend- und Erwachsenenalter. Zusätzlich werden von Hoffman keine sozialen Faktoren erwähnt, welche empathisches Verhalten fördern oder hemmen. (Volland 1995, 11)

### 2.2.3.3. Entwicklung von Empathie nach Friedlmeier & Trommsdorff (1992)

Die emotionalen Bedingungen im Bezug auf die Entwicklung von Empathie beim Kind fassen Friedlmeier & Trommsdorff (1992) folgendermaßen zusammen:

„a) Kinder reagieren von Geburt an emotional auf emotionale Zustände anderer Personen (...)

b) Die gezeigten Reaktionen sind immer noch 'selbstbezogen' (...)

c) Gerade negative Emotionen sind Unlusterfahrungen, die darauf drängen, diesen Zustand zu beenden und zukünftig zu vermeiden.“ (143)

Die Autoren beschreiben, dass Kinder bis ins zweite Lebensjahr noch nicht zwischen dem Ich und dem Anderen differenzieren können. So wie Hoffman den Zustand als globale Empathie beschreibt, sprechen Friedlmeier & Trommsdorff vom globalen Selbstkonzept, welches dem Kind ermöglicht, zwischen der eigenen Befindlichkeit und dem Anderen zu unterscheiden. Es kommt zu einer „Teilidentifikation“ welche dazu dient, einerseits mit dem Inneren des Anderen mitzufühlen sich zugleich aber nicht betroffen zu fühlen. Die Entwicklung eines Selbstkonzeptes ist für die Entwicklung von Empathie von großer Bedeutung. Das Selbstkonzept versetzt das Kind in die Lage, sich besser über die eigenen Gefühle klar zu werden und den Ausdruck dieser auch besser kontrollieren zu können. Dadurch gelangt das Kind dann auf eine Entwicklungsstufe, auf der es durch Selbsterfahrung zwischen der eigenen Gefühlswelt und der einer anderen Person besser differenzieren und den Anderen auch als Person mit einer individuellen Vor- und Lebensgeschichte identifizieren kann. (ebd. 144f)

Friedlmeier & Trommsdorff bringen folgedessen Empathie im Zusammenhang mit prosozialem Verhalten. Sie sind der Meinung, dass „Empathie Teil eines Handlungsablaufs ist, der zu Hilfeverhalten führen kann (Trommsdorff 1992 zit. nach ebd. 145)

Wie bereits erwähnt, drängen Kinder dazu Unlustzustände anderer, welche teilweise auch Unlustzustände des Selbst auslösen, zu vermeiden oder zu beenden. Der Versuch, diese Gefühlsansteckung zu einem Ende zu bringen, ist vor der Entwicklung von empathischem Verhalten noch sehr selbstbezogen. Im Verlauf der Kindheit entwickelt sich dieser Egozentrismus immer mehr zur direkten Hilfeleistung gegenüber anderer Personen. (Friedlmeier & Trommsdorff 1992, 145)

Fasst man nun Empathie sowohl inhaltlich als auch als prozesshaftes Geschehen auf, so ist die emotionale Komponente vorherrschend. Dennoch darf man die kognitiven Bedingungen, welche im Laufe der Lebensspannen immer mehr Einfluss erlangen, für das Entstehen empathischer Reaktionen nicht außer Acht lassen. „Die Anteilnahme führt zum Nachdenken über die Situation des anderen. Dabei fließen Bewertungen, Wissen aus eigener Erfahrung, Kompetenzerwerb für Handeln in sozialen Situationen, Ausbildung eigener Überzeugungen und Wertvorstellungen ein.“ (ebd. 146)

#### *2.2.4. Empathie in Abgrenzung von anderen, ähnlichen Begriffen*

Will man nun zu einer Definition des Begriffes Empathie gelangen (siehe Kap. 2.9), so ist es von großer Bedeutung diesen von ähnlichen, verwandten Begriffen zu unterscheiden und abzugrenzen. Sowohl Volland (1995) als auch Friedlmeier & Trommsdorff (1992) grenzen folgende Begriffe von Empathie ab:

##### 2.2.4.1. Empathie ≠ Mitleid

Empathie unterscheidet sich von Mitleid durch folgende 2 Komponenten:

„Erstens bezieht sich Mitleid ausschließlich auf negative emotionale Zustände einer anderen Person, während sich Empathie auf jeden emotionalen Zustand beziehen kann, z.B. sich mit jemandem mitfreuen zu können. Zweitens drückt sich Mitleid in Form von Kummer und Besorgnis aus, während Empathie das Miterleben der jeweiligen wahrgenommenen Emotionen des anderen bedeutet.“ (Friedlmeier & Trommsdorff 1992, 1)

Eisenberg et al. definieren „sympathy“ als „affektive Reaktion, die von der Wahrnehmung des emotionalen Zustandes eines anderen stammt und durch auf den anderen orientierte Gefühle von Betroffenheit und Bedauern charakterisiert ist“ (Eisenberg et al. 1989, 42) Auf diese Definition bezieht sich Kienbaum (1993) indem er vom „empathischen Mitgefühl“ spricht und grenzt so den Begriff der Empathie von diesem ab. (Kienbaum 1993 zit. nach Volland 1995, 6)

#### 2.2.4.2. Empathie ≠ Gefühlsansteckung

Empathie wird ebenfalls vom Begriff der Gefühlsansteckung differenziert. „Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist der Grad der Identifikation mit dem anderen und dessen Lage. Bei der Gefühlsansteckung gerät die Person durch Identifikation in den gleichen emotionalen Zustand, während bei Empathie die erlebte Emotion des anderen nachempfunden wird, aber immer in einer "als ob"-Qualität auftritt, d. h. es handelt sich um eine Teilidentifikation.“ (Friedlmeier & Trommsdorff 1992, 138)

Die Gefühlsansteckung zeichnet sich durch eine vollständige Identifikation mit der Situation eines anderen Menschen aus. Der Beobachter lässt sich von jeder Emotion seines Gegenüber beeinflussen, weint oder lacht z.B. mit der betroffenen Person mit. (Volland 1995, 6)

#### 2.2.4.3. Empathie ≠ Distress

„Den Distress charakterisiert, dass die Aufmerksamkeit des Beobachters beim Unglück einer anderen Person auf das *Selbst* gerichtet ist und er ein Gefühl von innerer Unruhe sowie Anspannung empfindet. Im Gegensatz dazu ist bei einer empathischen Reaktion die Aufmerksamkeit auf die *andere* Person gerichtet und der Beobachter empfindet – angenommen der andere leidet – Mit – Leid.“ (Kienbaum 1993 zit. nach Volland 1995, 6)

Personal Distress wird von Eisenberg et al. definiert als aversive Reaktion gegenüber einer Lage einer anderen Person, ähnlich wie Unruhe und Unbehagen, resultieren aus der emotionalen Situation dieser. Ebenso wird Distress durch eine zu starke empathische Reaktion hervorgerufen, sozusagen als Folgereaktion ausgewiesen. (Eisenberg et al. 1991, 459f)

#### 2.2.4.4. Empathie ≠ Perspektivenübernahme

Empathie unterscheidet sich von der Perspektivenübernahme dadurch, dass „bei dieser keine Betroffenheit des Beobachters, sondern lediglich die kognitive Fähigkeit,

sich in die Lage des anderen hineinzusetzen, vorausgesetzt wird.“ (Friedlmeier 1993, zit. nach Volland 1995, 7)

Das Kapitel 2.2. hat versucht aufzuzeigen, dass das Konzept der Empathie sehr vielschichtig ist, von unterschiedlichen Autoren auf verschiedene Art und Weise aufgefasst und durch verschiedene Prozesse postuliert wird. Je nach Wissenschaftler und dem dazugehörigen Fachbereich wurde die emotionale oder die kognitive Komponente favorisiert aber von vielen auch als voneinander Abhängig gesehen. Im Kapitel 2.8. wird versucht, diese dargestellten Begriffsbestimmungen von Empathie noch einmal in den Fokus zu setzen und eine Definition herauszufiltern, wie sie für das Verständnis und die Auswertung der vorliegenden Diplomarbeit und der empirischen Studie von Bedeutung ist.

### **2.3. Das Phänomen Empathie und seine Bedeutung für die Pädagogik**

„Die Frage, wie es möglich ist, wahrzunehmen und zu verstehen, welche Gefühle und Intentionen dem Handeln eines anderen Menschen zugrunde liegen, das innere Bezugssystem eines anderen zu erfassen und so eine Art direkten Kontakt zu dessen Erleben herzustellen, ist ein Thema, dessen Bedeutung sich nicht allein auf wissenschaftliche Theoriebildung beschränkt, sondern das mehr noch als wesentliche und unabdingbare Voraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln in zwischenmenschlichen Kontexten gelten muss. Empathie ist eine Voraussetzung dafür, dass eine 'echte' und in diesem Sinne authentische Beziehung zum anderen aufgebaut und aufrechterhalten werden kann. Das empathische Geschehen wird damit zu einem wesentlichen Element einer pädagogischen Diagnostik, innerhalb derer die vielen einzelnen Fasern der 'Wahrnehmungen' und 'Erkenntnisse' über den anderen Menschen, gemeinsam mit dem professionellen Wissen des Pädagogen, zum roten Faden pädagogischer Intervention und pädagogischen Handelns überhaupt versponnen werden müssen.“ (Liekam 2004, 7)

In diesem Kapitel geht es überwiegend darum, warum Empathie nicht nur in der Psychologie von großer Bedeutung ist, sondern immer mehr zum Thema der Pädagogik

bzw. der Bildungswissenschaft wird. Besonders in Bildung und Erziehung wird dem empathischen Einfühlungsvermögen immer mehr Achtung geschenkt und in den Interaktionen zwischen Lehrern – Schülern und Eltern – Kindern hervorgehoben. Im Folgenden werden diese zwei Aspekte nun genauer erläutert:

### *2.3.1. Empathie in der Bildung*

Im folgenden Kapitel werden einerseits empathisches LehrerInnenverhalten und deren positive Auswirkung auf den Lernprozess des Schülers/ der Schülerin diskutiert und darauffolgend das theoretische Modell nach Morgan (1979) vorgestellt, welches den Ausdruck von Empathie bei Lehrern genauer beschreibt.

#### 2.3.1.1. Positive Auswirkungen von empathischen Lehrerverhalten auf den Lernprozess

Carl Rogers (1983) hat sich mit dem Prozess des Lernens und Lehrens auseinandergesetzt. Er ist der Meinung, dass die Förderung von signifikantem Lernen bei den zuverlässigen Charaktereigenschaften bzw. Einstellungen des Lehrenden und in der personellen Beziehung zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden liegen. Er meint weiter, dass dieses Phänomen zu aller erst im psychotherapeutischen Feld erkannt wurde, es jedoch Anzeichen dafür gibt, dass es auch im Klassenzimmer seine Gültigkeit hat. Weiter postuliert Rogers, dass ein bedeutendes Element, welches Selbst – Initiative und experimentelles Lernen fördert, empathisches Verstehen ist. Wenn der Lehrer die Fähigkeit besitzt, des Schülers innere Welt und seine Reaktionen zu verstehen und ein sensibles Bewusstsein dafür entwickelt, welche Wirkung der Prozess des Lehrens und Lernens für den Schüler hat, dann wird die Wahrscheinlichkeit für signifikantes Lernen erhöht. (121ff)

Eine Studie von Truax und Tatum (1966) hat ergeben, dass sich Kinder im Vorschulalter positiv bezüglich sozialer Einstellungen verändern, wenn diese von ihren Lehrern Empathie, Wärme und Echtheit erhalten. Folglich wurde in dieser Studie bewiesen, dass bedingungslose Wärme und empathischen Verstehen konstruktive personelle Veränderungen in menschlichen Begegnungen bewirkt – unabhängig vom Alter, der Grund der Begegnung und des Settings. (462)

Nun stellt sich die Frage, wie ein Lehrer/ eine Lehrerin ist, wenn er/sie sich empathisch gegenüber den SchülerInnen verhält.

### 2.3.1.2. „Empathic Process Model“ nach Morgan (1979)

Morgan (1979) beschreibt ein Modell, in welchem ein Lehrer Empathie auf vier verschiedenen Arten ausdrückt:

1. Management der Arbeitsanweisung
  - a. Konstruieren von legitimen Anlässen um Aktivitäten zu verändern wenn ein Kind frustriert ist.
  - b. Beginnen mit einem garantierten Erfolg.
  - c. Individuell gestaltete Lehrstunden um Konzepte zu lehren.
2. Organisation des Umfeldes
  - a. Schaffen von Plätzen zum Zurückziehen.
  - b. Das Kind zur Bestrafung nicht zu anderen schicken.
  - c. Der Raum an sich (Platz und Ausstattung) ist organisiert und ordentlich.
3. Reaktionen gegenüber Gefühlen und emotionalem Wohlbefinden
  - a. Wahrnehmen, wenn das Kind kurz vor Problemen steht und Anbieten von Hilfe, bevor es diese erbittet oder eine Auseinandersetzung eintritt.
  - b. Identifizieren von Gefühlen der Kinder, wenn diese sie nicht verbalisieren können.
  - c. Verbleiben in körperlicher Nähe und großzügigem Vertrauen und Sicherheit.
4. Interpersonelle Fähigkeiten
  - a. Sinn für Humor.
  - b. Wärme, Offenheit und Zuneigung gegenüber dem Kind.
  - c. Ruhiges und gelassenes Auftreten, sanfte Sprache und regelmäßiges Lächeln. (451)

Morgan's Ansatz ist laut Goldstein et al. (1985) eine bedeutende heuristische Darstellung. Es ist wichtig zu wissen, dass Empathie bei Lehrern unter anderem eine Bedingung ist, welche positiven studentischen Erfolg ermöglicht. Dennoch ist es von größerer Bedeutung die Voraussetzungen zu spezifizieren, unter welchen diese Ergebnisse erzielt werden können, fähig zu sein die verschiedenen möglichen Prozesse

von Empathie und seiner Wirkung verstehen und herbeiführen zu können und Lehrer dahin zu trainieren. Morgan`s Modell ist ein Schritt in diese Richtung und verdient dementsprechende Achtung. (Goldstein et al. 1985, 152)

### *2.3.2. Empathie in der Erziehung*

Die bedeutendsten theoretischen Untermauerungen, betreffend dem Verstehen der Bedeutung elterlicher Empathie, kommen, historisch betrachtet, von zwei Schulen der Persönlichkeitsentwicklung: der Schule psychoanalytischer Objektbeziehung, welche die Rolle der mütterlichen Empathie und Zuneigung in der frühen Eltern – Kind Beziehung fokussiert und der klientenzentrierten Schule, welche die elterliche Empathie während der Kindheit und im Jugendalter ins Auge fasst. (Goldstein et al. 1985, 158)

#### 2.3.2.1. Psychoanalytischer Ansatz der Objektbeziehung

Freud bestätigt die Bedeutung der Fähigkeiten der Eltern dem Kind eine Sicherheit und eine pflegende Umgebung zu erschaffen, welche zumindest das Interesse und die Aufmerksamkeit gegenüber den Gefühlen und Bedürfnissen des Kindes mit einschließt. Ebenso wurde vermerkt, dass Elemente in der erfolgreichen psychoanalytischen Therapie Ähnlichkeiten mit den Konzeptionen der elterlichen Empathie aufweisen. Beide liefern sichere und fürsorgliche Lebensbedingungen, in welchen entweder der Klient oder das Kind seine Probleme durcharbeiten kann. (Goldstein et al. 1985, 159)

Theoretiker, welche sich mit Psychoanalyse und Objektbeziehungen auseinandersetzen, knüpften an das Aufkommen der elterlichen Empathie mit dem ersten Kontakt des Elternteils (in den bisherigen Arbeiten war dies überwiegend die Mutter) mit dem Neugeborenen an. Sie gingen davon aus, dass die Mutter und das Kind eine empathische Einheit konstruieren und gleichzeitig sahen sie die elterlichen empathischen Fähigkeiten separat von deren intimen Interaktionen mit dem Neugeborenen. (ebd. 159)

Analog dazu haben Kestenberg und Buelte (1977) beobachtet, dass Aspekte der nonverbalen Kommunikation in der Psychotherapie denen der Bemutterung sehr ähnlich sind. Die Spiegelung in einer empathischen Beziehung wäre ein Beispiel dafür,

in welcher das Kind gegenüber der Mutter oder ein Klient gegenüber dem Therapeuten ein Lächeln, ein Zeichen oder sogar die Atmung reflektiert und auch die Körperhaltung übernimmt. (zit. nach Goldstein et al. 1985, 159)

Auch Winnicott (1965) kam zu dem Ergebnis, dass in der frühen Kindheit das Kind und die mütterliche Fürsorge eine Einheit bilden, welche nicht zerstört werden kann. Innerhalb dieses Bandes stellt die Mutter dem Kind eine erleichternde Umgebung bereit, welche das Element des „holdings“ miteinbezieht. „Holding“ wird von Winnicott als symbolischer Begriff beschrieben, welcher für die Gesamtheit aller mütterlichen Aktivitäten – wie die bereits erwähnte Erleichterung des kindlichen Umfeldes – steht und darüber hinaus den eigentlichen physischen Kontakt – wenn die Mutter ihr Kind „hält“ – inkludiert. Dieses „Halten“ ist laut Winnicott eine Form von Liebe und begründet die ersten Erfahrungen von Objektbeziehungen und instinktiver Befriedigung. Er meint weiter, dass die mütterliche Fähigkeit, ihrem Kind diese Umgebung zu schaffen, durch eine erhöhte mütterliche Sorge ausgelöst wird, welche am Ende der Schwangerschaft und in den ersten Wochen nach der Geburt des Kindes entsteht. In dieser Zeit beschäftigt sich die Mutter besonders stark mit der Fürsorge für ihr Kind und kann sich sehr gut mit diesem identifizieren. Während dieser Phase glaubt Winnicott, dass die Mutter ihre eigenen Erfahrungen als Kind in einer abhängigen und verwundbaren Lage als die Basis für ihre Empathie mit ihrem Baby sieht. (Winnicott 1965 zit. nach Goldstein et al. 1985, 159ff)

#### 2.3.2.2. Klientenzentrierter Ansatz

Wenngleich der psychoanalytische und objektbezogene Ansatz die Bedeutung der Empathie - ähnlichen Verhaltens während der ersten Jahre der Erziehung betont, muss der Rolle der elterlichen Empathie in der Kindheit und der Jugend ebenfalls Aufmerksamkeit geschenkt werden. (Goldstein et al. 1985, 162)

In seinen theoretischen Annahmen über klientenzentrierte Therapie und Persönlichkeitsentwicklung grenzte Carl Rogers (1951) die elterliche Empathie von anderen Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern ab. Rogers bindet das empathische Verhalten der Eltern direkt an die kindliche und jugendliche Entwicklung als ein grundlegendes Gefühl des Selbst. In Folge dessen schuf Rogers ein integratives

Modell, welches die Bedeutung der elterlichen Empathie während der ganzen kindlichen Entwicklung hervorhebt. Rogers ist der Meinung, dass solange das kindliche Umfeld eine Situation schafft, in welcher das Kind bedingungslose positive Achtung, Aufmerksamkeit und Akzeptanz von seinen Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen erhält, dieses Kind sich selbst als liebenswert und wertvoll wahrnimmt. Diese Annahmen werden zu einem Kernelement für die Entwicklung der Selbststruktur und in weiterer Folge tragen sie zur Selbstverwirklichung im Rahmen des organismischen, ausgeprägten Prozesses bei. Rogers Verordung für elterliche Empathie ist in ihren Grundzügen ähnlich der Empathie in der Psychotherapie. In der klientenzentrierten Therapie versucht der Therapeut bedingungslose positive Achtung gegenüber einem Individuum aufzubringen, welches während seiner prägenden Lebensjahre diese Achtung nicht ausreichend von seinen Eltern bekam. Durch die Empathie des Therapeuten fühlt sich der Klient sicher und kann nun frühere unbewusste, nicht akzeptierte Elemente seines Selbstkonzeptes wieder in jenes bewusste Selbstkonzept integrieren. ( zit. nach Goldstein et al. 1985, 162ff)

Auch spätere Autoren schlossen sich Rogers Theorie an. Stollak (1978) nahm zum Beispiel an, dass in kritischen Situationen oftmals eine reflexive Kette in der Eltern – Kind Kommunikation entsteht. Eltern reagieren instinktiv gegenüber einem nichterwünschten Verhalten ihres Kindes mit einer reflexiven Attacke und vertreten ihren Standpunkt. Um diesem Verhalten entgegenzuwirken entwickelte Stollak 5 Arten der Verbalisierung, welche eine empathische Erwidern gegenüber dem Kind in einer problematischen Situation ermöglichen – die sogenannte „disziplinierte Kommunikation“:

- a. Klare und eindeutige, verbale und nonverbale Kommunikation, welche darauf aufmerksam macht, dass der Erwachsene die Gefühlswelt, Wünsche und Bedürfnisse des Kindes erkennt und versteht und diese inneren Erfahrung mit der sozialen Aktion in Zusammenhang bringt.
- b. Klare und eindeutige, verbale und nonverbale Kommunikation, welche darauf aufmerksam macht, dass der Erwachsene diese Gefühlswelt, Wünsche und Bedürfnisse des Kindes als natürliche und valide humane Erfahrungen anerkennt.

- c. Klare und eindeutige, verbale und nonverbale Kommunikation, welche darauf aufmerksam macht, wie der Erwachsene über die Art und Weise wie das Kind diese inneren Erfahrung ausdrückt, denkt und fühlt.
- d. Wenn die Handlungen des Kindes nicht akzeptabel sind - klare und eindeutige, verbale und nonverbale Kommunikation, welche alternative Wege für das Kind unmittelbar angeben, sodass es seine Gefühle in der Gegenwart ausdrücken kann.
- e. Wenn die Handlungen des Kindes nicht akzeptabel sind - klare und eindeutige, verbale und nonverbale Kommunikation welche aufzeigt, wie das Kind seine Gefühle und Bedürfnisse für die Zukunft ausdrücken kann.

Stollak ist davon überzeugt, dass diese 5 disziplinierten Kommunikationsansätze im Kind bewirken, dass es sich geliebt und bestätigt fühlt, sich in Zukunft mit Problemen auseinandersetzt und in Richtung Kompromissen arbeitet. Außerdem fördern sie jene Fähigkeit im Kind zu wissen, was ihre eigenen Handlungen in der Gefühlswelt anderer Menschen auslösen können, welche ihrer Handlungen akzeptabel und welche nicht akzeptabel sind und zusätzlich welche alternativen Verhaltensweisen akzeptabel wären. (Stollak 1974 zit. nach Goldstein 1985, 164f)

Zurück zu Rogers, geht dieser in seiner klientenzentrierten Theorie davon aus, dass bedeutende Grundvoraussetzungen für empathische elterliche Erziehung identisch mit jenen eines empathischen Therapeuten sind. Hierzu fügt Stollak (1978) die folgenden ergänzenden Voraussetzungen hinzu: Der empathische Elternteil darf nicht vor den Gefühlen und Bedürfnissen des Kindes zurückschrecken. Will man beständig empathisch sein, müssen die Eltern fähig und willig sein das Verhalten des Kindes zu beobachten und zu sehen ob nun frühere empathische Versuche erfolgreich waren. Sie müssen aber ebenso bereit sein, diese Versuche anzugleichen wenn das Kind nicht darauf reagiert, auch wenn der Elternteil fühlt, dass diese früheren Versuche empathisch waren. (Stollak 1978 zit. nach Goldstein et al. 1985, 167)

In den letzten 2 Subkapiteln wurde versucht, einen Einblick zu geben, welche Bedeutung nun Empathie in der elterlichen Erziehung hat. Es wurden 2 verschiedene Ansätze beschrieben wie das Phänomen einerseits in den ersten Lebensjahren und

andererseits in der Kindheit und Jugend auftritt und umgesetzt wird. Es wurde auch schon näher auf das konkrete empathische Verhalten der Eltern eingegangen. Schneewind (1980) hat in seinem Werk „Erziehungsstilforschung“ Theorien, Methoden und Anwendungen der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens beschrieben. Ein Beitrag zum Thema „Implementierung neuen Erziehungsverhaltens“ wurde von Meinrad Perrez beigesteuert, welcher uns einen Einblick in den „einfühlungsorientierten Ansatz“, inspiriert durch das Selbstaktualisierungspostulat nach Rogers, gibt. Dieser Beitrag soll funktionale Zusammenhänge von Elternverhalten erläutern und wird im folgenden Kapitel beschrieben.

#### 2.3.2.3. Der einfühlungsorientierte Ansatz als theoretischer Ausgangspunkt für den funktionalen Zusammenhang von Eltern- und Kindverhalten nach Perrez (1980)

Meinrad Perrez (1980) beschäftigte sich in seinen Forschungen mit der interventionsorientierten Erziehungsstilforschung. Er machte es sich zur Aufgabe zu untersuchen, welche bisherigen Forschungsaktivitäten sich mit dieser Thematik auseinandersetzen und welche Ergebnisse bereits über die „Auswirkungen des veränderten Erziehungsverhaltens auf das Kindverhalten, über funktionale Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und Kindverhalten“ bestehen. (Perrez 1980, 245)

Endzweck war herauszufinden, welches Erziehverhalten geübt und trainiert werden soll damit das beim Kind definierte Zielverhalten gefördert wird. Angeregt durch die Arbeit von Rogers implementierte Perrez unter anderem den „einfühlungsorientierten Ansatz“ bzw. das „Selbstaktualisierungs-Postulat“ als ein neues Elternverhalten. Dieses wurde durch akzeptierte Erziehungsziele und technologische Aussagen, welche das genannte Kindverhalten begünstigen, begründet. (ebd. 253)

Rogers geht erstens vom Postulat der „allgemeinen Aktualisierungstendenz“ aus, welches, wie schon der Name verrät, dem Organismus seine Möglichkeit des Aktualisierens bietet (dazu gehört zum Beispiel das Wachsen oder die Findung zum Selbst). Zweitens nimmt er die „Tendenz zur Selbstaktualisierung“ als ein Konstrukt an, welches einerseits als „primäres Regulationssystem“ und andererseits als „sekundäres Regulationssystem“ dient. Ersteres bezieht sich auf „angeborene Basisbedürfnisse,

angeborene Wertpräferenzen und dem Impetus zur Selbstverwirklichung“; zweites „besteht in den sozialen Erfahrungen“. „Wenn die Selbsterfahrung, die durch das primäre Regulationssystem aktualisiert wird, nicht kongruent ist mit den Erfahrungen, die durch das sekundäre Regulationssystem vermittelt werden, so löst diese Inkongruenz Verhaltensstörungen aus.“ Die Eltern haben die Aufgabe diese beiden Bereiche in Einklang zu bringen und Kongruenz zu schaffen, sodass das Kind sich zu einer gänzlich funktionierenden Person entwickelt. Welche erziehungstechnischen Voraussetzungen müssen nun gegeben sein, um ein „sekundäres Regulationssystem“ zu schaffen, welches dem Kind dies ermöglicht? Nach Rogers (1959) sind es folgende Grundlagen:

- „wertschätzendes Verhalten den Kindern gegenüber
- akzeptierendes Verhalten den Kindern gegenüber
- einfühlendes Elternverhalten“ (Rogers 1959 zit. nach Perrez 1980, 254)

Diese Bedingungen wurden von Guernsey et al. (1970) aufgenommen und zu einem Trainingsprogramm für Eltern weiterentwickelt. In der sogenannten „Filial Therapy“ werden die Eltern in Gruppentherapien dahingehend trainiert, dass sie spielerisch Sitzungen mit ihren Kindern mit Emotionsstörungen einleiten. Diese sind gekennzeichnet durch die methodologischen Kenntnisse der klientenzentrierten Spieltherapie mit dem Ziel, dass die Eltern gegenüber dem Kind empathisches Verständnis und Akzeptanz erbringen und diesem die Angst vor gewissen Emotionen und Gedanken nehmen. So kann das Kind diese Gefühle und inneren Konflikte verarbeiten, Abwehrmechanismen können verringert werden und das Kind kann so auch Selbstverantwortung übernehmen. (Guernsey 1964, 304ff)

Da dieses Kapitel darauf hingewiesen hat, dass erstens, Empathie als bedeutender Schwerpunkt in der elterlichen Erziehung zählt und auch trainiert werden kann und zweitens, empathisches Erziehverhalten positive Auswirkungen auf die emotionale Entwicklung des Kindes hat, will nun das nächste Kapitel konkrete Folgen und Wirkungen dieses Verhaltens auf die Persönlichkeit des Kindes darstellen.

## **2.4. Auswirkungen des empathischen Erziehverhaltens auf die Persönlichkeit und das prosoziale Verhalten des Kindes**

### *2.4.1. Positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes durch elterliches empathisches Verhalten*

Es wird theoretisch angenommen, dass das elterliche empathische Verhalten und die damit in Beziehung stehenden Eigenschaften wie Sympathie, Verständnis, Fürsorge, Akzeptanz und Sensibilität positive Auswirkungen auf das Kind haben. Umgekehrt kann man davon ausgehen, dass, bei Mangel dieser Attribute, dies negative bzw. psychopathologische Effekte im Kind auslöst. Bestehende Theorien und Studien zeigen, dass vor allem das mütterliche Verhalten signifikante und unumkehrbare Auswirkungen auf die psychische Entwicklung des Kindes hat und darüber entscheidet, ob das Kind eine normale oder anormale Persönlichkeit entfaltet. Kaltes, abweisendes Verhalten der Mutter gegenüber ihrem Kind, so Feshbach (1987), ist kontraproduktiv für die Entwicklung eines ausgeglichenen Menschen. Hingegen eine warme, aufmerksame und verantwortungsbewusste Mutter hat positiven Einfluss auf die psychologische Gesundheit und fördert somit auch die Entwicklung des Kindes zu einem ausgeglichenen Menschen. (Feshbach et al. 1987, 271)

Laut Feshbach agiert ein empathischer Elternteil folgenderweise: er nimmt Teil an der Sichtweise und an den Gefühlen des Kindes und er ist fähig dieses zu verstehen und Gefühle auch zu teilen. Diese Eigenschaften sind nicht gleichzusetzen mit dem vorhin dargestellten *Wärme/ Kälte Verhalten* der Eltern. Genauso könnte angenommen werden, dass Eltern die sich nicht empathisch verhalten weniger mitfühlend gegenüber ihrem Kind sind und auch den Bedürfnissen weniger Aufmerksamkeit schenken. Theoretisch gesehen ist es jedoch so, dass Empathie eine enge Beziehung zwischen den Eltern und dem Kind unterstützt und fördert, denn geteilte Erlebnisse führen dazu, dass dieses soziale Band aufrechterhalten bleibt. Ebenso wird das elterliche empathische Verhalten als eine Art Absicherung gesehen, in der sich das Kind verstanden fühlt und die Bindungsqualität bereichert. Somit hat Empathie einen starken Einfluss auf die Stärke der Bindung und Beziehung zwischen den Eltern und ihrem Kind und in Folge dessen auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Ein Einflussfaktor der elterlichen Empathie auf das Kind ist folglich die Anregung und

Bestärkung einerseits des kindlichen empathischen und andererseits des prosozialen Verhaltens. Feshbach hat auch festgehalten, dass Eltern welche weniger empathisches Verhalten aufweisen eher dazu neigen das Leiden ihres Kindes fehlzuinterpretieren und misszuverstehen und es so häufiger zu häuslicher Gewalt und physischen Missbrauch kommt als bei empathischen Eltern, welche die Gefühle ihres Kindes verstehen und somit auch die Konfliktsituation besser im Griff haben. (ebd. 273ff)

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass elterliche Empathie eine signifikante, positive Rolle im Sozialisationsprozess hat und ebenso das adaptive, positive Verhalten unterstützt. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Empathie unter gewissen Umständen auch negative Konsequenzen mit sich tragen kann. (ebd. 276)

#### *2.4.2. Negative Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes durch elterliches empathisches Verhalten*

Schaden richtet empathisches Verhalten dann an, wenn es zu exzessiv oder aufdringlich wirkt und so Bedrängnis, Leid oder zu viel Einfluss auf die Erfahrungen des Kindes verursacht. Empathie kann auch schädlich wirken, wenn Eltern bezüglich ihrer Gefühlswelt überwiegend selbstzentriert anstatt kindzentriert reagieren und somit keine Differenzierung zwischen den beiden besteht. Dieser Prozess wird aber eher als Symbiose beschrieben und nicht als Empathie. Anders kann man auch argumentieren, dass narzisstisch basierende und exzessive empathische Verhaltensweisen von der „wahren“ Empathie abgegrenzt werden sollen. Dennoch ist festzuhalten, dass unter gewissen Umständen Empathie – ähnliches Verhalten pathologische anstatt konstruktive Folgen mit sich zieht. (Feshbach et al. 1987, 276f)

#### *2.4.3. Kindliche Reaktionen auf elterliche Empathie*

Das sich entwickelnde Bewusstsein, dass Kinder nicht nur passive Empfänger der elterlichen Fürsorge sind sondern auch Eltern – Kind interaktionale Vorgänge initiieren, hat zu der Auffassung geführt, dass und wie die Kinder auf das Bestreben

einer empathischen Kommunikation der Eltern reagieren, ihre zukünftigen Verhaltensweisen beeinflussen kann. (Goldstein et al. 1985, 167)

In einer Studie von Michaels, Messé und Stollak (1983) wurde das kindliche Verhalten bezogen auf die elterliche Fähigkeit sorgfältig überprüft. Die Beurteilung der Eltern, wie das Kind die diese wahrnimmt wurde zum Thema. Sie nahmen an, dass genaue Perzeptionen der kindlichen Erfahrung eine liebevolle Eltern – Kind Beziehung in Bewegung setzen kann. Dieses positive Band zwischen Eltern und Kind führt zu positiven kindlichen Verhalten, welches wiederum zu mehr Einbindung und Mitwirkung animiert. Daraus resultiert mehr elterliche Sorgfalt und diese bestärkt das lernfähige kindliche Verhalten usw. Gegenteilig dazu nahmen Michaels et al. an, dass inakkurate elterliche Perzeption zu einer negativen Beziehung zwischen Eltern und Kind führt. Dies bedeutet, dass aufgrund der Inkompetenz der Eltern, nicht zu wissen wie ihr Verhalten vom Kind auf- und wahrgenommen wird, diese nicht im Stande sind fürsorgliches Verhalten erfolgreich zu lenken. Das Kind entwickelt in Folge dessen weniger anpassungsfähiges Verhalten und häufiges Fehlanpassen. Dies wiederum führt zu einem schlechteren Band zwischen Eltern und Kind, es kommt zu weniger Mitwirkung, Einbindung, zu fehlerhafter Wahrnehmung usw. (Michaels et al. 1983 zit. nach Goldstein et al. 1985, 167)

Bell & Bell (1982) postulierten ebenso ein neues Modell über elterliche Empathie, welches die Bedeutung der gegenseitigen Beziehung zwischen Eltern und Kind fokussiert. Ebenso wie Michaels et al. sahen die genannten Autoren die Entwicklung elterlicher Empathie abhängig von der Entwicklung der kindlichen Empathie, sozusagen als beidseitige Beeinflussung. Bell & Bell sprachen auch von der Bedeutung der elterlichen Perzeption und nannten diese Bindung zwischen Eltern und Kind, welche sowohl die Fähigkeit den anderen anzuerkennen als auch auf diesen zu reagieren beinhaltet, „mutual Validation“. Wie Michaels et al. beschreiben Bell & Bell folgenden Ablauf: Eltern, welche sich selbst anerkennen und akzeptieren werden ihre Kinder nicht von ihrem eigenen Standpunkt ihrer Bedürfnisse wahrnehmen oder ihre eigenen Wünsche auf ihre Kinder projizieren. Sie werden fähig sein alle Aspekte der kindlichen Persönlichkeit und des kindlichen Verhaltens zu beachten und nicht nur jenen Gesichtspunkten Aufmerksamkeit schenken, welche ihre eigenen Bedürfnisse

befriedigen. Folgedessen reagieren Kinder in einer liebevollen Weise und sind im Stande sich mehr um sich selbst zu kümmern und dies wiederum führt zur „mutual Validation“ zwischen Eltern und Kind. Schlussendlich erlangen in diesem Modell beide mehr Selbstakzeptanz, Leistungsfähigkeit und Selbstwertung. Diese Eigenschaften können mehr als familiäre anstatt individuelle Variablen gesehen werden und führen eher zur familiären Individualisierung als in Familien in denen diese Charaktereigenschaften nicht vorhanden sind. (Bell & Bell 1982 zit. nach Goldstein 1985 et al., 167f)

#### *2.4.4. Konzeptionelle und methodologische Ergebnisse bezüglich Untersuchungen elterlicher Empathie in Abgrenzung zu anderen empathischen Beziehungen*

Wie bereits öfter diskutiert wurde spielt Empathie eine wichtige Rolle erstens, für die Eltern – Kind Beziehung und zweitens, für die kindliche psychische Entwicklung. Der Übergang zur Elternschaft an sich ist eine Zeit, in der auf natürliche Art und Weise empathische Fähigkeiten entstehen und sich steigern. Nun wird versucht auf diese Punkte konzeptioneller und klarer einzugehen.

Eine Reihe von Begründungen stehen dafür anzunehmen, dass elterliche Empathie etwas sehr spezielles, einzigartiges und nicht zu vergleichen ist, mit der Empathie der Lehrer oder Therapeuten. Auch begrifflich gesehen sollte sich seine Definition von anderen unterscheiden:

- Die elterliche Empathie basiert in erster Linie auf eine langfristige, andauernde und beständige Beziehung mit dem Kind. Die Anhäufung von Erfahrungen, welche Eltern mit ihren Kindern erleben sind weitaus größer als mit einer anderen interpersonellen Beziehung in welcher Empathie eine Rolle spielt – außer eventuell in der zwischen Ehefrau und Ehemann. Dieser Umstand verleiht den Eltern eine größere Menge an historischen und situationsbezogenen Anhaltspunkten welche sie nutzen um die Gefühle ihres Kindes besser beurteilen zu können.
- Elterliche Empathie distanziert sich ebenso von anderen Formen aufgrund jener Art der Motivation seine gänzliche empathische Fähigkeit zu nutzen. Angenommen wird, dass die natürlich auftretende Verbindung und der Prozess

der Zusammengehörigkeit zwischen Eltern und Kind normalerweise ausreichend ist um die Motivation zu produzieren, welche für die Eltern notwendig ist um eine wahrnehmende, emotionale, kognitive und kommunikative Empathie mit dem Kind aufzubauen. Weiter kann argumentiert werden, dass das Konzept des Altruismus, welches oft in der Theorie mit Empathie verbunden wurde, im Kontext der elterlichen Empathie sinnlos zu sein beginnt, weil seinem eigenen Kind zu helfen sich oft so anfühlt, als ob man sich selbst helfen würde. In der Fachliteratur wird der Begriff des Altruismus gewöhnlicher Weise als Term beschrieben, um Verhaltensweisen außerhalb der Eltern – Kind Beziehung zu unterstützen. Währenddessen sich die fortschreitenden Erkenntnisse in eine Richtung entwickeln sollten die Empathie zu fördern und die Erreichung eines höheren Empathie – Levels zu erleichtern, sind auf der anderen Seite auch einige einzigartige Aspekte der elterlichen Empathie vorhanden, welche die Aufgaben der Eltern erschweren. Es sind dieselben einzigartigen Aspekte, welche die elterliche Empathie verbessern, in anderen Situationen, in denen Empathie zum Ausdruck gebracht wird, eher hinderlich. So wie in den meisten längerfristigen Beziehungen ist es auch bei den Eltern so, dass die eigenen Bedürfnisse unvermeidlich in viele Situationen involviert sind, in denen das Kind eine gefühlsbezogene Erfahrung durchlebt und empathisches Verhalten erfordert wird. So wirkt sich auch das kindliche Verhalten direkt auf die Wünsche der Eltern und in Folge dessen auf deren eigene Probleme aus. Schwierigkeiten entstehen dann, wenn Eltern versuchen in Situationen empathisch zu sein in welchen das Kind eine negative Reaktion bei den Eltern auslöst und somit verhindert selbst empathisch zu sein. Ebenso ist es schwierig für die Eltern eine empathische Konstanz aufrecht zu erhalten, wenn das Kind mit seinem Verhalten auf die elterlichen Bedürfnisse aufprallt oder wenn die Eltern sich bewusst werden, dass ihr Verhalten eventuell die Ursache für kindlich erlebtes Leiden ist.

- Enge Beteiligung und Wissen darüber, wie ein Kind über eine längere Zeit hinweg reagiert, dient den Eltern zur Steigerung ihrer empathischen Fähigkeiten. Dennoch stellt die Tatsache, dass Kinder sich konstant verändern und sich sowohl in ihrem emotionalen als auch kognitiven Bereich entwickeln,

die elterlichen Fähigkeiten diese Veränderungen bezüglich des Erfahrungsbereiches ihrer Kinder zu erkennen, in Frage. Werden Kinder erwachsen kann sich das Ausmaß, in welchem die Eltern auf die Erfahrungen mit dem Kind vertrauen damit sie die kindlichen emotionalen Reaktionen besser verstehen, abschwächen. Wird das Kind älter, treten viele neue emotionale Situationen auf, welche die Eltern nicht mehr beobachten können und keinen direkten situationsbezogenen Hinweis erlangen. Somit sind die Eltern weniger auf situative Anhaltspunkte angewiesen, welche ihnen zu verstehen geben, was das Kind erfährt und mehr daran gebunden, was das Kind erzählt, auf Gesichtsausdrücke, auf den Tonfall, auf die Körperhaltung usw. Tatsache ist, dass nun weniger Hinweise für die Eltern zur Verfügung stehen und folgedessen, wenn das Kind Erfahrungen außerhalb der Familie erlebt, die Eltern weniger personell involviert sind. Somit werden Probleme eher Kind - zentriert wahrgenommen als Eltern – zentriert. (Goldstein et al. 1985, 169 ff)

## **2.5. Förderung der Empathie – Entwicklung des Kindes durch elterliches Verhalten**

### *2.5.1. Fördernde und hemmende Sozialisationsbedingungen für Empathie nach Friedlmeier & Trommsdorff (1992)*

In bisherigen Kapiteln wurde darüber diskutiert, welche positiven und negativen Auswirkungen elterliches empathisches Verhalten auf die Entwicklung des Kindes hat. Das Augenmerk wurde auf die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind gelegt und schlussendlich wurde die Besonderheit der elterlichen Empathie in Abgrenzung zu anderen empathischen Interaktionen hervorgehoben. Nun wird genauer erläutert, welche Voraussetzungen oder Bedingungen vorhanden sein müssen, um Empathie beim Kind hervorzurufen. Begründet auf verschiedenen empirischen Untersuchungen und theoretischen Auffassungen beschäftigten sich Friedlmeier & Trommsdorff (1992) mit Sozialisationsbedingungen in der Kindheit, welche eine kindliche, empathische Entwicklung mit sich bringen. (147)

So kamen sie zu der These, dass „**elterliche Zuneigung und Wärme**“, begründet auf der Bindungstheorie nach Bowlby, eine fördernde Sozialisationsbedingung bezüglich

empathischen Verhaltens ist. Sie postulieren, dass Kinder, die von ihren Eltern fürsorglich, liebevoll und zärtlich behandelt werden und sehr einfühlsam auf ihre emotionalen Wünsche reagieren in ihrer Entwicklung von Empathie unterstützt werden. Auch wird von einer Förderung durch „**empathische Modelle**“ gesprochen. Friedlmeier & Trommsdorff beschreiben, wenn Kinder in ihrer Umgebung mit empathischen Einflussgrößen bzw. Vorbildern konfrontiert werden, das können Vater, Mutter oder auch andere Bezugspersonen sein, so wird diese vorgelebte Sensitivität und Einfühlung vom Kind eher übernommen. Ähnlich den Ansätzen der „disziplinierten Kommunikation“ nach Stollak (siehe Kap. 2.3.2.2.) weisen auch Friedlmeier & Trommsdorff mit dem sogenannten „**induktiven Erziehungsstil**“ darauf hin, dass bei nicht akzeptablen Verhalten des Kindes Eltern auf die Konsequenzen bzw. auf die Gefühlswelt anderer involvierter Personen ruhig aber bestimmend aufmerksam machen sollen. Durch den elterlichen Rat oder Hinweis, sich in die Lage anderer Personen einzufühlen ohne dabei bestrafend zu agieren, wird Empathie in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes gefördert. Weiter spielen „Geschwisterbeziehungen (...) eine große Rolle für die Entwicklung von Empathie, weil gerade die gemeinsame Welt von Beziehungen und Erfahrungen ein leichteres Verstehen des anderen ermöglicht als dies mit fremden Personen der Fall ist.“ Wie bereits schon bei Rogers klientenzentriertem Ansatz oder im Kap. 2.2.3.3. erwähnt, postulieren auch Friedlmeier & Trommsdorff, dass die „**Entwicklung des Selbstkonzepts und die Entwicklung der Wahrnehmung des anderen**“ bedeutungsvolle Sozialbedingungen hinsichtlich der Förderung von Empathieentwicklung in der Kindheit darstellen. „Je zufriedener, ausgeglichener und kompetenter eine Person ist, umso besser sind die Voraussetzungen dafür, dass Empathie auftreten kann. Wenn zudem der andere als ähnlich wahrgenommen wird, wird Empathie sehr wahrscheinlich auftreten.“ (ebd. 147ff)

## **2.6. Genderspezifisches empathisches Verhalten**

Nun wird versucht die Ursache und die Herkunft für das traditionelle Rollenverhalten durch das Aufzeigen verschiedener Theorien darzustellen. Diese werden mittels weiterer Subkapitel durch wissenschaftliche Studien im Bezug auf frühe

geschlechtsspezifische Differenzen und Unterschiede im Erwachsenenalter überprüft und bestätigt bzw. widerlegt. Ebenso werden Einflussfaktoren geschlechtsspezifischer Differenzen und besonders die Bedeutsamkeit der Auswahl der Methode zum Thema gemacht.

#### *2.6.1. öffentliche Meinungen - die in der Gesellschaft vorherrschenden Annahmen*

Vorherrschende Meinungen bezüglich Empathie und ihrer Rollenverteilung zeigen, dass Frauen emotional stärker auf äußere Ereignisse reagieren als Männer und somit auch angenommen wird, dass diese sich besser in die Gefühlswelt anderer Personen hineinversetzen können. (Hoffman, Levine 1976, 557) Diese Stereotype werden auch von vielen Theoretikern – u.a. auch Parsons & Bales (1977) oder Freud (1925) angenommen und bestätigt.

Auch Eisenberg & Lennon sprechen im Bezug auf das Phänomen Empathie davon, dass sich die Menschen untereinander Charakteristika zuweisen. Generell tendiert man dazu, so Eisenberg & Lennon, dass häufiger Frauen als Männern empathisches Verstehen zugeschrieben wird. Im weiteren Sinne wird diese stereotype Auffassung vom Gedanken abgeleitet, dass Frauen fürsorglicher sind und mehr zwischenmenschliche Fähigkeiten besitzen als Männer. Die Autoren sehen diese Tatsache als Konsequenz des traditionellen Männer- und Frauenbildes. (1983, 100) Nun wird versucht, diesen Zuschreibungen auf den Grund zu gehen und zu sehen ob sich die Annahmen durch bereits vorhandene Studien bestätigen oder widerlegen.

#### *2.6.2. traditionelle Rollenbilder und andere Hintergründe für genderspezifische empathische Verhaltensweisen*

Soziologische und psychologische Theoretiker, welche sich mit allgemeinen sozialen Verhalten beschäftigten, stellten die Zuverlässigkeit der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bezug auf empathische Reaktionen nicht in Frage. Vielmehr beinhalten ihre Konzepte gänzlich die Auffassung, dass das weibliche Geschlecht das empathischere ist. (Eisenberg & Lennon 1983, 100)

Hier ist die Annahme von Parson & Bales (1955) zu nennen, welche die Differenzen zwischen den Geschlechtern auf das traditionelle Rollenbild von Mann und Frau zurückführen. In Bezugnahme auf Abbildung 1 werden Männer nach Parson & Bales als der „instrumentale“, hilfreiche und mitwirkende Part in der Familie beschrieben. Männer sind für die Bindung zwischen der Familie und der Gesellschaft verantwortlich und haben die Aufgaben, diese Verbindung aufrechtzuerhalten. Frauen hingegen vertreten die „expressive“, die ausdrucksstarke Rolle. Diese ermöglicht zwischenmenschliche Harmonie und soziale Fähigkeiten innerhalb der Familie. Demzufolge und um der Rollenfunktion gerecht zu werden sind es die Frauen, die zu mehr Fürsorge, Sympathie und Empathie sozialisiert werden. (95 ff)

		Instrumental		Expressive	
		Universalistic	Particularistic	Universalistic	Particularistic
Superior +		Instrumental Superior (Father)		Expressive Superior (Mother)	
		Technical Expert	Executive (Instrumental Leader)	Expressive virtuous and "cultural" expert	Expressive (Charismatic) Leader
Inferior -		Instrumental Inferior (Son)		Expressive Inferior (Daughter)	
		Adequate technical performer	"Cooperator"	Willing and "accommodating" person	"Loyal" member

Abb. 1: „8 – Fold Differentiation of Role – Types“ (Barson & Bales 1955, 51)

Hoffman (1977) begründet die Ursache für geschlechtsspezifisches empathisches Verhalten, ähnlich wie Parson & Bales, in der Vergesellschaftung. Nach ihm spiegelt sich die Tatsache, dass Frauen empathischer und geeigneter sind Schuld zu erfahren, in der Vergesellschaftung wieder, welche Frauen mehr Ausdrucksfähigkeit ermöglicht. Im Gegensatz dazu sozialisiert die Gesellschaft Männer eher zu Handeln als zu Fühlen. Sie werden laut Hoffman auch in Situationen in denen es um Gefühle geht eher dazu sozialisiert, mitzuwirken, aktiv etwas zu meistern und gleichzeitig dabei gehemmt sich offenkundig gegenüber Leid zu äußern. Diese differente Sozialisierung beziehungsweise Vergesellschaftung kann laut Hoffman ein Grund für spätere geschlechtsspezifische Unterschiede im empathischen Verhalten sein. (720)

Freud (1925) postulierte in seinem Aufsatz über die „psychischen Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds“ seine psychoanalytische Theorie bezüglich geschlechtsspezifischer empathischer Unterschiede. Er begründet diese Differenzen im Ödipuskomplex. Laut Freud haben Frauen keine Kastrationsangst, d.h. sie können den ödipalen Komplex nicht in dem Ausmaß überwinden, wie Männer dies tun. Folglich entwickeln sie ein schwächeres „Ich“ und „Über- Ich“. Dieser sogenannte „mindere Entwicklungsstatus“ führt dazu, dass Frauen mehr in Emotionen vertrauen als in rationalen Gesetzmäßigkeiten wie dies bei Männern der Fall ist. Weiter sind Frauen in ihrem Urteilsvermögen beeinflussbarer durch Gefühle der Zuneigung oder Feindseligkeit. (249ff)

Auch Erikson (1964) hat seine Theorie über geschlechtsspezifische Unterschiede aufgezeigt. Er spricht in seinen Werken vom „inner and outer space“ und beschreibt, dass Frauen sich mehr mit der inneren Welt auseinandersetzen und weniger mit der äußeren – im Gegensatz zu Männern. Erikson betont die durchgehende Bedeutung der inneren Welt im Leben der Frauen als einerseits ein Ort der Verzweiflung aber andererseits noch viel mehr der möglichen Erfüllung. (590ff)

Auch Theodor Lipps (1906) erwähnte im Zusammenhang mit seiner „motor mimicry“ (siehe dazu Kap. 2.1.) den Ursprung geschlechtsspezifischer Unterschiede im empathischen Verhalten. Seine mögliche Annahme war, dass Empathie durch eine Art

Erwiderung einer isomorphen „motor mimicry“ resultiert. Wenn eine Person eine andere bei einem Affekterlebnis beobachtet, ahmt diese automatisch das Gegenüber nach. Dies macht sich bemerkbar durch eine leichte Veränderung der Körperhaltung und der Gesichtszüge. Lipps geht davon aus, dass diese Veränderungen Ausdruck innerer, kinästhetischer Formen sind, welche zu einem Verstehen und Erfahren des Affekts einer anderen Person beitragen. Lipps postuliert ebenfalls, dass kognitive Bewertungen von Affekten anderer nicht notwendig für die Entstehung von empathischen Erregungen sind. Wenn also „motor mimicry“ vorwiegend bei Frauen beobachtbar ist, nach Lipps gibt es wissenschaftliche Beweise dafür, könnte dies erklären, dass diese empathischer sind ohne dabei gleichzeitig kognitiv einfühlsamer zu sein. (Lipps 1906 zitiert nach Hoffman 1977, 717)

Hoffman (1977) geht in seinem Aufsatz von einer weiteren Hypothese aus, welche die geschlechtsspezifischen Differenzen begründet. Es wird beschrieben, dass Frauen nicht kompetenter im Einschätzen und Beurteilen des Inneren einer anderen Person sind, sondern ihr Bewusstsein für Situationen anderer ist lediglich geeigneter für das Auslösen empathischer Erwiderung. Dies gründet darin, dass Frauen sich selbst vorstellen können wie es ist in Situationen anderer zu sein beziehungsweise wie es ist, wenn etwas jemand anderen passiert, ihnen passieren würde. Zusammengefasst bedeutet dies nun, dass Frauen besser als Männer zwischen ihrer eigenen Perspektive und der Perspektive Anderer alternieren können. (718)

Trotz der vielen verschiedenen Zugänge und Hintergründe für geschlechtsspezifische Unterschiede haben die genannten wissenschaftlichen Theorien etwas gemeinsam: sie gehen davon aus, dass Frauen in ihrem Wesen empathischer sind als Männer. In den folgenden Kapiteln werden Studien genannt, welche sich mit diesem Thema auseinandergesetzt haben und diese erwähnten theoretischen Hintergründe nun bestätigen oder widerlegen.

### *2.6.3. Frühkindliche genderspezifische Verschiedenheiten*

Zahn - Waxler et. al (1992) stellten fest, dass mütterliche Zuneigung und Sensibilität positiv auf kindliches empathisches und prosoziales Verhalten während des zweiten

Lebensjahres auswirkt. Eine Erziehung, welche die Verantwortung und Fürsorge des Kindes gegenüber Probleme anderer unterstützt, fördert sowohl Schuldgefühle als auch Empathie. Sie sind zusätzlich zu der Annahme gekommen, dass Kinder bereits in jungem Alter Verantwortung für andere empfinden. Ebenso stellten sie geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich dieser Eigenschaft fest. (ebd. 134f)

Dass sich Empathie bereits im frühen Alter erkennbar macht haben Studien von Sagi & Hoffman (1976), Hoffman (1977) und Simner (1971) gezeigt, welche sich mit der kindlichen Reaktion auf das Weinen eines Anderen („reflexive Crying“) beschäftigten.

Simner (1971) erforschte die Reaktion 2 Tage alter Säuglinge auf das Weinen anderer Neugeborener in vier verschiedenen Studien. Er kam zu dem Ergebnis, dass die Säuglinge das Weinen eines anderen Neugeborenen am stärksten erwidern im Gegensatz zu einem weißen Rauschen, einem Weinen eines 5 ½ Monate alten Neugeborenen und einem computersimulierten Weinen. Es resultierte ebenfalls in allen vier Studien, dass weibliche Säuglinge stärkeres „reflexive Crying“ aufwiesen als männliche. (141ff) Simner nahm an, dass dieses Weinen den Beginn beziehungsweise die Entwicklung eines Gefühls zur sozialen Gruppenzugehörigkeit veranschaulicht. (ebd. 137)

Sagi und Hoffman (1976) untersuchten später in einer ähnlichen Studie etwas jüngere Säuglinge. Sie kamen ebenso zu dem Ergebnis, dass weibliche Neugeborene auffälligeres „reflexive Crying“ aufwiesen als männliche. Sie fanden jedoch keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Erwidern von Stille oder künstlichen, simulierten Weinen. (175f) Hinzufügend muss erwähnt werden, dass jenes simulierte Weinen dies eines weiblichen Säuglings war. Hier könnte der Grund für das Ergebnis jener sein, dass Säuglinge das Weinen eines anderen eher erwidern, wenn es dem eigenen ähnlich ist. Eine genauere Prüfung dieser Ergebnisse wäre deshalb erforderlich gewesen, wurde jedoch nicht durchgeführt. (Eisenberg & Lennon 1983, 106f)

Basierend auf diese Studie untersuchte Hoffman ein Jahr später (1977) geschlechtsspezifische Unterschiede im Bezug auf Empathie. Die Annahme dieser Untersuchung war, dass das kindliche Weinen in Erwidern eines anderen Weinens

eine empathische Reaktion ist und auch er kam zu dem Entschluss, dass Mädchen stärkere empathische Tendenzen aufweisen als Jungen bereits in den ersten Stunden ihres Lebens. (715ff)

Hoffman & Levine (1976) und Hoffman (1977) verwiesen beide auf eine Studie von Block et. al (1975) in welcher zu der Annahme gelangt wurde, dass 4 Jahre alte Buben lösungsorientierter im Bezug auf physisch bedingte Probleme waren als Mädchen. (557, 718) Aufbauend auf diese Studie untersuchten Hoffman und Levine (1976) 4 Jahre alte Kinder mittels des Feshbach & Roes (1968) Empathiemessinstruments. Hier wurden Kindern 8 Bildsequenzen gezeigt, welche verschiedene Emotionen hervorriefen. Nach jeder dieser Sequenzen wurden die Kinder gefragt, wie sie sich fühlen. Hoffman und Levine kamen zu der Annahme, dass Mädchen zwar empathischer auf diese Bildsequenzen reagieren, Buben aber eher handeln als fühlen. Das heißt, sie tendieren in interpersonellen problematischen Situationen dazu Handlungen in Erwägung zu ziehen statt empathisch zu reagieren. Den Buben war es wichtiger eine Lösung für die Probleme der verschiedenen Bildsequenzen zu finden während sich die Mädchen emotionaler verhielten. (Hoffman & Levine 1976, 557f)

Hoffman (1977) überprüfte 16 Studien, welche sich auch geschlechtsspezifische Differenzen der Empathie bezogen. Empathie wurde in allen Untersuchungen als stellvertretende gefühlsbezogene Erregung („vicarious affective arousal“) definiert. Die Probanden waren in 15 von 16 Studien Kinder im Alter von 0 – 8 Jahren. Hoffman kam zu folgendem Ergebnis: Unabhängig von Alter und herangezogener Methode – Mädchen erlangten höhere Werte im Bezug auf Empathie als Buben. Das Ausmaß der Unterschiede variierte von lediglich auffallend bis hin zu ausgeprägt. (715)

Die genannten Studien zeigen uns, dass bereits im Säuglingsalter geschlechtsspezifische Unterschiede im Bezug auf Empathie existieren. Alle Studien kamen zu dem Ergebnis, dass die Differenzen zwar nicht im großen Ausmaß bestehen, aber sich dennoch klar und deutlich herauskristallisiert, dass das weibliche Geschlecht empathischer ist als das männliche zumindest im frühkindlichen bis kindlichen Alter. Im Folgenden werden Studien dargestellt, welche sich auf das Erwachsenenalter hinsichtlich der empathischen Differenzen beziehen.

#### 2.6.4. *genderspezifische Unterschiede im Erwachsenenalter*

Studien zu geschlechtsspezifischem empathischen Verhalten im Erwachsenenalter wurden unter anderem von Eisenberg & Lennon (1983) zusammengefasst.

Die Autoren gaben einen Überblick indem sie sich 12 Artikel mit 14 Studien ansahen und ein Resümee zogen. All diese Studien bezogen sich auf eine Methode: Selbstdarstellung empathischer Reaktionen aufgrund simulierter Situationen. Die Probanden in 12 von diesen 14 Studien waren Erwachsene. In den meisten dieser Untersuchungen berichteten die Autoren, dass keine geschlechtsspezifischen Differenzen vorliegen. Dennoch existiert insgesamt eine geringe Tendenz, dass Frauen eine empathischere Reaktion von sich selbst berichteten als Männer gegenüber simulierter affektiver Situationen anderer. (110f)

Einige Wissenschaftler untersuchten Unterschiede im empathischen Verhalten mittels physiologischen Messinstrumenten. Eisenberg & Lennon (1983) fassten 9 Studien zusammen welche sich auf physiologische Reaktionen (wie zum Beispiel Herzschlag, Hautleitwert, Schwitzen) bezüglich des Leidens eines Anderen konzentrierten. Obwohl es in der Hinsicht sehr schwierig zu beurteilen ist was genau diese physiologische Reaktion repräsentiert, gingen die Autoren davon aus, dass diese neben Angst, Irritation oder persönliche Anteilnahme auch Empathie reflektiert. Insgesamt wurde zu dem Ergebnis gekommen, dass kaum Anzeichen für geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich physiologischen Reaktionen auf emotionales Leiden anderer bestehen. (111ff) Lediglich in einer dieser 9 Studien gab es einen signifikanten Unterschied. Craig und Lowery (1969) berichteten, dass Männer wesentlich höhere Werte bezüglich der galvanischen Hautreaktion aufwiesen. (Craig & Lowery 1969, 385)

Empathie wird auch häufig mittels standardisierten „Stift- und Papier Fragebögen“ ermittelt. (ebd. 115) Hierbei wurde zumeist die Merhabian & Epstein (1972) Empathie – Skala als Messinstrument genommen. Die Daten wurden aufgrund von Antworten nach einer Selbstdarstellungsskala ermittelt. Items wie zum Beispiel „Es macht mich traurig einen Außenseiter in einer Gruppe zu sehen.“ oder „Ich bin aufgebracht, wenn

ich hilflose alte Menschen sehe.“ werden im „Fragebogen zur Erfassung empathischer Tendenzen“ nach Merhabian & Epstein dargestellt. (528)

Die Resultate der 16 Studien, welche Selbstdarstellungsskalen als Messinstrument benutzten, lassen sich nach Eisenberg & Lennon (1983) wie folgt zusammenfassen: Es besteht ein sehr großer geschlechtsspezifischer Unterschied bezüglich dieser Methode. In jeder dargestellten Studie erlangten Frauen einen höheren Empathie - Wert. (115f) Im nächsten Subkapitel wird nun auf Studien bezüglich empathischem Erziehverhalten und Differenzen bei Müttern und Vätern hingewiesen.

#### 2.6.4.1. Differenzen im elterlichen empathischen Erziehverhalten

Bronfenbrenner (1961) beschäftigte sich in seinem Aufsatz „das veränderte amerikanische Kind“ unter anderem mit dem elterlichen Erziehverhalten. Er kam ebenfalls zu empathierelevanten Ergebnissen im geschlechtsspezifischen Verhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern. Mädchen erhalten laut Bronfenbrenner Zuneigung, Lob und Begleitung und werden eher überbehütet. Buben hingegen sind eher körperlichen Strafen und Leistungsdruck unterworfen. (76f) Diese Tatsachen könnten ein Grund dafür sein, dass Mädchen mehr Emotionen erfahren und sich so empathischer ihrem Gegenüber verhalten, während Buben dazu erzogen werden, eher zu handeln und zu agieren als mitfühlend zu sein.

Eine etwas jüngere Studie von Müller – Heisrath & Kückmann – Metschies (1998), welche sich einerseits mit Familiengesprächen und andererseits mit Vorbildfunktionen der Eltern beschäftigte, zeigte Ergebnisse, die in eine etwas andere Richtung gehen. Die Autoren sind zu den Resultaten gekommen, dass Väter sich mit ihren Söhnen eher über aufgabenbezogene Informationen unterhalten und sich Mütter mit ihren Töchtern in ihren Gesprächen meist auf zwischenmenschliche Qualitäten und Gefühlszustände konzentrieren. Diese Merkmale würden auch in das klassische Vater- und Mutterrollenbild passen, jedoch wiesen Müller – Heisrath & Kückmann – Metschies ebenfalls darauf hin, dass Mütter ihre Söhne in Gesprächen zum „Weiterdenken und zu eigenem Tun“ anregen und das empathische Verhalten ihrer Söhne mehr unterstützen und fördern als bei ihren Töchtern. Die Annahme, dass

Mädchen dennoch empathischer sind als Buben gründet ihrer Meinung nach darin, dass, im Bezug auf das verbale Verhalten, Söhne ihre Väter als Vorbildfunktion heranziehen und anstreben und Töchter sich an der Vorbildfunktion ihrer Mütter orientieren. (56ff)

Birnbaum & Croll (1984) setzten sich mit stereotypen Geschlechtsdifferenzen im Bezug auf Emotionalität auseinander. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Ärger und Wut typische männliche Charaktereigenschaften sind, während Angst Frauen zugeschrieben wird. Zusätzlich stellten sie fest, dass Eltern Wut bei ihren Söhnen und Angst bei ihren Töchtern eher tolerieren. (677ff)

Barnett et al. (1980) untersuchte den Zusammenhang zwischen empathischem Verhalten der Eltern und der Entwicklung von Empathie im Kindesalter. Die eingesetzte Methode war neben dem Merhabian and Epstein (1972) Messinstrument das Interview. Mütter und Väter wurden aufgefordert sich selbst zu beurteilen hinsichtlich der Häufigkeit in der sie beteiligt sind an zugeneigten Interaktionen mit dem Kind und Interaktionen welche die Gefühle eines Anderen in einer nicht bestrafenden Situation fokussieren. Barnett et al. kamen zu folgenden Resultaten: Obwohl keine größeren interaktionalen Auswirkungen auf das Geschlecht des Kindes gefunden wurden differierten Mütter und Väter in Empathie - relevanten Dimensionen. Mütter beurteilten sich selbst eher als herzlich und liebevoll gegenüber ihren Kindern und als empathischer gegenüber Gefühlen anderer sowohl in disziplinierten als auch in nicht disziplinierten Situationen als Väter dies tun. Barnett et al. folgerten daraus, dass die Erkenntnis und das Bewusstsein dieser geschlechtsspezifischem Sozialisationsmuster des Kindes in seiner Entwicklung dazu beitragen, dass weibliche Personen während der Jugend und im Erwachsenenalter dazu tendieren empathischer als das männliche Geschlecht zu reagieren. (243f)

Auch Berman (1980) stellte sich die Frage, ob Frauen oder Männer eher auf die Jugend eingehen. In ihrer Untersuchung konzentrierte sie sich auf vorhandene Literatur, welche sich mit geschlechtsspezifischen Differenzen bezüglich Ansprechbarkeit („responsiveness“) gegenüber der Jugend auseinandersetzte und fand heraus, dass

sich Frauen und Männer stark in der Selbstdarstellung hinsichtlich der Interaktionen mit Kindern unterscheiden. Frauen wiesen mehr Ansprechverhalten auf als Männer vorwiegend in Situationen in denen es explizit oder implizit um die sorgende behütende Rolle ging. Im Gegenteil dazu fand sie keine Unterschiede bezüglich der physiologischen Erwidern gegenüber Kleinkindern und Kindern. Sie folgerte daraus, dass geschlechtsspezifische Differenzen nur in Situationen bestehen, in denen es offensichtlich ist welcher Gegenstand erforscht und untersucht wird oder Pflichtbewusstsein bzw. Rollenerwartungen aufliegen. (689)

Was Berman in ihrer Studie untersucht hat, betrifft im Großen und Ganzen alle Studien welche sich mit dem Thema geschlechtsspezifisches empathisches Verhalten auseinandersetzen. Das Problem der sozialen Erwünschtheit bzw. das zu sagen und danach zu handeln was allgemein erwartet wird oder auch Pflicht ist, ist in jeder Untersuchung von großer Bedeutung. Viele Wissenschaftler, unter anderem auch Eisenberg & Lennon (1983), beschäftigten sich mit den Einflussfaktoren bezüglich Geschlechtsdifferenzen der Empathie und zeigten auf, welche Rolle v.a. die angewandte Methode hierbei spielt und welche Auswirkungen diese auf die Ergebnisse und Resultate hat.

#### 2.6.5. geschlechtsspezifische Differenzen und Einflussfaktoren

Die folgenden Subkapitel beschäftigen sich mit Einflussfaktoren, welche Untersuchungen des geschlechtsspezifischen empathischen Verhaltens suggerieren können. Angewandte Methoden, unterschiedliche Begriffsdefinitionen von Empathie und das Geschlecht des Untersuchungsleiters /der Untersuchungsleiterin können dazu führen, Ergebnisse zu beeinflussen.

##### 2.6.5.1. geschlechtsspezifische Differenzen in Abhängigkeit unterschiedlicher angewandter Methoden

Nach Eisenberg & Lennon (1983) sind geschlechtsspezifische Differenzen immer abhängig von der angewandten Methode zur Bemessung von Empathie. (100)

Empirische Daten zum Thema wurden von den Autoren in einem Überblick zusammengefasst und in sieben verschiedene Untersuchungsgruppen gegliedert. Jede inkludiert eine der folgenden 7 Messinstrumente:

- kindliches reflexives Weinen als Erwiderung gegenüber des Leidens Anderer
- individueller Bericht gegenüber dem Untersuchungsleiter bezüglich emotionaler Ansprechbarkeit nach dem Anhören von Geschichten oder Ansehen von Bildern welche Informationen über die gefühlsbezogene Lage einer anderen Person beinhalten
- (schriftliche) Selbstdarstellungen betreffend emotionaler Ansprechbarkeit in simulierten leidgeprägten Situationen
- Beobachterbeurteilung der individuellen Gesichtszüge, Gestiken und stimmlichen Reaktionen auf eine gefühlsbezogene Lage einer anderen Person
- physiologische Erwiderung der Testpersonen auf missliche Lagen Anderer
- individuelle Reaktionen auf Selbstdarstellungsskalen, speziell für das Bemessen von Empathie entwickelt
- Individuelles empathisches Verhalten beurteilt durch Andere (ebd. 102f)

Offensichtlich ist laut Eisenberg & Lennon (1983), dass bei der Überprüfung der empirischen Literatur und ihrer Daten bezüglich geschlechtsspezifischer empathischer Differenzen sehr viel Inkonsistenz besteht und dass diese abhängig von der angewandten Methode ist. (123f)

Die Autoren sind hinsichtlich der Messinstrumente zu folgenden Ergebnissen gekommen: Frauen werden als signifikant empathischer dargestellt wenn die Methode mittels Selbstdarstellungsskalen durchgeführt wurde. Anders formuliert ist diese Differenz ersichtlicher wenn es darum geht, die Probanden aufzufordern sich selbst und ihr Verhalten bezüglich Empathie und Sympathie zu beurteilen. Mäßig empathischer sind Frauen wenn es um das reflexive Weinen und um Selbstdarstellung in Laboruntersuchungen bzw. gestellten Situationen auch in Bildern oder Geschichten geht. Keine geschlechtsspezifischen Unterschiede wurden festgestellt, wenn die Messung durch physiologische oder unauffällige Beobachtungen nonverbaler Reaktionen (wie zum Beispiel Gesichtszüge oder Gestik) auf die gefühlsbezogene Lage einer anderen Person durchgeführt wurde. (ebd. 100ff)

Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass in Studien in denen Erwachsene ihre affektive Reaktion auf simulierte, Empathie provozierende Situationen beurteilten, weniger Anzeichen für Differenzen des Geschlechts bestehen als in Studien in denen das Ausmaß der Empathie durch Fragebögen ermittelt wurde. (ebd. 124)

Zusammengefasst bedeutet dies, dass der geschlechtsspezifische Unterschied bezüglich Empathie umso größer ist, je offensichtlicher der Gegenstand der Forschung dargestellt wird bzw. je deutlicher und klarer ist, welches Verhalten oder welche Charaktereigenschaft bemessen wird. Wenn Testpersonen direkt nach ihrer Selbstbeurteilung bezüglich Verhalten oder Reaktion gefragt wurden und es auffällig war, dass die Befragung in Zusammenhang mit Empathie stand, wiesen Frauen höhere Empathiewerte auf als Männer. Wenn eine Methode angewandt wurde in der der Forschungsgegenstand sehr raffiniert und geschickt dargestellt wurde – dies passiert, wenn die Absicht der zu beurteilenden Situation nicht gänzlich klar ist – tendierten Frauen auch eher dazu empathischer zu sein aber nicht in einem signifikanten Ausmaß. Schlussendlich, wurde die Untersuchung sehr unauffällig und dezent durchgeführt und es bestand kein geschlechtsspezifischer Unterschied.

Ebenso postulieren Eisenberg & Lennon (1983), dass bezüglich der Validität gilt, je unauffälliger, indirekter und versteckter Untersuchungen gestaltet werden desto valider sind sie. (124)

Im nächsten Subkapitel wird auf einen weiteren Faktor eingegangen, welcher neben der angewandten Methode die Resultate verschiedener Studien beeinflusst.

#### 2.6.5.2. geschlechtsspezifische Differenzen in Abhängigkeit verschiedener Begriffsdefinitionen

Die im Kapitel 2.6.5.1. genannten und beschriebenen Kategorien der Forschung von Eisenberg & Lennon (1983) unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer angewandten Methode, sondern differenzieren ebenso bezüglich ihrer Begriffsdefinition von Empathie. In manchen Studien wurde der Begriff als Anpassung der eigenen emotionalen Erwidern gegenüber einer anderen Person beschrieben, in anderen Forschungen wurde Empathie, zumindest teilweise, als Sympathie oder Sorge

um Andere definiert. Die Autoren weisen daraufhin, dass wenn eine individuelle emotionale Reaktion als eine physiologische Veränderung oder als Veränderung der Stimme, der Gestik oder der Gesichtszüge auf eine gefühlsbezogene Lage einer anderen Person operationalisiert wird, es schwierig ist festzustellen, ob es sich nun um eine affektive Reaktion handelt, welche durch gefühlsbezogene Anpassung oder durch Sympathie geprägt ist. (103)

Diese Tatsachen zeigen, dass auch die Wahl der Definition des Begriffes Empathie von großer Bedeutung ist und in jeder Forschung gut durchdacht werden sollte.

#### 2.6.5.3. geschlechtsspezifische Differenzen in Abhängigkeit des/der Durchführers/in

Nach Eisenberg & Lennon (1983) scheint es ein methodologisches Problem mit dem administrativen Ablauf, welcher in vielen Studien angewandt wird, zu geben. Die Interaktion zwischen dem Geschlecht der Probanden und dem Geschlecht der Versuchsleiter könnte zur Verwirrung bei der Bemessung von geschlechtsspezifischen empathischen Unterschieden beitragen. Eisenberg & Lennon bezogen sich auf einige Studien in denen die Ergebnisse in Abhängigkeit zum Geschlecht der Untersuchungsleiter gesetzt wurden. Sie kamen zu folgenden Resultaten: In Forschungen in welchen Frauen höhere Empathiewerte erzielten als Männer waren die Untersuchungsleiter Frauen. Im Gegensatz dazu, in Studien in welchen sich Männer empathischer verhielten waren die Testleiter überwiegend Männer. Demzufolge besteht ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der untersuchungsdurchführenden Person und dem Geschlecht der Probanden. (109f)

#### 2.6.5.4. *Resümee*

Um diese Einflussfaktoren im Bezug auf das geschlechtsspezifische empathische Verhalten so gut wie möglich zu vermindern wird in der vorliegenden Diplomarbeit wie folgt vorgegangen: Da, wie in den oben genannten Kapiteln festgestellt wurde, je unauffälliger und indirekter die Untersuchung durchgeführt wird desto valider die Ergebnisse sind, wird das projektive Verfahren (die projektive Frage) als Forschungsinstrument festgelegt, welches in Kapitel 3 genauer beschrieben wird. In

Kapitel 2.8. wurde es sich zur Aufgabe gemacht, den Begriff der Empathie, wie er in der vorliegenden Diplomarbeit und vor allem in der empirischen Studie verstanden wird, exakt zu definieren. Der Testleitereffekt wird dadurch ausgeschaltet, indem das Testverfahren mittels Fragebogen und ausreichender schriftlicher Erläuterung des Vorhabens durchgeführt wird und der Proband dadurch keinen Kontakt zur Versuchsleiterin hat.

## **2.7. Bindungstheorien und Bindungsqualität zwischen Kind/ Mutter und Kind/Vater und ihre Bedeutung für die Forschung**

### *2.7.1. Familiäre Sozialisationsbedingungen als Einflussfaktor von Empathie*

Mehrere Studien zum Phänomen der Empathie haben bewiesen, dass vor allem familiäre sozio – emotionale Erfahrungen die Entwicklung der Persönlichkeit und das empathische Verhalten des Kindes stark beeinflussen (siehe Kap. 2.4. und 2.5.). Dennoch ist leider anzumerken, dass der hier vorliegende Zusammenhang und die bereits erhaltenen Ergebnisse sehr mehrdeutig sind und empirische Untersuchungen zu diesem Thema sehr atheoretische Vorgehensweisen erkennen lassen. Auch die angewandten Methoden, diesen Zusammenhang festzustellen, waren sehr verschiedenartig und gingen nicht immer mit den gemachten theoretischen Überlegungen einher. (Volland 1995, 11f)

Im folgenden Kapitel wird deshalb versucht, durch die Bindungsforschung, welche sich mit der sozio – emotionalen Erfahrung und ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes auseinandersetzt, eine Sichtweise bezüglich des Einflusses auf empathisches Verhalten darzulegen.

### *2.7.2. Die Entwicklung empathischen Verhaltens aus bindungstheoretischer Sicht*

Das Fundament der Bindungsforschung legte der britische Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby (1969) und verfasste eine Trilogie zur Bindungstheorie. Mary D. Salter Ainsworth (1972), seine damalige Schülerin, konkretisierte seine Theorien und machte es möglich einige von Bowlbys Ideen in die empirische Forschung umzusetzen.

Stützend auf Konzepte der Ethologie, Kybernetik, Informationsverarbeitung, Entwicklungspsychologie und vieler Psychoanalytiker formuliert Bowlby die Grundsätze seiner Theorie. (Bretherton 1992, 759)

Er erstellte ein Konzept, in welchem die Mutter – Kind beziehungsweise die Eltern – Kind Beziehung einen wesentlichen Einflussfaktor für die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit darstellt. Er geht davon aus, dass im Sinne der Verhaltensforschung, diese Bindungen die Arterhaltung unterstützen. Ebenso kann Bindungsverhalten, im Sinne der Kybernetik, bei „Gefahr, Angst oder Verunsicherung“ aktiviert aber auch beendet werden. „Ziel des Bindungsverhaltens ist es, bestimmte Grade von Nähe zu oder Kommunikation mit der Bindungsfigur aufrechtzuerhalten.“ (Bowlby 1983 zit. nach Volland 1995, 12f)

„Bindung ergibt sich aus der engen dyadischen Bezogenheit zwischen Kind und Bezugsperson“. Bowlby beschreibt, dass jedes Kind eine Bindung zu mindestens einer Bezugsperson aufbaut und dieses Verhältnis „umweltstabil“ ist. Im Gegenteil dazu ist die Beziehungsqualität zwischen Kind und der jeweiligen Bezugsperson „umweltlabil“. Dies bedeutet, dass die Beschaffenheit dieser Bindung davon abhängig ist, welche Erfahrungen das Kind mit seiner Bezugsperson erlebt und welche Interaktionen stattfinden. (Volland 1995, 13)

Ainsworth et al. (1974) beschreibt eine Bindung als eine emotionale Beziehung, welche eine Person mit sich und einer anderen formt – eine Beziehung welche diese zusammenhält und über längere Zeit fort dauert. Bezüglich einer Beziehung zwischen Kind und einer anderen Bezugsperson inkludiert dieses Band aktive Nähe und nach Kontakt suchendes Verhalten wie sich nähern, folgen, anhänglich sein oder Verhalten signalisieren wie Lächeln, Weinen oder Schreien. (100)

Je nachdem wie diese Signale von der jeweiligen Bindungsfigur wahrgenommen werden kann diese Bindungsqualität an Wert gewinnen. Das heißt, je nach unterschiedlich gemachter Erfahrung mit der Bezugsperson kann das Kind mehr oder weniger Sicherheit in dieser Beziehung erlangen. Interpretiert und reagiert die Bezugsperson auf die oben beschriebenen Signale wie Schreien oder Weinen auf einfühlsame Art und Weise (Ainsworth et al. 1974, 120ff) so „erlebt der Säugling, dass sein negativer Gefühlsausdruck beantwortet wird und zu einer positiven Lösung führt,

nämlich Trost durch die Bindungsfigur und damit Beendigung des Leids.“ Im Gegensatz zu dieser sicheren Bindungsqualität führt eine Beziehung, in der eine Bindungsfigur diese Signale nicht oder falsch wahrnimmt und nicht feinfühlig sondern abweisend reagiert, dazu, dass das Kind bemerkt, dass das Zeigen von negativen Gefühlen keinen Sinn hat beziehungsweise zu noch mehr Leid führt. Durch diese unsichere Beziehungsqualität lernt der Säugling, seine negativen Gefühlsausdrücke zu verbergen und zu unterdrücken. (Volland 1995, 13f)

Diese gemachten Erfahrungen des Kindes mit seiner Bindungsfigur verinnerlicht das Kind, laut Bowlby (1975), als „inner working models“ – als sogenannte Arbeitsmodelle. Er postuliert weiter die Entwicklung von Arbeitsmodellen folgendermaßen: „Es läßt sich annehmen, daß vom Ende des ersten Jahres an und wahrscheinlich besonders stark im zweiten und dritten Jahr, wenn es die machtvolle und ungewöhnliche Fähigkeit der Sprache erwirbt, ein Kind mit der Konstruktion von Arbeitsmodellen beschäftigt ist, die sich auf das mögliche Verhalten der physischen Welt der Mutter und anderer wichtiger Personen, der eigenen Person und der eignen Interaktion mit anderen beziehen. (...) Wie diese Modelle konstruiert sind und Wahrnehmung und Urteilsvermögen beeinflussen, wie adäquat und wirksam sie sich für das Planen erweisen, wie gültig oder verzerrt ihre Darstellungen sind und welche Bindungen ihrer Entwicklung förderlich oder hinderlich sind – all dies sind Fragen von größter Bedeutung für das Verständnis der verschiedenen Arten und Weisen, in denen sich das Bindungsverhalten heranwachsender Kinder organisiert.“ Dieses sogenannte „Bindungs-Arbeitsmodell“ steht in Verbindung mit dem „Arbeitsmodell des Selbst“. (322)

Sroufe (1990) führte diesen Gedanken weiter und ging davon aus, dass mit der Entwicklung eines Bindungs-Arbeitsmodells die Entwicklung des Selbst einhergeht. Sroufe meint, dass sich im ersten Jahr des Neugeborenen eine Bindung und gleichzeitig eine Bindungsqualität zu einer Bezugsperson entwickelt in welcher das Kind über Kenntnis der Reaktionen und auch über die Präsenz dieser verfügt. Dennoch wird zu diesem Zeitpunkt des Lebens das Arbeitsmodell der Bindung und des Selbst als Einheit gesehen. Das Kind kann in dieser Alterspanne die Bindungsfigur noch nicht getrennt vom Selbst wahrnehmen. Erst nach diesem ersten Lebensjahr tendiert es zu mehr

Unabhängigkeit, Selbstbehauptung und strebt nach der Befriedigung seiner Bedürfnisse, auch wenn diese sich nicht mit den Bedürfnissen der Bindungsfigur decken. Ab dem 18. Lebensmonat erkennt nun das Kind diese Verschiedenheit und nicht nur das Wahrnehmen des Selbst, sondern auch eine Perspektivenübernahme wird möglich. Nun erfolgt nach Sroufe eine Trennung zwischen den Arbeitsmodellen einerseits zum Beziehungsmodell und andererseits zum Selbstmodell. (282ff)

So schreibt Bretherton (1985), wenn eine Bindungsfigur sich regelmäßig ablehnend, abweisend und verspottend gegenüber Bedürfnissen des Kindes nach Trost in belastenden Situationen verhält, so entwickelt das Kind nicht nur ein internes Arbeitsmodell behaftet mit Zurückweisung sondern auch ein negatives Selbstmodell in dem es sich als nicht wertvoll wahrnimmt. Im Gegensatz dazu entwickelt das Kind sowohl ein positives Bindungsmodell als auch ein positives Selbstmodell geprägt durch Selbstwert, wenn die Bindungsfigur Trost und Nähe spendet sobald das Kind dies benötigt. (12)

„Sroufe und Fleeson (1986) führen diesen Gedanken konsequent weiter und postulieren, daß eine sichere Bindung nicht nur ein Arbeitsmodell einer feinfühligem Bindungsfigur und ein hohes Selbstwertgefühl beim Kind impliziert, sondern darüber hinaus das Kind selbst zur Empathie befähigt. Sroufe und Fleeson gehen davon aus, daß ein empathisches Kind eine feinfühligem Beziehung internalisiert hat, während ein unempathisches Kind eine unfeinfühligem Beziehung internalisiert hat. Der Grundgedanke der hinter dieser Annahme steckt ist, daß ein Übergang von der dyadischen Organisation des Selbst zur individuellen Organisation des Selbst stattfindet. Die Persönlichkeit eines Kindes ist demnach das direkte Ergebnis von Beziehungen.“ (Sroufe & Fleeson 1986 zit. nach Volland 1995, 20)

## **2.8. Empathie und sein Verständnis in der vorliegenden Diplomarbeit – Begriffsbestimmung und Erläuterung als bedeutender Teil für die empirische Studie**

Wie bereits Eisenberg (1983) erwähnt, ist nicht nur die angewandte Methode bezüglich der Ergebnisse einer Forschung von großer Bedeutung sondern, auch die

Begriffsdefinition von Empathie hat sehr viel Einfluss auf das Resultat der empirischen Studie. (103) Demzufolge wird Kap. 2.2. als theoretischer Boden herangezogen und davon ausgehend versucht eine Begriffsdefinition zu finden, welche das Forschungsvorhaben repräsentiert und den Forschungsgegenstand klarer und exakter darstellt.

Im Kapitel 2.2. haben viele Autoren unterschiedliche Prozesse dargestellt, wie die Gefühlswelt Anderer wahrgenommen werden kann. Was nun Rogers unter Empathie versteht ist nun ziemlich exakt das, was in der vorliegenden Diplomarbeit und ihrer dazugehörigen empirischen Studie darunter verstanden wurde und dementsprechend auch ausgewertet wird:

"Empathisch zu sein bedeutet, den inneren Bezugsrahmen des anderen möglichst exakt wahrzunehmen, mit all seinen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, gerade so, als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die 'als ob'-Position aufzugeben."

"Das bedeutet, Schmerz oder Freude des anderen zu empfinden, gerade so, wie er empfindet, dessen Gründe wahrzunehmen, so wie er sie wahrnimmt, jedoch ohne jemals das Bewusstsein davon zu verlieren, dass es so ist, als ob man verletzt würde usw. Verliert man diese 'als ob'-Position, befindet man sich im Zustand der Identifizierung." (Rogers 2009, 44)

Weitergeführt wird diese Begriffsdefinition in Rogers Übersichtsskala (Kap. 3. 3.1.2.) welche dabei hilft einfühlerndes – nicht wertendes Verstehen einer Person gegenüber einer anderen einschätzen zu können. Hier wird eine neue Komponente Rogers in das Konzept der Empathie eingebracht – nämlich das nicht wertende Verhalten. Wie bereits vorhergehenden Kapiteln besprochen geht es bei Empathie auch um Akzeptanz der inneren Gefühlswelt einer anderen Person. Erst dann kann sich diese auch öffnen und seine negativen Gefühle zum Ausdruck bringen. Mit nicht wertendem Verhalten meint Rogers genau diese Eigenschaft. In seinem Konzept der Empathie bringt er die kognitive und die emotionale Komponente zum Ausdruck. Er meint, dass es wichtig ist die Gefühlswelt, d.h. Leid, Freude, Wut usw. gleichermaßen zu empfinden (emotionale

Komponente) jedoch darf nie außer Acht gelassen werden, dass dies eine als – ob Position ist und somit das Selbst vom Anderen abgegrenzt werden muss (kognitive Komponente). In Rogers Empathie – Skala wird auch verdeutlicht, dass es bezüglich des positiven empathischen Verhaltens nicht nur auf die Komponenten des Fühlens ankommt, sondern ebenso auf die Handlungen und Maßnahmen, welche dem persönlichen Erleben, dem Fühlen und den inneren Bedürfnissen des anderen angemessen sein müssen.

Nach Rogers Begriffsbestimmung und seiner Übersichtsskala wurden nun die angewandte Methode ausgerichtet und die Items des Messinstrumentes operationalisiert.

### **3. Empirischer Teil**

#### **3.1. Einleitung**

Bisher beschäftigte sich die vorliegende Arbeit damit, den theoretischen Boden und die wissenschaftlichen Kenntnisse im Bezug auf Empathie in der Interaktion zwischen Eltern und deren Kindern herauszukristallisieren. Dabei wurde Empathie als einführendes Verstehen seitens der Eltern und als ein sich in die emotionale Lage des Kindes hineinversetzen können – ohne dabei die „als – ob Position“ aufzugeben – definiert. Ebenso sind die angemessenen Handlungen und Maßnahmen auf die Gefühle, das persönliche Erleben und die inneren Bedürfnisse des Anderen von großer Bedeutung (Rogers 2009, 44). Da der Fokus sich besonders auf genderspezifische Stereotype konzentrierte, wurden geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich Empathie herausgefiltert.

Mittlerweile gibt es einige Studien, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzten und vor allem den Unterschied zwischen Männern und Frauen bezüglich empathischem Verhalten erläuterten – jedoch waren ihre Ergebnisse und Schlussfolgerungen nicht immer eindeutig und gingen teilweise sogar sehr stark auseinander (siehe Maccoby und Jacklin 1974; Hoffman 1977; Eisenberg & Lennon 1983).

Auffällig ist jedoch, dass die zur Thematik postulierten Studien unterschiedliche Methoden einsetzten. Auch Hoffman (1977) war der Meinung, dass es unter anderem durch die Vielfalt der Methoden zu diesen unterschiedlichen Resultaten in der Empathieforschung kam. Nicht jede der angewandten Methoden ist gleich valide und trägt ihre individuellen Fehlerquellen in sich. (Eisenberg & Lennon 1983; 102) Da sich das Kapitel 2.7. bereits mit dieser Problematik auseinandersetzte, wird darauf nicht mehr näher eingegangen.

Notwendig ist nun eine Begründung für die gewählte Methode – das projektive Verfahren:

### **3.2. Methode – das projektive Verfahren/ die projektive Frage**

#### *3.2.1. Der Begriff der Projektion*

Murstein und Pryer (1959) beschreiben in ihrem Artikel „The concept of projection“ das Problem der Vielfalt von Definitionen im Zusammenhang mit Projektion. Sie versuchten eine mögliche Kategorisierung dieser unterschiedlichen Begriffsbestimmungen – die klassische, die attributive, die autistische und die rationalisierte Projektion. (353) Der vorliegenden Studie wird die Definition der attributiven Projektion zugrunde gelegt. Murstein beschreibt diese Art von Projektion als die Zuschreibung von eigenen Beweggründen, Emotionen und Verhaltensweisen auf andere Personen ohne dass Vermutungen über ein Unbewusstes oder Selbstkonzept gemacht werden. (354) Im Folgenden wird nun die Methode der projektiven Frage im Sinne dieses Projektionsbegriffes verstanden.

#### *3.2.2. Vor- und Nachteile projektiver Verfahren*

Projektive Verfahren sind grundsätzlich von anderen Testverfahren zu differenzieren und haben allgemein gesprochen eine andere Wirkung. Zu allererst enthalten diese – im Vergleich zu Leistungstests – keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Dies hat den Vorteil, druck- und angstfreie Bedingungen für den Probanden zu schaffen und auch negative Gedankengänge (wie zum Beispiel Prüfungsängste) aus dem Weg zu räumen. Weiter handelt es sich bei einem projektiven Verfahren nicht um „objektive Wahrnehmungen“ sondern diese zielen auf die „subjektive Befindlichkeit“ der Probanden ab und sollen ihre „emotionalen Erlebniszustände“ erfassen. (Lutz 2007, 159f)

Von großer Bedeutung der projektiven Tests ist jedoch das Merkmal, dass sich die Probanden durch eine indirekte Befragung zu einem Themenbereich kundtun, ohne dass diese den Eindruck haben ihre persönlichen Meinungen und Einstellungen preisgegeben zu haben. Es geht hier darum, dass der eigentliche Forschungsschwerpunkt für die Probanden undurchsichtig bleibt und die projektive Frage eine indirekte ist, welche nach Einstellungen, Meinungen, Gefühlen und

Gedanken dritter Personen sucht und forscht und somit aber gleichzeitig von diesen auf den Probanden schließt. (Herrmann et.al. 2008, 197)

Dies ist jedoch nur durch das Phänomen der Projektion möglich. Im Wörterbuch der Pädagogik wird der Begriff wie folgt definiert: „Projektion. Begriff der Psychoanalyse: Unannehbare eigene Wünsche, Gefühle und Absichten werden anderen Objekten, vor allem aber anderen Personen, zugeschrieben, z.B. durch Vorurteile (...)“ (Böhm 2005, 511)

Durch die projektiven Verfahren wird dieser Verhaltensmechanismus angeregt und soll den Effekt erzielen, dass die „subjektive Verantwortlichkeit“ ausgeschaltet wird und diese „unannehbaren“ psychischen Inhalte der Probanden, welche auf andere Personen projiziert werden, somit besser erfasst werden können. (Herrmann et.al. 2008, 197)

Ein großer Nachteil der projektiven Tests liegt jedoch in ihrer Interpretationsmöglichkeit. Interpretationen liegen immer in der Macht des Auswerters und sind mit hoher Vorsicht anzuwenden, denn die Wahrscheinlichkeit der Fehleinschätzungen ist sehr hoch. (Lutz 2007, 159)

Schaipp und Plaum (1995) fassen zusammen, dass projektive Verfahren im Laufe der Geschichte heftig umstritten wurden. Es wiederfuhr ihnen immer wieder Kritik an ihrer Brauchbarkeit und Gültigkeit. Die Folge davon war, dass diese einerseits zu psychometrischen Tests modifiziert wurden und andererseits hatte man die Absicht projektive Verfahren gänzlich als Methode zu streichen. (12f)

Auch heute sind projektive Verfahren mit sehr viel Zweifel und Bedenken behaftet. Der angemessene und differenzierte Einsatz dieser Methode durch WissenschaftlerInnen wird kritisch in Frage gestellt. (ebd. 8f) Dennoch werden sie nach wie vor in der diagnostischen Praxis gebraucht und als „explorative Techniken, zur Erforschung von individuellen Gedanken, Kognitionen, Vorstellungen, oder als Methode der Interaktionsdiagnostik zur Erkundung von Interaktionsprozessen“ gesehen. (ebd. 36) Sie weisen darauf hin, dass eine diagnostische Anwendung mittels quantitativer Auswertung von projektiven Testverfahren, welche Persönlichkeitscharakteristika oder Eigenschaften von Klienten erforschen, bei mangelnder Auseinandersetzung mit der

Thematik und ungenauer, unpräziser Erarbeitung eines Kategoriensystems sehr skeptisch zu bewerten (ebd. 20ff), jedoch nicht gänzlich abzulehnen sind (ebd. 65).

### *3.2.3. Darstellung unterschiedlicher projektiver Verfahren*

Neben dem „Projektiven Verbal – thematischem Verfahren“ welches in dieser Diplomarbeit angewandt wird gibt es auch noch andere projektive Verfahren, welche kurz und bündig vorgestellt werden:

- Projektive Zeichentests
- Projektive Spieltests
- Projektive Farbttests
- Projektive Formdeutungsverfahren
- Graphologische Verfahren

### *3.2.4. Resümee*

Das projektive Verfahren wurde deshalb für die Evaluierung von empathischem Erziehverhalten herangezogen, da bereits vorhandene Literatur und bestehende Studien darauf hinweisen, dass lediglich bei unauffällig durchgeführten Verfahren und indirekten Methoden das Problem der sozialen Erwünschtheit und der subjektiven Verantwortlichkeit übergangen wird. Morgan & Gaier (1956) stellten in einer Studie über das mütterliche Erziehverhalten ebenfalls fest, dass Mütter ihr Verhalten gegenüber ihren Kindern als sozial erwünschter schildern, als ihre Kinder dieses darlegen. (455f) Eine weitere Studie, die beweist, wie wichtig es ist eine indirekte Methode für diese Untersuchung zu wählen. Wie bereits oben erwähnt, bietet das projektive Verfahren darüber hinaus die Möglichkeit ohne Leistungsdruck und angstfrei zu arbeiten, es gibt somit auch nur individuell richtige Antworten. Um die Kritik bezüglich der Fehleinschätzungen von Interpretationen auszuweichen wurde ein Verfahren mit projektiven Fragen entwickelt, welches ebenso Antwortmöglichkeiten bzw. ein gebundenes Antwortformat vorgibt. So wurde es machbar das Verfahren zu standardisieren. Aufgrund der enormen Kritik von Schaipp und Plaum (1995) galt es

das Kategoriensystem und das Beurteilungsschema für die Auswertung des projektiven Testverfahrens besonders genau und sorgfältig auszuwählen, zu hinterfragen und zu bewerten. Auch war es von großer Wichtigkeit sich mit dem theoretischen Boden der Thematik auseinanderzusetzen um die Auswahl des Kategoriensystems adäquat begründen zu können. Das Erfassen von Erfahrung bezüglich der Methode war ebenfalls von großer Bedeutung um auch wirklich sicher zu gehen ob das Verfahren die geforderte Thematik letztendlich erfassen konnte. (65f)

Aus dem Erarbeiten der aktuellen Studien und somit des aktuellen Forschungsgegenstandes entstand die Fragestellung zu dieser Diplomarbeit. Ebenso wurden Hypothesen formuliert, welche im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

### **3.3. Die Entwicklung eines projektiven Tests zur Erfassung von Empathie im Erziehverhalten**

#### *3.3.1. Testkonzept*

##### 3.3.1.1. Theoretischer Hintergrund

Im Rahmen der Diplomarbeit wurde mittels projektivem Testverfahren ein Fragebogen entwickelt, welcher das Erziehverhalten von Müttern und Vätern bezüglich Empathie genauer erforscht. Mittels der Ergebnisse soll ein Vergleich dargestellt werden, welche der beiden genannten Probandengruppen (Väter oder Mütter) empathischer auf Söhne und Töchter fühlt und reagiert und in welchen Situationen (3 Dimensionen: Schule, Freizeit, Kindprobleme). Ebenfalls soll untersucht werden, ob sich Mütter oder Väter eventuell unterschiedlich in Situationen abhängig einerseits vom Geschlecht des Kindes im projektiven Fragebogen und andererseits vom Geschlecht des eigenen Kindes/ der eigenen Kinder verhalten. Hierbei werden 2 Konstrukte behandelt – zum Einen den Grad des einführenden Verstehens und zum anderen die angemessene Reaktion auf eine Erziehungssituation. Diese 2 Konstrukte werden in der vorliegenden Diplomarbeit als eine Thematik – empathisches Erziehverhalten - behandelt.

Um den Fragebogen bzw. die Items zu konstruieren, zu deuten und auch um diese auszuwerten ist es von großer Bedeutung sich auf eine dieser Begriffsdefinitionen festzulegen. Es wurde sich mit unterschiedlichen Begriffsdefinitionen der Thematik, postuliert von verschiedenen Autoren, auseinandergesetzt (siehe Kap. 2.2.) und sich auf ein Verständnis von Empathie nach Rogers (2009) festgelegt (siehe Kap. 2.8.)

Folgend finden sich Beurteilungsschemata welche den Begriff der Empathie konkreter und exakter darstellen und zur Itemerstellung und Bewertung eingesetzt wurden.

#### 3.3.1.2. Testaufbau

Da als Zielgruppe der Forschung Eltern mit mindestens einem Kind im Volksschulalter ausgewählt wurden sind im Fragebogen Situationen geschildert, welche sich auf alltägliche Gegebenheiten dieser beziehen. Es werden Kurzgeschichten genannt in denen immer ein Erwachsener und mindestens ein Kind eine wichtige Rolle spielen. Der Fragebogen ist so aufgebaut, dass immer unterschiedliche Konstellationen von Personen in die Kurzgeschichten eingebaut werden (Vater – Tochter, Vater – Sohn, Mutter – Tochter, Mutter – Sohn). Der Test enthält fünfzehn kritische Erziehungssituationen.

Werner Stangl (1989) entwickelte den „Fragebogen zum elterlichen Erziehverhalten (FEV)“ welcher mittels eines halbprojektiven Verfahrens durchgeführt wurde. Er konzentrierte sich darin auf zwanzig Erziehungssituationen welche er zu vier Situationsunterklassen zusammenfasste. Diese vier Situationsunterklassen wurden in das vorliegenden Testverfahren aufgenommen und zu drei Dimensionen komprimiert. Folgedessen wurden die fünfzehn Alltagssituationen oder auch kritischen Erziehungssituationen im konstruierten Fragebogen zu drei Dimensionen mit je fünf projektiven Situationen gegliedert welche sich wie folgt charakterisieren lassen:

- Kategorie SCHULE: Schulprobleme, Begabung, Versagen, Schulweg (siehe Fragen 1 – 5)
- Kategorie HÄUSLICHER BEREICH/ FREIZEIT: Freizeitgestaltung, Essen, Konflikte (siehe Fragen 6- 10)

- Kategorie KINDPROBLEME: Kinderwünsche, Zuwendung, Kindertränen, Kinderängste (siehe Fragen 11 – 15)  
(vgl. Stangl 1989, 4)

Die kritischen Erziehungssituationen beinhalten jegliche Art von Gefühlsausdrücken wie Ärger, Wut, Angst, Freude, Enttäuschung, Trauer usw. Die Antwortmöglichkeiten werden nach jenem Schema vorgegeben sich einerseits in die Situation des Erwachsenen und des Kindes hineinzusetzen und andererseits wird die Reaktion auf die vorliegende Situation in der Rolle des Erziehers erforscht. Es werden jeweils 3 Antwortmöglichkeiten vorgegeben von denen immer eine von den Probanden angekreuzt wird.

Bei der Formulierung der Items wurde sich einerseits sehr stark am „Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten (FEAS)“ (Meindl 1998) und andererseits an Rogers „Übersichtsskala für einführendes nicht – wertendes Verstehen“ (Tausch u. Tausch 1991, 181) orientiert.

Die folgende Übersichtsskala von Rogers hilft einführendes nicht – wertendes Verstehen einer Person gegenüber einer anderen einzuschätzen. Nach dieser Skala und den dazugehörigen 5 Stufen wurden die oben genannten drei Antwortmöglichkeiten unterschiedlich gedeutet und folgendermaßen beschrieben:

Stufe 1 = kein einführendes, nicht wertendes Verstehen der inneren Welt des anderen  
(1)

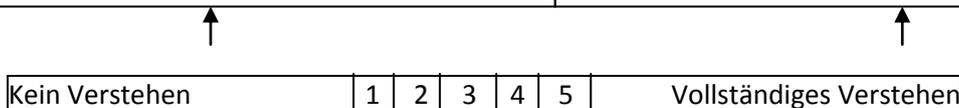
Stufe 3 = mäßiges einführendes, nicht wertendes Verstehen (2)

Stufe 5 = vollständiges einführendes nicht – wertendes Verstehen. (3)

(Tausch u. Tausch 1991, 181)

Die in den Klammern stehenden Zahlen sind jene empathische Maßeinheiten, mit welchen der projektiven Fragebogen in der vorliegenden Diplomarbeit ausgewertet wurde. Im Anhang befinden sich sowohl der vollständige projektive Fragebogen für Mütter als auch für Väter, in welchen die einzelnen Items ebenso mit diesem Auswertungs- bzw. Deutungssystem versehen wurden.

<b>Kein einführendes Verstehen</b>	<b>vollständiges einführendes Verstehen</b>
Eine Person geht auf die Äußerungen des anderen nicht ein	eine Person erfasst, vollständig, die vom anderen geäußerten gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte und gefühlten Bedeutungen
sie geht nicht auf die vom anderen ausgedrückten oder hinter seinem Verhalten stehenden gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte ein	sie wird gewahr, was die Äußerungen oder das Verhalten für das Selbst des anderen bedeuten
sie versteht den anderen deutlich anders, als dieser sich selbst sieht	sie versteht den anderen so, wie dieser sich im Augenblick selbst sieht
sie geht von einem vorgefassten Bezugspunkt aus, der den des anderen völlig ausschließt	sie teilt dem anderen das mit, was sie von seiner inneren Welt verstanden hat
sie zeigt nicht einmal, dass ihr die vom anderen offen ausgedrückten Oberflächengefühle bewusst sind	sie hilft dem anderen, die von ihm gefühlte Bedeutung dessen zu sehen, was er geäußert hat
sie ist entfernt von dem, was der andere fühlt, denkt und sagt	sie ist dem anderen in dem nahe, was dieser fühlt, denkt und sagt
sie bemüht sich nicht, die Welt mit den Augen des anderen zu sehen	sie zeigt in ihren Äußerungen und Verhalten das Ausmaß an, inwieweit sie die Welt des anderen mit seinen Augen sieht
sie befasst sich nicht mit den vom anderen geäußerten gefühlsmäßigen Erlebnissen oder schmälert diese, indem sie bedeutsam geringere gefühlsmäßige Erlebnisinhalte des anderen anspricht	sie drückt die vom anderen gefühlten Inhalte und Bedeutungen in tiefgreifenderer Weise aus, als dieser es selbst konnte
ihre Handlung und Maßnahmen sind nicht der inneren dem Welt des anderen angemessen, sie gehen an dem Fühlen und den inneren Bedürfnissen des anderen vorbei	ihre Handlungen und Maßnahmen sind dem persönlichen Erleben des anderen angemessen



Weiter wurde auch Carkhuffs Skala für „einführendes nicht – wertendes Verstehen der inneren Welt des anderen“ (1969, 315) zur Auswertung des Fragebogens herangezogen. Diese Skala wurde überwiegend in der Psychotherapie angewendet ist jedoch auch für das Erfassen von Empathie in anderen zwischenmenschlichen Interaktionen –wie eben zwischen Eltern und deren Kinder – einsetzbar. Im Folgenden werden nun die 5 Stufen nach Carkhuff (Tausch u. Tausch 1991, 183) vorgestellt:

„Stufe 1: Eine Person (...) befasst sich in ihren Äußerungen entweder nicht mit den sprachlichen und nicht- sprachlichen Äußerungen des anderen (...) oder schmälert diese deutlich, indem sie bedeutsam weniger gefühlsmäßige Erlebnisinhalte äußert als es der andere selbst tut. Die Person zeigt nicht einmal, dass ihr die offen ausgedrückten Oberflächengefühle des anderen bewusst sind. Sie mag gelangweilt oder uninteressiert sein, oder sie geht von einem vorgefassten Bezugspunkt aus, der den des anderen völlig ausschließt.

Stufe 2: Eine Person geht zwar auf die vom anderen geäußerten Gefühlsinhalte ein, aber sie lässt bemerkenswerte Gefühle, Erlebnisse und Bedeutungen außer acht, die der andere mitteilt. Die Person mag sich der augenscheinlichen Oberflächengefühle des anderen bewusst sein. Aber ihre Äußerungen setzen das gefühlsmäßige Niveau herab und verzerren die Bedeutung. Die Person mag ihre eigenen Vorstellungen mitteilen, die jedoch nicht mit dem übereinstimmen, was der andere äußert.

Stufe 3: Die Äußerungen, mit denen eine Person auf die vom anderen geäußerten Gefühlsinhalte eingeht, sind im Wesentlichen austauschbar mit den Äußerungen des anderen. Sie drücken im Wesentlichen dieselben Affekte und Bedeutungen aus. Die Person mag mit treffendem Verständnis auf die Oberflächengefühle des anderen eingehen, aber sie geht nicht auf das tiefere Fühlen ein oder missversteht dies.

Stufe 4: Die Äußerungen einer Person tragen sichtbar zu dem bei, was der andere sagt, indem sie die gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte tiefer ausdrückt, als es der andere selbst konnte. Die Person teilt ihr Verständnis der Äußerungen des anderen, sein Fühlen zu erfahren und/ oder auszudrücken, wie er es vorher nicht ausdrücken konnte.

Stufe 5: Die Äußerungen einer Person bereichern bedeutsam das Fühlen und die Bedeutung der Äußerungen des anderen, indem sie die gefühlten Inhalte tiefergehend ausdrücken als es der andere selbst konnte oder indem sie im Falle fortschreitend tiefer Selbstexploration des anderen vollständig mit ihm gehen in dessen tiefsten Augenblicken. Eine Person geht mit Genauigkeit auf alle tieferen sowie oberflächlichen

Gefühle des anderen ein. Sie ist „zusammen“ mit dem anderen oder „auf seine Wellenlänge“. Die Person und der andere können dazu übergehen, bisher unerforschte Bereiche seiner persönlichen Existenz zu erforschen. Die Äußerungen der Person erfolgen mit voller Bewusstheit, wer der andere ist, und mit umfassendem, genauem, tiefgreifendem Verständnis seiner tiefsten Gefühle und Erlebnisinhalte.“

Sowohl die Überblicksskala von Rogers als auch die 5 Stufen Skala von Carkhuff wurden hinsichtlich der Interaktion zwischen Eltern und Kind herangezogen und zur Formulierung und Bewertung der einzelnen Items genutzt.

#### 3.3.1.3. Items

Der Fragebogen zur Erfassung von empathischem Erziehverhalten in projektiven Situationen wird nun im folgenden Abschnitt aufgezeigt. Es wurden 2 unterschiedliche Fragebögen erstellt – einer bezieht sich ausschließlich auf das mütterliche und der andere auf das väterliche empathische Verhalten. Die Fragebögen sind – lässt man die Begriffe Mutter und Vater außer Betracht – vollkommen identisch. Die oben genannten Stufen des Beurteilungsschemas nach Rogers wurden jedem Item zugewiesen. Die ebenfalls genannten 3 Dimensionen und die jeweiligen Items werden wie folgt ausgewiesen:

Fragen 1 – 5: Schulischer Bereich

Fragen 6 – 10: Freizeit/ häuslicher Bereich

Fragen 11 – 15: Bereich Kindprobleme

1 = kein einführendes, nicht wertendes Verstehen der inneren Welt des anderen

2 = mäßiges einführendes, nicht wertendes Verstehen

3 = vollständiges einführendes nicht – wertendes Verstehen.

### 3.3.2. Überprüfung der Gütekriterien

Zur Überprüfung des Tests auf seine Gültigkeit wurden verschiedene Methoden angewendet. Zu allererst wurde eine **Expertengruppe**, welche aus Studenten der Pädagogik und Psychologie bestand, zusammen gerufen. Diese ging schrittweise alle Stamm- und Subitems des projektiven Fragebogens durch. Gruppendiskussionen führten zu Veränderungen und Umformulierungen der Items.

Danach wurde ein **Pre – Test** mit 4 Probanden durchgeführt, welche ebenso der Zielgruppe entsprachen. Folgende Sachverhalte wurden zusätzlich abgeklärt:

- Wurden die einzelnen Fragen klar, verständlich und übersichtlich formuliert?
- Ist der Fragebogen ansprechend gestaltet?
- Sind die Länge des Fragebogens und die Dauer des Ausfüllens angenehm oder ermüdend?
- Drängen die Fragen in eine bestimmte Richtung zu antworten?
- Sind die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gut gewählt und ausreichend formuliert oder müssen diese noch ergänzt werden?
- Ist der Fragebogen auf die Zielgruppe sowohl sprachliche als auch bezogen auf die angegebenen Situationen abgestimmt? Kann sich die Zielgruppe damit identifizieren?

Diese Hinweise und Anregungen wurden aufgenommen und der Fragebogen ergänzt. (Raab – Steiner & Benesch 2008, 59)

#### **Stichprobe:**

Die Stichprobe besteht aus 52 Müttern und 45 Vätern. Es wurde versucht diese Stichprobe so repräsentativ wie möglich zu gestalten. Es wurden Mütter und Väter sowohl von Stadt als auch Land zur Befragung herangezogen, Eltern in jeder sozialen Schicht, sowohl ältere als auch jüngere Eltern usw.

#### **Objektivität:**

Da der Fragebogen vorgegebene Antwortmöglichkeiten besitzt, daher nicht gestaltbar ist, einen starren Ablauf hat bzw. voll standardisiert ist wird er als objektiv gültig angesehen. Eine schriftliche Instruktion leistet dazu ebenso seinen Beitrag.

*Durchführungsobjektivität:* Die Einwilligung der Eltern wurde über eine dritte Person eingeholt. Beim Bereiterklären zur Teilnahme und Mitwirkung an der Studie wurde ihnen der Fragebogen nach Hause mitgegeben, wo sie diesen in Ruhe ausfüllen konnten. Die Versuchsleiterin teilte die Fragebögen über eine dritte Person aus, welche eine kurze Instruktion erhielt und sammelte sie wieder über diese Person ein. Es gab somit keinen direkten Kontakt zu den Probanden.

*Auswertungsobjektivität:* Da der Fragebogen mittels SPSS ausgewertet wird ist diese als hoch anzunehmen.

*Interpretationsobjektivität:* Durch das Standardisieren des Fragebogens wird die Interpretation der Ergebnisse ausgeschlossen.

### **Validität:**

*Inhaltsvalidität/ Kriteriumsvalidität:* Hier wird sich auf einen bereits bestehenden projektiven Fragebogen zur Thematik Empathie bezogen (siehe FEAS, Meindl 1998), ebenso wurde die Validität durch eine Expertenrunde erhöht.

*Konstruktvalidität:* Da die Autorin sich Vorwissen angeeignet, auch wissenschaftliche Vorarbeiten geleistet und den theoretischen Boden dargestellt hat und Hypothesen durch die empirische Studien in den meisten Fällen bestätigt wurden (siehe Kap. 3.6.) ist eine hohe Konstruktvalidität vorhanden. Diese ist ebenfalls gegeben, da der Fragebogen die subjektive Wahrheit misst.

### **Reliabilität:**

Die Reliabilität wurde mittels Cronbach`s Alpha ermittelt. Zusätzlich wurde ein Half-Split Verfahren durchgeführt. Durch Cronbach`s Alpha, mit einem Wert von  $\alpha = .741$ , ist die Reliabilität des Tests gegeben. Der Spearman – Brown Koeffizient mit einem erzielten Wert von  $.661$  weist ebenso auf eine Zuverlässigkeit des Messinstruments hin.

#### *3.3.3. Ableiten der Hypothesen*

Da projektive Test sehr unauffällig ermitteln und der Grad der sozialen Erwünschtheit vermindert wird ist nun, auch im Vergleich mit der bereits bestehenden Literatur und den durchgeführten Studien anzunehmen, dass die Klischeevorstellungen – nämlich,

dass Mütter/ Frauen in ihrer Persönlichkeit empathischer sind - bei der Untersuchung im Zusammenhang mit elterlichem, empathischen Erziehverhalten weniger signifikant sind oder in einem geringeren Maße ausfallen als bei direkten, methodischen Verfahren. (Stangl 1987, 278)

Deshalb werden folgende Grundhypothesen formuliert mit der Annahme, dass sie durch Prüfhypothesen falsifiziert werden könnten.

#### *Hypothese 1:*

Mütter und Väter weisen in ihrem empathischen Erziehverhalten in projektiven Situationen Unterschiede auf.

##### Subhypothese 1.1.:

Mütter und Väter weisen in ihrem empathischen Erziehverhalten, in Situationen in denen es sich um den Bereich Schule handelt, Unterschiede auf.

##### Subhypothese 1.2.:

Mütter und Väter weisen in ihrem empathischen Erziehverhalten, in Situationen in denen es sich um den häuslichen Bereich und Freizeit handelt, Unterschiede auf.

##### Subhypothese 1.3.:

Mütter und Väter weisen in ihrem empathischen Erziehverhalten, in Situationen in denen es sich um den Bereich Kindprobleme handelt, Unterschiede auf.

#### *Hypothese 2:*

Eltern weisen im empathischen Erziehverhalten bezüglich des Geschlechts des Kindes in projektiven Situationen Unterschiede auf.

##### Subhypothese 2.1.:

Eltern weisen im empathischen Erziehverhalten gegenüber Söhnen und Töchtern in projektiven Situationen Unterschiede auf.

##### Subhypothese 2.2.:

Mütter weisen im empathischen Erziehverhalten bezogen auf Söhne und Töchter in projektiven Situationen Unterschiede auf.

Subhypothese 2.3.: Väter weisen im empathischen Erziehverhalten bezogen auf Söhne und Töchter in projektiven Situationen Unterschiede auf.

Subhypothese 2.4.: Mütter und Väter unterscheiden sich im empathischen Verhalten bezogen auf projektive Situationen mit Töchtern und Söhnen.

*Hypothese 3:*

Eltern weisen im empathischen Erziehverhalten in projektiven Situationen in Abhängigkeit vom Geschlecht des eigenen Kindes/ der eigenen Kinder Unterschiede auf.

*Hypothese 4:*

Eltern weisen im empathischen Erziehverhalten in projektiven Situationen Unterschiede bezüglich der empathischen Einfühlung und der angemessenen empathischen Reaktion auf.

Subhypothese 4.1.:

Mütter weisen im empathischen Verhalten in projektiven Situationen bezogen auf die empathische Einfühlung und die angemessene empathische Reaktion Unterschiede auf.

Subhypothese 4.2.:

Väter weisen im empathischen Verhalten in projektiven Situationen bezogen auf die empathische Einfühlung und die angemessene empathische Reaktion Unterschiede auf.

Subhypothese 4.3.:

Mütter und Väter weisen im empathischen Verhalten in projektiven Situationen bezogen auf die empathische Einfühlung einen Unterschied auf.

Subhypothese 4.4.:

Mütter und Väter weisen im empathischen Verhalten in projektiven Situationen bezogen auf die empathische Reaktion einen Unterschied auf.

*3.3.4. Operationalisieren der Variablen*

Empathie seitens der Eltern kann mittels des projektiven Fragebogens und dessen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gemessen werden. Es wird sowohl das Einfühlungsvermögen bzw. das „sich in die eigenen Kinder hineinversetzen und ihre

Gefühlswelt nachvollziehen können“ ermittelt also auch die angemessene empathische Reaktion darauf, sprich das empathische Erzieherhandeln. Für das Deuten der Antwortmöglichkeiten bzw. für das Bestimmen der Indikatoren wurden, wie oben erwähnt, Carkhuffs Skala für „einführendes nicht – wertendes Verstehen der inneren Welt des anderen“ (1969, 315) und Rogers „Übersichtsskala für einführendes nicht – wertendes Verstehen“ (Tausch u. Tausch 1991, 181) herangezogen. Hierbei ist noch wichtig zu erwähnen, dass es sich nicht nur um das Verstehen handelt sondern wie Rogers es in seinem Beurteilungsschema ausgedrückt hat, auch dass die Person „in ihren Äußerungen und ihrem Verhalten das Ausmaß anzeigt, inwieweit sie die Welt des anderen mit seinen Augen sieht“ (Tausch u. Tausch 1991, 181)

Ebenso wurden für die Auswertung die bereits genannten drei Bereiche bzw. 3 Skalen definiert (Schule/ Häuslicher Bereich und Freizeit/ Kindprobleme).

### **3.4. Untersuchungsablauf**

#### *3.4.1. Allgemeines zur Untersuchung*

Testformen: Einzeltest nicht in Gruppen

Probanden/ Zielgruppe: Eltern mit mind. einem Kind im Volksschulalter

Durchführungszeit: ungefähr 10 Minuten, es besteht kein Zeitlimit

Material: DIN A5 zusammengeheftete Blätter in einem zu verschließenden Kuvert

Instruktion: schriftlich

#### *3.4.2. Der Ablauf der Datenerhebung*

Um die Untersuchung möglichst unabhängig von der Untersuchungsleiterin zu gestalten wurden die Fragebögen immer über Dritte und nie direkt von dieser an die Probanden ausgeteilt. An der Untersuchung nahmen unter anderem Eltern teil, deren Kinder Horte in Wien besuchen. Aber auch der ländliche Bereich wurde abgedeckt. Das Alter der Mütter und Väter reichte von 27 bis 52 Jahre. Da der Fragebogen und seine Ausführung selbsterklärend ist wurden die Eltern im Vorhinein nur dazu befragt, ob sie an einer Studie teilnehmen wollen, in der es um elterliches Erziehverhalten geht und ihre Freizeit ungefähr für 10 min beanspruchen würde. Eingesammelt wurden die

Fragebögen wieder über dritte Personen, welche diese an die Untersuchungsleiterin weiterleiteten.

### 3.4.3. Verteilung und Ausmaß der erhobenen Daten

Insgesamt wurden 300 Fragebögen ausgeteilt, davon wurden von den Eltern 97 Stück ausgefüllt zurückgegeben. 52 Mütter und 45 Väter nahmen an der Untersuchung teil und lieferten Ergebnisse für das Forschungsvorhaben.

In Tabelle 1 wird nun die Anzahl der eingegangenen und erhobenen Daten in folgender Weise dargestellt:

	Summe	Mütter	Väter
Anzahl der Personen	97	52	45

**Tabelle 1: Stichprobenanzahl der Erhebung**

## 3.5. Stichprobenbeschreibung

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus Müttern und Vätern zusammen, welche den projektiven Fragebogen ausgefüllt und somit an der Untersuchung teilgenommen haben. Im folgenden Kapitel werden für die Gesamtstichprobe die Häufigkeiten, Mittelwerte und Standardabweichungen in den einzelnen Kategorien beschrieben.

### 3.5.1. Beschreibung der demographischen Daten der Stichproben der Eltern

Die Stichprobe besteht insgesamt aus Daten von 97 Elternteilen, davon sind 52 Mütter und 45 Väter. Da bei der Variable Alter manche Eltern keine Angaben machten beträgt die Summe der Häufigkeiten in dieser Kategorie lediglich 72 Fälle.

#### **Alter**

Das Alter der Mütter und Väter wurde nach Kategorien aufgelistet. In der folgenden Tabelle 2 wird ein Überblick über die Häufigkeit der einzelnen Alterskategorien gegeben:

Geschlecht	Alter																						Gesamt
	27	28	30	31	32	33	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	49	50	52	
weiblich	1	2	1	1	4	2	4	2	4	1	3	1	2	6	2	0	1	2	1	1	1	0	42
männlich	0	1	3	0	1	1	2	1	1	1	2	3	1	3	1	2	1	2	2	0	0	2	30
Gesamt	1	3	4	1	5	3	6	3	5	2	5	4	3	9	3	2	2	4	3	1	1	2	72

**Tabelle 2: Häufigkeit des Alters**

Die Berechnung eines t – Test, zur Ermittlung der eventuellen Unterschiede des Alters der Mütter und Väter, hat ergeben, dass keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Alters mit  $t(72) = -1,272, p > .05$  bestehen (vgl. Tabelle 3).

	N	Mittelwert	Standardabweichung
Mütter	42	38.00	5.781
Väter	30	39.83	6.363
T	Df	Sig. (2-seitig)	
-1.272	70	.208	

**Tabelle 3: Mittelwert, Standardabweichung und t – Test bezüglich des Alters**

### Berufstätigkeit

Wie in Tabelle 4 ersichtlich wird, sind Mütter und Väter, welche sich freiwillig bei der Untersuchung beteiligt haben, größtenteils berufstätig.

Geschlecht	berufstätig		
	ja	Nein	Gesamt
Weiblich	49	3	52
Männlich	41	4	45
Gesamt	90	7	97

**Tabelle 4: Häufigkeit der Berufstätigkeit**

Mittels Chi – Quadrat Test wurde ermittelt, ob sich die Gruppe der Mütter von der Gruppe der Väter bezüglich der Berufstätigkeit voneinander signifikant unterscheidet. Tabelle 5 stellt dar, dass bei einer exakten Signifikanz (2 – seitig) von .701 (Exakter Test nach Fisher) und einer asymptotischen Signifikanz (2 – seitig) von .842 (Kontinuitätskorrektur) keine signifikanten Unterschiede bei der Stichprobenauswahl nachgewiesen werden können. Da sowohl der Wert Phi als auch Cramer V (beides mit 0.060) weit unter dem Wert 1 liegen scheint der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Berufstätigkeit sehr gering zu sein.

	Chi – Quadrat	Df	Signifikanz (2 - seitig)
Kontinuitätskorrektur	.039	1	.842
Exakter Test nach Fisher			.701
	Phi	Cramer-V	
	.060	.060	

Tabelle 5: Chi – Quadrat Test und Zusammenhangsmaße der Berufstätigkeit

### Anzahl der Kinder

In der folgenden Tabelle 6 wird die Häufigkeit der Eltern nach der Kinderanzahl dargestellt:

Geschlecht	Kinderanzahl			Gesamt
	1 Kind	2 Kinder	mehr als 2 Kinder	
Weiblich	18	29	5	52
Männlich	19	18	8	45
Gesamt	37	47	13	97

Tabelle 6: Häufigkeit der Kinderanzahl

Beschrieben in Tabelle 7 zeigt der Chi – Quadrat Test nach Pearson, dass keine Signifikanz zwischen dem Geschlecht des Elternteils und der Kinderanzahl besteht. Auch die Korrelation nach Spearman weist keinen Zusammenhang zwischen den Variablen auf.

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2- seitig)
Chi - Quadrat nach Pearson	2.803	2	.246

	Wert		Näherungsweise Signifikanz
Symmetrische Maß	-0.015		.887

Tabelle 7: Chi – Quadrat Test und Zusammenhangsmaße der Kinderanzahl

### Geschlecht des Kindes/ der Kinder

Im Rahmen der Diplomarbeit wurde ebenfalls das Geschlecht des Kindes bzw. der Kinder der Probanden erhoben und in Tabelle 8 dargestellt:

	Geschlecht des Kindes/ der Kinder			Gesamt
	Weiblich	männlich	weiblich + männlich	
<b>Mütter</b>	19	20	13	52
<b>Väter</b>	14	19	12	45
<b>Gesamt</b>	33	39	25	97

**Tabelle 8: Häufigkeit des Geschlechts des Kindes/ der Kinder**

Mittels des Chi – Quadrat Tests wurde erneut überprüft, ob sich die Verteilung des Geschlechts des Kindes/ der Kinder in den beiden Teilstichproben Mütter und Väter unterschiedlich gestaltet. Die in Tabelle 9 abgebildeten Resultate lieferten keine signifikanten Unterschiede zwischen Müttern und Vätern bezüglich des Geschlechts des Kindes/ der Kinder. Auch Phi und Cramer V wiesen keinen statistisch bedeutsamen Zusammenhang auf.

	Wert	df	Asymptotische Sig. (2 - seitig)
<b>Chi - Quadrat nach Pearson</b>	.320	2	.852
	<b>Phi</b>	<b>Cramer V</b>	
	.057	.057	

**Tabelle 9: Chi – Quadrat Test und Zusammenhangsmaße bzgl. des Geschlechts des Kindes/ der Kinder**

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Variablen Alter, Berufstätigkeit, Anzahl und Geschlecht des Kindes/ der Kinder vom Geschlecht der Elternteile in der vorliegenden Diplomarbeit und ihrer empirischen Untersuchung unabhängig voneinander betrachten werden müssen und kein Zusammenhang besteht. Somit kann ausgeschlossen werden, dass diese Variablen intervenieren.

### **3.6. Auswertung und Ergebnisse**

#### *3.6.1. Auswertungsprogramm*

Zur statistischen Auswertung der eingehobenen Daten mittels des Fragebogens wurde das Programm SPSS (Version 14.0) herangezogen. Nachdem die Daten intervallskaliert wurden, konnten Mittelwerte, Standardabweichungen und t – Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt werden. So konnte ermittelt werden ob die in der Diplomarbeit angegebenen Hypothesen bestätigt oder falsifiziert wurden und ob der

theoretisch erörterte Boden mit den Ergebnissen einhergeht. In den folgenden Subkapiteln werden nun die 4 aufgestellten Hypothesen überprüft und basierend auf Theorie und den vorliegenden Ergebnissen interpretiert.

### 3.6.2. Zusammenhang zwischen dem mütterlichen und väterlichen empathischen Erzieherverhalten

Bisherige Studienergebnisse zeigten, dass es bei Tests, welche sehr unauffällig durchgeführt wurden und der zu untersuchende Gegenstand nicht gänzlich klar war, eine Tendenz der Frauen gab, welche empathischer waren. Dieser Unterschied ist jedoch kein signifikantes geschlechtsspezifisches Merkmal. Die theoretische Erörterung spiegelt ebenfalls die Ergebnisse des projektiven Tests wider. Die Mittelwerte des Gesamtergebnisses bezüglich der Empathie liegen, wie in Tabelle 10 dargestellt, bei den Müttern bei einem Wert von  $\chi = 2.4814$ , bei den Vätern bei  $\chi = 2.4126$  und driften daher nicht weit auseinander. Jedoch ist eine minimale Tendenz zu erkennen, dass Mütter einen etwas höheren Wert bezüglich der Empathie erreichten. Interessant ist, dass sich bezüglich der Kategorie SCHULE die Mittelwerte der Mütter und Väter stärker voneinander unterscheiden. Mütter weisen hier einen wesentlich höheren Mittelwert auf.

Kategorie	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
SCHULE	Weiblich	52	2.5788	.21633
	Männlich	45	2.3956	.31691
HÄUSLICHER BEREICH/ FREIZEIT	Weiblich	52	2.2962	.25588
	Männlich	45	2.2844	.31906
KINDPROBLEME	Weiblich	52	2.5692	.27263
	Männlich	45	2.5578	.28082
GESAMT	Weiblich	52	2.4814	.17130
	Männlich	45	2.4126	.25169

**Tabelle 10: Mittelwert und Standardabweichung der Gesamtempathie und der Empathie in den einzelnen Kategorien bei Müttern und Vätern**

Ebenfalls wurde der t – Test für unabhängige Stichproben durchgeführt und in Tabelle 11 dargestellt. Der Levine Test hat gezeigt, dass sich die Varianzen bezüglich der Gesamtempathie signifikant voneinander unterscheiden. Bei einem Wert von  $t(95) = 1.592$ ,  $p > .05$  wird jedoch gezeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied bezüglich

des elterlichen empathischen Verhaltens bei Müttern und Vätern gibt. Sieht man sich nun den Bereich SCHULE an fällt bei einem Wert von  $t= 3.275$ ,  $p < .05$  deutlich ein signifikanter Unterschied im empathischen Verhalten der Eltern auf.

Kategorie	F	Signifikanz	T	Df	Sig. (2-seitig)
SCHULE	6.805	.011	3.275	75.981	.002
HÄUSLICHER BEREICH/ FREIZEIT	1.104	.296	.200	95	.842
KINDPROBLEME	.450	.504	.203	95	.839
<b>GESAMT</b>	7.795	.006	1.592	95	.115

**Tabelle 11: t – Test für unabhängige Stichproben der Gesamtempathie und der Empathie in den einzelnen Kategorien**

### *3.6.3. Zusammenhang zwischen dem elterlichen empathischen Erziehverhalten und dem Geschlecht des Kindes in der projektiven Situation*

Theoretisch erörtert wurde, dass Mädchen bezüglich des elterlichen Erziehverhaltens eher Zuneigung, Lob und Überbehütung erfahren und Jungen mehr Strafe erhalten und unter Leistungsdruck stehen. Folgedessen könnte dies auch ein Grund dafür sein, dass Mädchen, dadurch, dass sie mit mehr Emotionen in ihrer Erziehung konfrontiert werden, auch empathischer sind als Jungen. Andererseits wiederum wurde von Studien berichtet, welche zu dem Ergebnis kamen, dass Mütter besonders ihre Söhne zum Weiterdenken anregen und vollkommen bewusst diese in ihrer Empathie fördern. Warum Mädchen dennoch als empathischer als Burschen gesehen werden liegt laut Studien eher daran, dass Söhne ihre Väter und Töchter ihre Mütter als Vorbilder ansehen und ihnen nacheifern. Zusätzlich wurde berichtet, dass Eltern Charaktereigenschaften wie Wut und Ärger eher bei ihren Söhnen und Angst eher bei ihren Töchtern tolerieren. Empathierelevant ist diese Annahme deshalb, da empathisches Erziehverhalten auch das Akzeptieren der Gefühlswelt des Kindes bedeutet. In der vorliegenden Diplomarbeit wurde zu folgenden Erkenntnissen gelangt:

3.6.3.1. Zusammenhang zwischen dem elterlichen empathischen Erziehverhalten bezüglich Sohn- und Tochterfragen in projektiven Situationen

Mittels Tabelle 12 kann bereits gezeigt werden, dass Eltern bezüglich der Sohnfragen höhere empathische Werte aufwiesen als bei Tochterfragen.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
<b>Tochterfragen</b>	2.4094	97	.25744
<b>Sohnfragen</b>	2.4845	97	.23000

Tabelle 12: Mittelwert und Standardabweichung der Empathie bzgl. Tochter- und Sohnfragen

Elterliche Empathie der Sohn- und Tochterfragen weisen eine signifikante Korrelation durchschnittlicher Höhe auf (siehe Tabelle 13). Das heißt, die Tendenz der Elternteile bei beiden Fragen geht in etwa in dieselbe Richtung.

	N	Korrelation	Signifikanz
<b>Tochter- &amp; Sohnfragen</b>	97	.554	.000

Tabelle 13: Korrelation der elterlichen Empathie bei Tochter- und Sohnfragen

Der t – Test bei gepaarten Stichproben hat gezeigt, dass ein signifikanter Unterschied bei der elterlichen Empathie bezüglich Tochter- und Sohnfragen besteht. Eltern weisen eine höhere Empathie im projektiven Test bei den Sohnfragen als bei den Tochterfragen auf.

	T	df	Sig. (2-seitig)
<b>Tochter- &amp; Sohnfragen</b>	-3.197	96	.002

Tabelle 14: t – Test der elterlichen Empathie bzgl. Tochter und Sohnfragen

3.6.3.2. Zusammenhang zwischen dem mütterlichen empathischen Verhalten bezüglich Sohn- und Tochterfragen in projektiven Situationen

Die Mittelwerte des mütterlichen empathischen Verhaltens in Tabelle 15 zeigen höhere Empathiewerte bei Sohnfragen. Die Standardabweichung gibt an, dass die Streuung bei Tochterfragen größer als bei Sohnfragen ist.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Mütter bzgl. Sohnfragen	2.5445	52	.18579
Mütter bzgl. Tochterfragen	2.4093	52	.22725

Tabelle 15: Mittelwert und Standardabweichung der mütterlichen Empathie bzgl. Sohn- und Tochterfragen

Die Korrelation (Tabelle 16) ist ebenso signifikant jedoch etwas geringer, als die Korrelation der elterlichen Empathie im Bezug auf beide Fragenkategorien.

	N	Korrelation	Signifikanz
Tochter- & Sohnfragen	52	.394	.004

Tabelle 16: Korrelation der mütterlichen Empathie bei Tochter- und Sohnfragen

Der t – Test bei gepaarten Stichproben liefert uns das Ergebnis, dass sich Mütter signifikant empathischer gegenüber Sohnfragen verhalten bei einem Wert von  $t(51) = 4.236, p < .05$ .

	T	df	Sig. (2 -seitig)
Tochter- & Sohnfragen	4.236	51	.000

Tabelle 17: t – Test der mütterlichen Empathie bzgl. Tochter- und Sohnfragen

### 3.6.3.3. Zusammenhang zwischen dem väterlichen empathischen Verhalten bezüglich Sohn- und Tochterfragen in projektiven Situationen

Im Gegensatz zum mütterlichen empathischen Verhalten bezüglich des Geschlechts des Kindes wird in Tabelle 18 gezeigt, dass sich die Mittelwerte der väterlichen Empathie kaum hinsichtlich der Sohn- und Tochterfragen unterscheiden.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
Väter bzgl. Sohnfragen	2.4154	45	.25728
Väter bzgl. Tochterfragen	2.4095	45	.29110

Tabelle 18: Mittelwert und Standardabweichung der väterlichen Empathie bzgl. Sohn- und Tochterfragen

Ebenso zeigt Tabelle 19 einen sehr hohen Korrelationswert und somit einen statistischen Zusammenhang der Variablen.

	N	Korrelation	Signifikanz
Tochter- & Sohnfragen	45	.698	.000

Tabelle 19: Korrelation der väterlichen Empathie bei Tochter- und Sohnfragen

Der t- Test bei gepaarten Stichproben weist eine Signifikanz von .856 auf. Das Ergebnis ist somit nicht signifikant und zeigt uns, dass Väter keinen Unterschied in ihrem empathischen Erziehverhalten bezüglich des Geschlechts des Kindes machen.

	T	Df	Sig. (2 -seitig)
Tochter- & Sohnfragen	.183	44	.856

Tabelle 20: t – Test der väterlichen Empathie bzgl. Tochter- und Sohnfragen

#### 3.6.3.4. Zusammenhang zwischen dem mütterlichen und väterlichen empathischen Erziehverhalten bezüglich Tochter- und Sohnfragen in projektiven Situationen

Tabelle 21 zeigt zusammengefasst Mittelwerte und Standardabweichungen des empathischen Verhaltens der Elternteile hinsichtlich Tochter- und Sohnfragen.

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Tochterfragen	Weiblich	52	2.4093	.22725
	Männlich	45	2.4095	.29110
Sohnfragen	Weiblich	52	2.5445	.18579
	Männlich	45	2.4153	.25740

Tabelle 21: Mittelwert und Standardabweichung der väterlichen und mütterlichen Empathie bzgl. Tochter- und Sohnfragen

Mittels des t – Tests bei unabhängigen Stichproben (siehe Tabelle 22) wurde untersucht, ob sich die beiden Stichproben in den Mittelwerten der jeweiligen Fragenbereiche signifikant unterscheiden. Der t – Test liefert keine signifikanten Mittelwertunterschiede des mütterlichen und väterlichen empathischen Erziehverhaltens hinsichtlich Tochterfragen. Jedoch zeigt dieser bezüglich der Sohnfragen, dass Mütter signifikant empathischer antworteten als Väter.

	F	Signifikanz	T	Df	Sig. (2-seitig)
Tochterfragen	3.274	.074	-.003	95	.997
Sohnfragen	5.685	.019	2.795	78.800	.007

Tabelle 22: t – Test der mütterlichen und väterlichen Empathie bzgl. Tochter- und Sohnfragen

### 3.6.4. Zusammenhang zwischen dem elterlichem Erziehverhalten und dem Geschlecht des eigenen Kindes/ der eigenen Kinder

In der vorliegenden Diplomarbeit wurde berichtet, dass Wissenschaftler welche sich mit den Theorien der Objektbeziehungen beschäftigten annahmen, dass die Genese der elterlichen Empathie mit dem ersten Kontakt zum Neugeborenen einhergeht. Somit entwickelt sich das elterliche empathische Verhalten mit der Interaktion des Kindes. Mittels der einfaktoriellen ANOVA soll nun festgestellt werden, ob ein Zusammenhang zwischen dieser konstruierten Empathie und dem Geschlecht des eigenen Kindes besteht.

Die folgende Tabelle 23 gibt nun zunächst die deskriptiven Maßzahlen für die drei miteinander vergleichenden Fallgruppen bezüglich der beiden Stichproben wieder. Die Mittelwerte sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern zeigen, dass diese den höchsten Wert erreichen, wenn die eigenen Kinder nur Söhne, den zweithöchsten Wert wenn diese Töchter und den dritthöchsten Wert wenn beide Geschlechter vertreten sind.

Elternteil	Geschlecht des Kindes/der Kinder	N	Mittelwert	Min.	Max.	Standardabweichung
Mutter	Weiblich	19	2.4895	2.10	2.87	.18293
	Männlich	20	2.5017	2.17	2.83	.17786
	weiblich und männlich	13	2.4385	2.07	2.67	.14710
	<b>Gesamt</b>	52	2.4814	2.07	2.87	.17130
Vater	Weiblich	18	2.4537	2.00	2.93	.25415
	Männlich	18	2.4611	2.03	2.80	.20041
	weiblich und männlich	9	2.2333	1.87	2.57	.28382
	<b>Gesamt</b>	45	2.4126	1.87	2.93	.25169

**Tabelle 23: Oneway Mittelwerte und Standardabweichungen der mütterlichen und väterlichen Empathie bzgl. dem Geschlecht des eigenen Kindes/ der eigenen Kinder**

Mittels des ANOVA F – Tests wird dargestellt, dass die Mittelwertunterschiede sich bei den Müttern nicht signifikant voneinander unterscheiden. Ebenso gibt es kein signifikantes Ergebnis bei den Vätern, bei  $p > .05$ , aber mit einem Wert von .054 wurde die Grenze der Signifikanz nur knapp überschritten (siehe Tabelle 24).

Elternteil	Df	F	Signifikanz
Mutter	2	.560	.575
Vater	2	3.134	.054

**Tabelle 24: Oneway ANOVA Vergleich der mütterlichen und väterlichen Empathie zwischen den Gruppen**

### 3.6.5. Zusammenhang zwischen der empathischen Einfühlung und der angemessenen empathischen Reaktion im elterlichen Erziehverhalten

Wie in Kapitel 2.3.2. hervorgehoben wurde, reagieren Eltern in kritischen Erziehungssituationen oftmals instinktiv gegenüber einem nichterwünschten Verhalten ihres Kindes. So entwickelt sich dann oftmals eine reflexive Kette in der Interaktion zwischen Eltern/ Elternteil und Kind indem die Eltern ihren Standpunkt vertreten und mit einer reflexiven Attacke entgegnen. (Stollak 1978) Folgernd kann angenommen werden, dass Eltern zwar ihre Kinder in ihrer Gefühlswelt verstehen und auch nachvollziehen bzw. nachempfinden können, was in ihrem Inneren vorgeht, jedoch ganz konträr agieren. In folgenden Subkapiteln wird nun versucht mittels t – Test Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz hinsichtlich elterlicher empathischer Einfühlung und der empathischen Reaktion bzw. dem empathischen Handeln zu untersuchen.

#### 3.6.5.1. Zusammenhang zwischen elterlicher empathischer Einfühlung und empathischer Reaktion

Tabelle 25 zeigt die Mittelwertunterschiede zwischen der elterlichen empathischen Einfühlung im Vergleich mit der elterlichen empathischen Reaktion. Auffällig ist ein höherer Mittelwert bei der empathischen Einfühlung.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
<b>empathische Einfühlung</b>	38.8866	97	3.63397
<b>empathische Reaktion</b>	34.5979	97	3.98607

**Tabelle 25: Mittelwerte und Standardabweichung der empathischen Einfühlung und Reaktion**

Die Korrelation (siehe Tabelle 26) der beiden Variablen ist zwar gering aber signifikant, folgedessen ist von einem Zusammenhang zwischen empathischer Einfühlung und empathischer Reaktion auszugehen.

	N	Korrelation	Signifikanz
<b>empathische Einfühlung &amp; Reaktion</b>	97	.419	.000

Tabelle 26: Korrelation der empathischen Einfühlung & Reaktion

Der t – Test bei gepaarten Stichproben zur Untersuchung der Signifikanz der Mittelwerte hat gezeigt, dass signifikant höhere Empathiewerte bezüglich der empathischen Einfühlung vorhanden sind.

	T	Df	Sig. (2 -seitig)
<b>empathische Einfühlung – Reaktion</b>	10,257	96	.000

Tabelle 27: t – Test der empathischen Einfühlung und Reaktion

### 3.6.5.2. Zusammenhang zwischen mütterlicher empathischer Einfühlung und mütterlicher empathischer Reaktion

Tabelle 28, 29 und 30 zeigen äußerst signifikante Mittelwertunterschiede bei geringer aber signifikanter Korrelation. Folgedessen spiegelt sich das Ergebnis der Gesamtempathie (siehe oben) ebenso beim mütterlichen empathischen Verhalten wieder. Mütter empfinden empathischer in kritischen Erziehungssituationen als sie empathisch reagieren.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
<b>empathische Einfühlung der Mütter</b>	39.1538	52	3.19549
<b>empathische Reaktion der Mütter</b>	35.2885	52	3.18905

Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichung der mütterlichen Empathie bzgl. empathischer Einfühlung und Reaktion

	N	Korrelation	Signifikanz
<b>mütterliche empathische Einfühlung &amp; Reaktion</b>	52	.296	.033

Tabelle 29: Korrelation der mütterlichen empathischen Einfühlung und Reaktion

	T	Df	Sig. (2 -seitig)
<b>mütterliche empathische Einfühlung - Reaktion</b>	7.357	51	.000

Tabelle 30: t – Test der mütterlichen Empathie bzgl. empathischer Einfühlung und Reaktion

### 3.6.5.3. Zusammenhang zwischen väterlicher empathischer Einfühlung und väterlicher empathischer Reaktion

Bei den Vätern ist in folgenden Tabellen zu erkennen, dass sich auch hier ein höheres empathisches Verhalten in der Einfühlung widerspiegelt als in ihrer Reaktion. Dies

zeigt ein großer Mittelwertunterschied ebenso wie eine Signifikanz mittels t – Test von  $t(44)=7.184, p<.05$ .

	Mittelwert	N	Standardabweichung
<b>empathische Einfühlung der Väter</b>	38.5778	45	4.09816
<b>empathische Reaktion der Väter</b>	33.8000	45	4.65442

Tabelle 31: Mittelwerte und Standardabweichungen der väterlichen Empathie bzgl. empathischer Einfühlung und Reaktion

	N	Korrelation	Signifikanz
<b>väterliche empathische Einfühlung &amp; Reaktion</b>	45	.486	.001

Tabelle 32: Korrelation der väterlichen empathischen Einfühlung und Reaktion

	T	Df	Sig. (2 -seitig)
<b>väterliche empathische Einfühlung - Reaktion</b>	7.184	44	.000

Tabelle 33: t – Test der väterlichen Empathie bzgl. empathischer Einfühlung und Reaktion

#### 3.6.5.4. Zusammenhang zwischen mütterlicher und väterlicher empathischen Einfühlung

Wird nun die Variable mütterliche empathische Einfühlung mit der Variable väterliche empathische Einfühlung zur Untersuchung herangezogen ergibt sich ein minimaler Mittelwertunterschied, welcher zeigt, dass Mütter eine etwas höhere empathische Einfühlung besitzen als Väter (siehe Tabelle 34).

	Mittelwert	N	Standardabweichung
<b>mütterliche empathische Einfühlung</b>	38.8444	45	3.27494
<b>väterliche empathische Einfühlung</b>	38.5778	45	4.09816

Tabelle 34: Mittelwerte und Standardabweichungen der mütterlichen und väterlichen empathischen Einfühlung

Um den Zusammenhang zwischen den beiden Variablen zu überprüfen wurde der Korrelationskoeffizient ermittelt. Der Wert  $-.013$  ergab eine geringe Korrelation bei einer Signifikanz von  $.930$ . Die Korrelation ist daher nicht signifikant.

	N	Korrelation	Signifikanz
<b>mütterliche &amp; väterliche empathische Einfühlung</b>	45	-.013	.930

Tabelle 35: Korrelation der mütterlichen und väterlichen empathischen Einfühlung

Der t – Test ermittelt eine Signifikanz von .736 und zeigt daher keinen signifikanten Unterschied zwischen väterlicher und mütterlicher empathischer Einfühlung.

	T	Df	Sig. (2 -seitig)
<b>mütterliche - väterliche empathische Einfühlung</b>	.339	44	.736

**Tabelle 36: t – Test der mütterlichen und väterlichen empathischen Einfühlung**

### 3.6.5.5. Zusammenhang zwischen der mütterlichen und väterlichen empathischen Reaktion

Die folgenden Tabellen zeigen zusammenfassend, dass sich die Mittelwerte hinsichtlich mütterlicher und väterlicher empathischer Reaktion deutlich voneinander unterscheiden. Die Ergebnisse des t – Tests zeigen eine Signifikanz von  $p < .05$ . Dies bedeutet, dass Mütter in ihrer Reaktion signifikant empathischer handeln als Väter.

	Mittelwert	N	Standardabweichung
<b>mütterliche empathische Reaktion</b>	35.3333	45	3.30977
<b>väterliche empathische Reaktion</b>	33.8000	45	4.65442

**Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen der mütterlichen und väterlichen empathischen Reaktion**

	N	Korrelation	Signifikanz
<b>mütterliche &amp; väterliche empathische Reaktion</b>	45	.279	.064

**Tabelle 38: Korrelation der mütterlichen und väterlichen empathischen Reaktion**

	T	Df	Sig. (2 -seitig)
<b>mütterliche - väterliche empathische Reaktion</b>	2.098	44	.042

**Tabelle 39: t – Test der mütterlichen und väterlichen empathischen Reaktion**

## 4. Diskussion

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit dem empathischen Erziehverhalten in projektiven Situationen auseinander. Der Forschungsschwerpunkt liegt besonders in der geschlechtsspezifischen empathischen Fähigkeit von Müttern und Vätern. Als die wichtigste Haupthypothese wurde die Frage danach festgelegt, ob Mütter oder Väter in der Erziehung - im speziellen in kritischen Erziehungssituationen - gegenüber ihren Kindern empathischer fühlen und handeln. Theoretisch wurde sich zuallererst auf die Begriffsbestimmung der Empathie konzentriert. Festgestellt wurde, dass es viele sehr unterschiedliche Empathie – Konstrukte in vorherrschender Literatur gibt und durch diese Mehrdimensionalität es auch äußerst schwierig ist einheitliche und eindeutige Aussagen über das Phänomen der Empathie auszusprechen.

Aber nicht nur die Begriffsdefinition ist geprägt durch Unklarheit und Uneinheit. Viele Wissenschaftler und vor allem Entwicklungspsychologen vertreten unterschiedliche Annahmen bezüglich dem ersten Auftreten von Empathie. So wurden Auffassungen postuliert, dass Empathie einerseits kognitive Fähigkeiten voraussetzt und frühestens ab dem Schulalter auftritt. Andere Theorien wiederum repräsentierten Empathie als vorwiegend sozio – emotionale Reaktion, welche bereits im Säuglingsalter zu beobachten ist.

Um zu einer klaren Begriffsdefinition der Empathie in der vorliegenden Diplomarbeit und hinsichtlich der durchzuführenden Studie zu kommen wurde einerseits der Begriff klar von anderen ähnlichen Definitionen abgegrenzt und zusätzlich das Phänomen im Bereich der Pädagogik fokussiert. Klar herauskristallisiert hat sich, dass Empathie als eine wichtige Voraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln gilt, die in jedem zwischenmenschlichen Kontext vorhanden sein muss, um eine echte, authentische Beziehung zum anderen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Dies gilt sowohl im Bildungsbereich als auch im Familiengeschehen.

So wurden Studien, die sich mit der Theorie der Objektbeziehung und dem klientenzentrierten Ansatz nach Rogers auseinandersetzten, dargestellt welche zu den Erkenntnissen gelangten, dass durch wertschätzendes, akzeptierendes und

emfühlendes Elternverhalten Kinder ein positiveres Selbstkonzept, ein lernfähiges kindliches Verhalten entwickeln und sich positiv hinsichtlich sozialer Einstellungen ändern. Laut Bindungs- und Objektbeziehungstheorien trägt die Förderung der Empathie nicht allein nur zur positiven Entwicklung der kindlichen Psyche und Persönlichkeit bei, sie stärkt ebenso das Band zwischen Eltern und Kind.

Theoretisch erörtert wurde im Hinblick auf die durchgeführte Studie, warum laut vielen vorherrschenden kulturellen Stereotypen und zufolge einiger psychologischer Theorien Empathie als eine vorwiegend weibliche Charaktereigenschaft angesehen wird. Vor allem Müttern wird ein empathischeres Erziehverhalten zugeschrieben als Vätern. Grundsätzlich werden Frauen in bestehender Literatur als das fürsorgliche, emotionale Geschlecht angesehen, welches sich besser in die Lage anderer hineinversetzen kann, zwischenmenschliche Fähigkeiten besitzt und sich mehr mit ihrer inneren Welt auseinandersetzt. Männer hingegen werden als instrumental, lösungsorientiert und eher handelnd als fühlend beschrieben. Begründungen für diese Annahmen sind von Autor zu Autor verschieden. Es werden Ursachen in den traditionellen Rollenbildern und in der Vergesellschaftung aufgezählt, Freud begründet diese Differenzen im Ödipuskomplex, Erikson im „inner and outer space“ und Lipps in der „motor mimicry“. Alles in allem haben diese Theoretiker eines gemeinsam: Sie gehen alle von der Grundannahme aus, dass Frauen empathischer sind als Männer.

In der Diplomarbeit wird dieser angenommenen Tatsache auf den Grund gegangen und herausgefunden, ob der geschlechtsspezifische Unterschied wirklich so präsent und eindeutig ist, wie in der Literatur postuliert wird.

Auch in zahlreiche Studien wurde größtenteils zu dem Ergebnis gelangt, dass bereits im frühkindlichen bis kindlichen Alter geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich Empathie bestehen und Mädchen höhere Werte im Bezug auf Empathie aufweisen. Hinsichtlich des Erwachsenenalters wurden Studien genannt, welche sich auf Methoden der Selbstdarstellung konzentrierten. Die Ergebnisse zeigten einen geschlechtsspezifischen Unterschied von Frauen und Männern mit einer geringen bis

hohen Tendenz der Frauen als das empathischere Geschlecht. Da die Diplomarbeit den geschlechtsspezifischen Unterschied von Müttern und Vätern in Erziehungssituationen fokussiert wurde von Studien berichtet, welche sich genau diese Differenz zum Thema machten.

Herausgestellt hat sich, dass geschlechtsspezifische Differenzen immer abhängig von der angewandten Methode zur Bemessung von Empathie zu sehen sind. Bei Untersuchungen in denen der Gegenstand der Forschung sehr offensichtlich dargestellt wurde und die Probanden wussten, welche Charaktereigenschaft bemessen wird, waren es immer die Mütter, mit signifikant höheren Empathiewerten. Im Gegensatz dazu, in Studien in denen sehr unauffällig geforscht wurde und die Probanden die Absicht des Tests nicht durchschauten, bestand kein beziehungsweise nur ein geringer geschlechtsspezifischer Unterschied. Zusammengefasst bedeutet dies, dass Frauen sich selbst als empathischer darstellen, wenn es offensichtlich ist, welcher Gegenstand erforscht wird oder Pflichtbewusstsein bzw. Rollenerwartungen vorliegen.

Da auch zur Erkenntnis gelangt wurde, dass ein Test, je indirekter er gestaltet wird auch umso valider ist, wurde in der vorliegenden Diplomarbeit eine sehr unauffällige Methode ausgewählt – das projektive Testverfahren. Dieses hat den Vorteil, dass es ein diskret durchgeführtes Verfahren ist, da indirekte Fragestellungen ausgearbeitet wurden in welchen nach einem Verhalten oder Einstellungen dritter Personen gefragt wurde und es somit möglich ist auf Einstellungen der befragten Personen zurückzuschließen. Diese indirekte Methode gibt den Probanden die Möglichkeit, ohne Leistungsdruck und angstfrei zu arbeiten, da es nur individuell richtige Antworten gibt. Somit kann der sozialen Erwünschtheit und der subjektiven Verantwortlichkeit aus dem Weg gegangen werden.

Die Begriffsdefinition von Empathie nach Rogers wurde für das Verständnis und die Studie der Diplomarbeit ausgewählt (siehe Kap.2.8.). 52 Müttern und 45 Vätern wurde ein projektiver Fragebogen mit 15 alltagsnahen kritischen Erziehungssituationen zur Bemessung von empathischen Fühlen und Handeln vorgelegt. Die in der Diplomarbeit durchgeführte Studie brachte folgende Ergebnisse:

Es wurde festgestellt, dass bezüglich der demographischen Daten der Stichproben das Alter, die Berufstätigkeit, das Geschlecht des Kindes/ der Kinder als intervenierende Variablen ausgeschlossen werden können.

Die Ergebnisse zeigten, dass bezüglich der Gesamtempathie von Müttern und Vätern, Mütter zwar gering höhere empathische Werte aufwiesen als Väter, jedoch kein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied besteht.

Beim Auswerten der einzelnen Bereiche wiesen Mütter und Väter nahezu gleiche Werte in den Kategorien Kindprobleme und häuslicher Bereich/ Freizeit auf. Einzig im Bereich Schule zeigte sich ein signifikanter Unterschied. Väter zeigten sich in dieser Kategorie als auffällig weniger empathisch als Mütter. Daraus könnte man schließen, dass besonders die Väter sehr viel Leistungsdruck auf die Kinder ausüben und eher mit Strenge in Situationen betreffend Schule reagieren als mit empathischer Einfühlung.

Theoretisch erörtert wurde ebenfalls, ob ein Zusammenhang zwischen dem elterlichen empathischen Verhalten und dem Geschlecht des Kindes im projektiven Fragebogen besteht. Resultate von bereits bestehenden Studien wiesen sehr viel Inkonsistenz auf und sie kamen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Die in der Diplomarbeit durchgeführte Studie wies einen signifikanten Unterschied auf. Es wurde ermittelt, dass Eltern bezüglich kritischen Erziehungssituationen des projektiven Tests betreffend Söhne höhere Empathiewerte aufwiesen als bei Fragen in denen Töchter involviert waren. Sieht man sich dieses Ergebnis hinsichtlich Vater und Mutter an so zeigt sich, dass Väter keinen signifikanten Unterschied in ihrem empathischen Erzieherverhalten bezüglich des Geschlechts des Kindes ausüben. Mütter hingegen zeigten signifikant empathischere Werte bei Sohnfragen als bei Tochterfragen.

Bereits durchgeführte Studien bestätigen dieses Ergebnis und begründeten es damit, dass Mütter ihre Söhne mehr zum Weiterdenken anregen und Empathie besonders bei diesen vollkommen bewusst fördern wollen. Außerdem wurde festgestellt, dass Emotionen wie Wut und Ärger eher bei Buben toleriert wird als bei Mädchen. Da Empathie auch Akzeptanz von Gefühlen bedeutet, könnte dies ein Hinweis dafür sein, warum Mütter sich ihren Söhnen gegenüber empathischer Verhalten als gegenüber

ihren Töchter bei denen sie diese Emotionen weniger tolerieren und dadurch wahrscheinlich eher unterbinden.

Da in vorhandener Literatur festgestellt wurde, dass das Auftreten der elterlichen Empathie mit dem ersten Kontakt zum Säugling einhergeht wurde davon ausgegangen, dass es einen Zusammenhang zwischen elterlichen empathischen Verhalten und dem Geschlecht des eigenen Kindes gibt. Die Resultate zeigten, dass die höchsten Empathiewerte erreicht wurden, wenn sowohl Väter als auch Mütter nur männliche Kinder haben, mittlere Empathiewerte, wenn sie nur weibliche Kinder haben und die niedrigsten Empathiewerte, wenn beide Geschlechter vertreten sind. Jedoch weisen diese Resultate keine statistisch bedeutsamen Unterschiede auf.

In der vorliegenden Diplomarbeit und im durchgeführten projektiven Testverfahren wurde Empathie in zwei Kategorien unterteilt, und zwar in empathisches Fühlen und in empathisches Handeln. Theoretisch erörtert wurde, dass Eltern in kritischen Erziehungssituationen in denen ihr Kind sich nicht angemessen verhält instinktiv und mit einer reflexiven Attacke handeln und ihren Standpunkt vertreten. Dies bedeutet nicht unbedingt, dass Eltern sich nicht empathisch in ihre Kinder einfühlen können.

Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass signifikant höhere Ergebnisse im empathischen Erziehverhalten sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern bezüglich des Fühlens vorhanden sind.

Die Studie lieferte auch Ergebnisse bezüglich mütterlicher empathischer Einfühlung im Vergleich zur väterlichen empathischen Einfühlung. Hier kam es zu keinem geschlechtsspezifischen signifikanten Unterschied.

Ebenso wurde der Zusammenhang zwischen mütterlicher und väterlicher empathischer Reaktion untersucht. Hier wurde deutlich, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Elternteilen hinsichtlich der angemessenen empathischen Reaktion in kritischen Erziehungssituationen besteht. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass laut Hoffman`s Theorie (siehe Kap. 2.6.2.) die Väter durch die Vergesellschaftung eher gehemmt werden sich offenkundig gegenüber Leid und Gefühle anderer zu äußern. Ebenso postulierte Hoffman in einem seiner Aufsätze, dass Frauen nicht kompetenter im Einschätzen und Beurteilen des Inneren einer

anderen Person sind, sondern ihr Bewusstsein für Situationen anderer ist lediglich geeigneter für das Auslösen empathischer Erwidern bzw. Reaktion. Diese Annahmen könnten Gründe dafür sein, dass sich Mütter und Väter im empathischen Handeln aber nicht im Fühlen signifikant unterscheiden.

Aufgrund vorhandener Literatur, existierender Studien und des theoretischen Bodens der in der Diplomarbeit gelegt wurde kann von einer wesentlichen Bedeutung des Phänomens der Empathie in jeder zwischenmenschlichen Beziehung und Interaktion ausgegangen werden. Vor allem in der Erziehung ist die positive Auswirkung der elterlichen Empathie auf die Psyche, die Persönlichkeitsentwicklung und die authentische Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern unumstritten. Folgedessen spricht es einerseits für ein professionelles pädagogisches Handeln Empathie als einen wichtigen Bestandteil und als eine Voraussetzung der Erziehung anzunehmen und gleichzeitig diese im Kind auch zu fördern. Die „disziplinierte Kommunikation“ nach Stollak (siehe Kap. 2.3.2.2.) wäre eine Möglichkeit für Eltern um ihren Erziehungsstil zu reflektieren und ihre Aufmerksamkeit auf die Bedeutsamkeit der Empathie in der Beziehung zu ihren Kindern zu lenken. Auch die „Filial Therapy“ nach Guerney et. al. (siehe Kap.2.3.2.3.) bietet den Eltern ein Trainingsprogramm indem Emotionsstörungen ihrer Kinder durch das Üben von empathischem Verhalten in spielerischen Situationen verringert werden können.

Bezüglich der Ergebnisse der Studie wurde jedoch verdeutlicht, dass es durch die Mehrdimensionalität des Empathie – Konstrukts fast unmöglich ist zu einheitlichen und aussagekräftigen Resultaten zu gelangen. Dennoch konnte die Studie in einigen Bereichen ergänzende Ergebnisse liefern und viele Resultate zur Bestätigung der bereits bestehenden Forschungsergebnisse beitragen. Die Studie hat auch verdeutlicht, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen Müttern und Vätern in Bezug auf Empathie nicht so signifikant und präsent sind, wie von vielen Wissenschaftlern angenommen. Diese Resultate könnten auch in der Veränderung der traditionellen Frauen- und Männerrollen der heutigen Zeit begründet sein, dies bedarf jedoch weiterer Forschung.

## 5. Literatur

Ainsworth, M. D. S. (1972): Attachment and dependency: A comparison. In: J. L. Gewirtz (Hg.): Attachment and dependency. Washington, Winston, 97- 137

Ainsworth, M. D. S.; Bell, S. M.; Stayton, D. J. (1974): Infant – mother attachment and social development: „Socialisation“ as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. Richards (Hg.): The integration of a child into a social world. London, Cambridge University Press, 99 - 135

Barnett, M. A.; King, L. M.; Howard, J. A.; Dino, G. A. (1980): Empathy in Young Children: Relation to Parents` Empathy, Affection, and Emphasis on the Feelings of Others. *Developmental Psychology*, Vol. 16, No. 3, 243 - 244

Barnett, M. A. (1987): Empathy and related responses in children. In: Eisenberg, N.; Strayer, J. (Hg.): Empathy and its development. New York, Cambridge University Press, 146 – 161

Baumgärtel, F. (1975): Das Erziehungsverhalten von Müttern im Spiegel eines projektiven Verfahrens. Hamburg

Bell, L.G.; Bell, D.C. (1982): Family climate and the role of the female adolescent: Determinants of adolescent functioning. *Family Relations*, Vol. 31, 519- 527

Berman, P. W. (1980): Are women more responsive than men to the young? A review of developmental and situational variables. *Psychological Bulletin*, Vol. 88, No. 3, 668 - 695

Birnbaum, D.W.; Croll, W.L. (1984): The etiology of children`s stereotypes about sex differences in emotionality. *Sex Roles: A Journal of Research*, Vol. 10, 677-691

- Bischof-Köhler, D. (1989): Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition. Bern, Huber
- Block, J. H.; Block, J.; Harrington, D. (1975): Sex role typing and instrumental behavior: A developmental study. Denver, Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development
- Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart, Körner
- Bowlby, J. (1969): Attachment and loss. Vol. 1. Attachment. London, The Hogarth Press
- Bowlby, J. (1983): Verlust, Trauer und Depression. München, Kindler
- Bretherton, I. (1992): The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, Vol. 28, 759 – 775
- Bretherton, I. (1985): Attachment theory. Retrospect and prospect. In: Bretherton, I.; Waters, E. (Hg): Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 50, No. 1/2, 3 - 35
- Bronfenbrenner, U. (1961): The changing american child. In: Ginzberg, E. (Hrsg.): Values and ideals of american youth. New York, Columbia University Press, 71 – 84
- Craig, K. D.; Lowery H. J. (1969): Heart – rate components of conditioned vicarious autonomic response. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 11, No. 4, 381 – 387
- Carkhuff, R. (1969): Helping and human relations. Vol. 1. New York, Holt, Rinehart & Winston
- Eisenberg, N.; Lennon, R. (1983): Sex Differences in Empathy and Related Capacities. *Psychological Bulletin*, Vol. 94, No. 1, 100 -131

Eisenberg, N.; Miller, P. A.; Schaller, M.; Fabes, R. A.; Fultz, J.; Shell, R.; Shea, C. L. (1989): The Role of Sympathy and Altruistic Personality Traits in Helping: A Reexamination. *Journal of Personality*, Vol. 57, 41 – 67

Eisenberg, N.; Fabes, R. A.; Schaller, M.; Miller, P.; Carlo, G.; Poulin, R.; Shea, C.; Shell, R. (1991): Personality and Socialization Correlates of Vicarious Emotional Responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 61, No. 3, 459 – 470

Erikson, E. H. (1964): Inner and outer Space: Reflections on Womanhood. *The Woman in America*. *Daedalus*, Vol. 93, No. 2, 582-606

Escalona, S. K. (1945): Feeding disturbances in very young children. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 15, 76- 80

Feshbach, N. D.; Roe, K. (1968): Empathy in six- and seven- year- olds. *Child Development*, Vol. 39, 133 – 145

Feshbach, N. D.; Feshbach, S. (1987): Affective Processes and Academic Achievement. *Child Development*, Vol. 58, No. 5, 1335 - 1347

Freud, S. (1925): Some psychical consequences of the anatomical distinction between the sexes. In: *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London, The Hogarth Press, Volume XIX., 1961, 243 – 258

Friedlmeier, W.; Trommsdorff, G. (1992): Entwicklung von Empathie. In: Finger, G. (Hg.): *Frühförderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie*. Freiburg i. Br., Lambertus, 138 – 150

Friedlmeier, W. (1993): *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln*. Konstanz, Hartung - Gorre

Goldstein, A. P.; Michaels, G. Y. (1985): Empathy. Development, Training and Consequences. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates

Goleman, D. (1995): Emotional intelligence. New York, Bantam

Guerney, B. (1964): Filial Therapy: Description and Rationale. Journal of Consulting Psychology, Vol. 28, No. 4, 304 -310

Herrmann, A.; Homburg, C.; Klarmann, M. (2008): Handbuch Marktforschung. Frankfurt a. M.; Gabler

Hoffman, M. L.; Levine, L. E. (1976): Early Sex Difference in Empathy. Developmental Psychology, Vol. 12, No. 6, 557- 558

Hoffman, M. L. (1977): Sex Differences in Empathy and Related Behaviors. Psychology Bulletin, Vol. 84, No. 4, 712- 722

Hoffman, M.L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. New York, Cambridge University Press

Kestenberg, J.S.; Buelte, A. (1977): Prevention, infant therapy and the treatment of adults. 2: Mutual holding and holding-oneself-up. International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy, Vol. 6, 369- 396

Kienbaum, J. (1993): Empathisches Mitgefühl und prosoziales Verhalten deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder. Regensburg, Roderer

Körner, J. (1998): Einfühlung: Über Empathie. Forum der Psychoanalyse, Vol. 14, 1 – 17

Liekam, S. (2004): Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. München, Inaugural Dissertation

Abrufbar im Internet: [http://edoc.ub.uni-muenchen.de/2514/1/Liekam\\_Stefan.pdf](http://edoc.ub.uni-muenchen.de/2514/1/Liekam_Stefan.pdf) am 16.7.2010

Lipps, T (1906): Ästhetik. Hamburg

Lutz, C. (2007): Projektive Verfahren und ihre Verwendung für die psychodynamische Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen. In: Hopf, H.; Windaus E. (Hg.) Lehrbuch der Psychotherapie für die Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten und für die ärztliche Weiterbildung. Band 5: Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie. München, CIP- Medien, 159 - 176

Macooby, E.; Jacklin, C. N. (1974): The psychology of sex differences. Stanford, Stanford University Press

Meindl, C. (1998). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg, Fachbereich Psychologie. Fragebogen abrufbar im Internet: [http://www.zpid.de/pub/tests/pt\\_3657t.pdf](http://www.zpid.de/pub/tests/pt_3657t.pdf) am 27.5.2010

Merhabian, A.; Epstein, N. (1972): A measure of emotional empathy. Journal of Personality, Vol. 40, 523 – 543

Michaels, G.Y.; Messé, L.A.; Stollak, G.E. (1983): Seeing parental behavior through different eyes: Exploring the importance of person perception processes in parents and children. Genetic Psychology Monographs, Vol. 107, 3-60

Morgan, P. K.; Gaier, E. L. (1956): The direction of aggression in the mother child punishment situation. Child Developmental, Vol. 27, 447 – 457

Morgan, S. R. (1979): A model of the empathic process for teachers of emotionally disturbed children. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 49, No. 3, 446 – 453

Müller-Heisrath, A.; Kückmann-Metschies, H. (1998): Aufwachsen in der Familie. In: Horstkemper, M.; Zimmermann, P. (Hg.): *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter*. Opladen, Leske + Budrich, 47-67

Murstein, B.I.; Pryor R. S. (1959): The concept of projection: A review. *Psychological Bulletin*, Vol. 56, 353- 374

Parsons, T.; Bales, R. F. (1956): *Family socialization and interaction process*. London, Routledge & Kegan Paul

Perrez, M. (1980): Implementierung neuen Erziehungsverhaltens: Interventionsforschung im Erziehungsstil – Bereich. In: Schneewind, K. A.: *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Bern, Hans Huber, 245 – 280

Raab – Steiner, E.; Benesch, M. (2008): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS – Auswertung*. Wien, UTB Facultas

Radke – Yarrow, M.; Zahn – Waxler, C. (1984): Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. In E. Staub (Hg.): *Developmental and maintenance of prosocial behavior*. New York, 81 - 115

Rogers, C. R. (1951): *Client-Centered Counselling*. Boston, Houghton-Mifflin

Rogers, C. (1959): A Theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the clientcentered framework. In: Koch (Hg.): *Psychology: A study of a science*. NY, 184- 256

Rogers, C. (1983): Freedom to Learn for the 80`s. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company

Rogers, C. (2009): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart, Klett - Cotta

Sagi, A.; Hoffman, M. L. (1976): Empathic distress in newborns. Developmental Psychology, Vol. 12, 175 – 176

Schaipp, C.; Plaum, E. (1995): „Projektive Techniken“: Unseriöse „Tests“ oder wertvolle qualitative Mehtoden? Bonn, Deutscher Psychologen Verlag

Schmitt, M. (1982): Empathie: Konzepte, Entwicklung, Quantifizierung. P.I.V. – Bericht Nr. 2. Trier.

Abrufbar im Internet: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2006/597/pdf/beri009.pdf> am 8.7.2010

Simner, M. L. (1971): Newborn`s response to the cry of another infant. Developmental Psychology, Vol. 5, 136 – 150

Sroufe, L. A.; Fleeson, J. (1986): Attachment and the construction of relationships. In: Hartup, W. W.; Rubin, Z. (Hg.): Relationships and development. Hillsdale, Erlbaum, 51 - 71

Sroufe, L. A. (1990): An organizational perspective on the self. In: Cicchetti, D.; Beeghly, M. (Hg.): The self in transition. Infancy childhood. Chicago, University of Chicago Press, 281-308

Stangl, W. (1989): Der Fragebogen zum elterlichen Erziehungsverhalten (FEV). Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, Heft 3

Stollak, G. (1975): Sensitivity to children. Helping undergraduates acquire child care giving and mental health skills. *Teaching of Psychology*, Vol. 2, No. 1, 8-11.

Stollak, G. E. (1978): Graduate education for early childhood consultation. *Professional Psychology*, Vol. 9, 185- 192

Tausch, R.; Tausch, A. (1981): *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen, Hogrefe – Verlag für Psychologie

Truax, C. B.; Tatum, C. D (1966): An Extension from the Effective Psychotherapeutic Model to Constructive Personality Change in Pre-School Children. *Childhood Education*, Vol. 42, 456 – 462

Volland, C. (1995): *Mutter – Kind –Beziehungsqualität als Entwicklungsbedingung von Empathie und prosozialem Verhalten in der Kindheit*. Regensburg, Roderer

Winnicott, D. W. (1965): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München, Kindler

Wispé, L. (1987): History of the concept of Empathy. In: Eisenberg, N.; Strayer, J. (Hg.): *Empathy and its development*. New York, Cambridge University Press, 17 – 37

Zahn – Waxler, C.; Radke – Yarrow, M.; Wagner, E. (1992): Development of Concern for Others. *Developmental Psychology*. Vol. 28, No. 1, 126 – 136

Zwick, E. (2004): *Gesundheitspädagogik. Wege zur Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin*. Lit Verlag, Bd.1, Münster

## **6. Anhang**

### **6.1. Abstract**

Laut vielen vorherrschenden kulturellen Stereotypen und zufolge einiger psychologischer Theorien wird Empathie als eine vorwiegend weibliche Charaktereigenschaft angesehen. Vor allem Müttern wird ein empathischeres Erziehverhalten zugeschrieben als Vätern. Die Diplomarbeit greift diese Annahme auf, indem einerseits ein Rückblick auf Literatur gegeben wird, welche sich mit geschlechtsspezifischen Unterschieden im empathischen Verhalten von Eltern auseinandersetzt. Andererseits wurde diskutiert, dass Ergebnisse bezüglich Differenzen im empathischen Verhalten in Abhängigkeit zur Methode stehen. Ausgehend von dieser Tatsache wurden mittels projektiven Testverfahren 52 Mütter und 45 Väter zur Studie herangezogen. Der projektive Fragebogen konzentrierte sich auf 15 kritische Erziehungssituationen in 3 verschiedenen Bereichen. Die Ergebnisse zeigten, dass kein signifikanter Unterschied zwischen Müttern und Vätern in ihrem empathischen Erziehverhalten in projektiven Situationen vorliegt. Einzig im Bereich Schule wiesen Väter signifikant weniger Empathiewerte auf als Mütter. Ebenso wurden in der Studie mögliche Erklärungen der gewonnenen Erkenntnisse diskutiert.

Die theoretischen Grundlagen und die Ergebnisse der Studie verdeutlichen jedoch, dass durch die Mehrdimensionalität des Empathie – Konstrukts wenig Einheit und Klarheit über den Forschungsgegenstand herrscht und endgültige und eindeutige Aussagen über geschlechtsspezifische Unterschiede im empathischen Erziehverhalten nicht gemacht werden können.

## 6.2. Fragebogen zur Erfassung des empathischen Erziehverhaltens

### 6.2.1. Mütter

Guten Tag!

Mein Name ist Andrea Fleck und ich bin Studentin an der Universität Wien. Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine Studie über das elterliche Erziehverhalten durch und freue mich sehr, dass Sie sich bereit erklärt haben bei dieser teilzunehmen. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen so spontan und gewissenhaft wie möglich. Die erhobenen Daten werden vertraulich und anonym behandelt.

Dauer: ca. 10min

Bitte immer nur eine zutreffende Antwort ankreuzen!

Hinweis: Der Fragebogen bezieht sich auf Kinder im Volksschulalter.

Versuchen Sie bitte, sich folgende Situationen vorzustellen:

- 1. Tim kommt von der Schule mit schlechter Laune nach Hause. Er erzählt seiner Mutter, dass er heute einen Test mit sehr vielen Fehlern zurückbekommen hat.**

*Wie glauben Sie fühlt sich Tim, als er seiner Mutter von dem schlechten Ergebnis erzählt?*

- Er ist von sich selbst enttäuscht. (3)
- Er ärgert sich. (2)
- Ihm ist die schlechte Note egal. (1)

*Wie könnte Tims Mutter Ihrer Meinung nach auf diese Nachricht reagieren?*

- Sie könnte ihm sagen, dass er beim nächsten Mal mehr lernen muss. (1)
- Sie könnte ihn trösten. (3)
- Sie könnte keine große Sache daraus machen. (2)

- 2. Julia wird in der Schule von Klassenkollegen oft gehänselt. Auch ihre Lehrerin scheint nichts gegen diese Situation zu tun.**

*Wie glauben Sie könnte es im Inneren von Julia aussehen?*

- Sie fühlt sich ausgegrenzt, ist traurig und bedrückt. (3)
- Sie nimmt diese Situation nicht so ernst. (1)
- Sie fühlt sich unfair behandelt. (2)

*Was könnte ihrer Meinung nach Julias Mutter in so einer Situation tun?*

- Sie könnte zu allererst Julia trösten. (3)
- Sie könnte mit Julia und den anderen Kindern darüber reden. (2)
- Sie könnte sich einfach nicht einmischen. Die Kinder sollen das untereinander ausmachen. (1)

- 3. Thomas kennt sich bei seiner Hausübung nicht aus. Er bittet seine Mutter um Hilfe.**

*Wie glauben Sie könnte sich Thomas fühlen?*

- Er ist traurig. (2)
- Es ist ihm egal. (1)
- Er ärgert sich. (3)

*Wie würde Ihrer Meinung nach Thomas Mutter reagieren?*

- Sie würde ihn zuerst überlegen lassen und dann einen Tipp geben. (2)
- Sie würde ihn belehren - warum hat er in der Schule nicht besser aufgepasst. (1)
- Sie würde ihm nochmal die Hausübung erklären und dabei unterstützen. (3)

**4. Viktoria geht von der Schule/ vom Hort nach Hause und möchte eine Straße überqueren. Sie betritt den Zebrastreifen, ein Auto hält nicht an und Viktoria ist nur knapp einen Unfall entkommen.**

*Wie glauben Sie fühlt sich Viktoria?*

- Sie ist verschreckt und ängstlich. (3)
- Sie ist gelassen, da ihr nichts passiert ist. (1)
- Sie ist erleichtert, dass nicht mehr passiert ist. (2)

*Wie könnte Ihrer Meinung nach ihre Mutter reagieren als Viktoria die Situation erzählt?*

- Sie könnte sie zuerst trösten und ihr durch ein Gespräch ihre Angst nehmen. (3)
- Sie könnte ihr klar machen, dass sie besser aufpassen muss. (1)
- Sie könnte froh sein, dass nicht mehr passiert ist und belässt es dabei. (2)

**5. Samuel will sich mit einem Freund im Hof treffen. Seine Mutter besteht jedoch darauf, dass er vorher seine Hausübung machen muss.**

*Was glauben Sie könnte in Samuel vorgehen?*

- Er sieht die Situation ein und macht vorher seine Hausübung. (1)
- Er ärgert sich, da er so schnell wie möglich zu seinem Freund möchte. (3)
- Er ist traurig, da er dann zu spät zum Treffen kommt. (2)

*Was würde Ihrer Meinung nach seine Mutter tun, wenn Samuel verspricht die Hausübung nachher zu machen?*

- Sie würde weiterhin darauf bestehen, dass Samuel seine Hausübung vorher macht. (2)
- Nach längerer Diskussion würde sie ihn gar nicht mehr in den Hof gehen lassen. (1)
- Sie würde Samuel in den Hof gehen lassen. (3)

**6. Nicoles Großeltern versprechen ihr am Wochenende einen Ausflug in den Zoo zu machen. Leider mussten sie kurzfristig absagen.**

*Wie glauben Sie könnte sich Nicole fühlen als sie hört, dass sie nun doch nicht in den Zoo geht?*

- Sie ist enttäuscht. (3)
- Es macht ihr nichts aus. (1)
- Sie ärgert sich. (2)

*Wie würde Ihrer Meinung nach ihre Mutter auf diese Nachricht reagieren?*

- Sie würde mit ihr in den Zoo gehen. (3)
- Sie würde sie trösten. (2)
- Sie würde sich nicht verantwortlich fühlen, da sie an dieser Situation nicht Schuld ist. (1)

**7. Max lädt einen Freund zu sich nach Hause ein und zeigt ihm seinen neuen Nintendo. Beim Ausprobieren des Spiels fällt dem Freund das Gerät aus der Hand und geht kaputt.**

*Wie glauben Sie könnte Max auf diese Situation reagieren?*

- Er ärgert sich über seinen Freund. (3)
- Er ist enttäuscht aber weiß, dass dieser den Nintendo nicht mit Absicht fallen lies. (2)
- Es ist ihm egal, da er weiß, dass ihm seine Mutter einen neuen Nintendo kaufen wird. (1)

*Wie würde Max Mutter Ihrer Meinung nach reagieren, wenn er ihr die Situation schildert?*

- Sie würde ihn aufheitern indem sie verspricht einen neuen Nintendo zu kaufen. (2)
- Was passiert ist kann man leider nicht rückgängig machen. (1)
- Sie würde ihn trösten. (3)

**8. Annas Mutter hat Essen zubereitet. Anna will jedoch dieses nicht probieren. Ihre Mutter weist sie darauf hin, wenigstens ein bisschen davon zu essen.**

*Wie glauben Sie könnte sich Anna fühlen?*

- Sie versteht ihre Mutter und isst etwas. (1)
- Sie ärgert und weigert sich etwas zu essen. (3)
- Sie ist zwar aufgebracht aber isst mit Widerwillen. (2)

*Könnte Annas Mutter Ihrer Meinung nach in dieser Situation auch anders reagieren?*

- Nein, denn was auf den Tisch kommt wird gegessen. (1)
- Sie könnte darauf bestehen, dass Anna das Essen zumindest kostet. (2)
- Sie könnte ihr stattdessen etwas anderes zu Essen geben. (3)

**9. Stefan möchte sich seine Lieblingsserie im Fernsehen ansehen. Da es jedoch schon etwas spät ist, schickt seine Mutter ihn ohne Diskussion ins Bett.**

*Wie glauben Sie könnte sich Stefan in dieser Situation fühlen?*

- Er ist enttäuscht. (2)
- Er ist total verärgert und wütend. (3)
- Er sieht ein, dass es schon zu spät ist. (1)

*Könnte Stefans Mutter Ihrer Meinung nach in dieser Situation auch anders reagieren?*

- Nein, es ist einfach schon spät. (1)
- Ja, sie könnte Stefan seine Serie ausnahmsweise noch ansehen lassen. (3)
- Sie könnte ihm erklären, wie wichtig es ist am nächsten Tag ausgeschlafen zu sein und ihn dann ins Bett schicken. (2)

**10. Sarah hat zum Geburtstag ein Spiel bekommen, welches sie mit ihrer Mutter ausprobieren möchte. Diese ist jedoch erst von der Arbeit nach Hause gekommen und zu müde dafür.**

*Wie glauben Sie könnte sich Sarah in dieser Situation fühlen?*

- Sie ärgert sich und geht wütend in ihr Zimmer. (3)
- Es ist ihr egal, dann wird halt ein anderes Mal gespielt. (1)
- Sie ist enttäuscht, versteht aber, dass ihre Mutter zu müde ist. (2)

*Wie könnte Sarahs Mutter Ihrer Meinung nach in dieser Situation reagieren?*

- Sie könnte sie auf ein anderes Mal vertrösten. (2)
- Sarah muss einsehen, dass nicht alle Wünsche sofort erfüllt werden können. (1)
- Sie könnte, obwohl sie sehr müde ist, mit Sarah zumindest einmal spielen. (3)

**11. Jans größter Wunsch zu Weihnachten ist ein sehr teures Computerspiel, welches sich seine Eltern jedoch nicht leisten können. Deshalb bekommt er ein anderes Geschenk.**

*Wie glauben Sie könnte Jan reagieren, als er das Geschenk sieht?*

- Er ist wütend. (2)
- Es ist ihm egal. (1)
- Er ist enttäuscht. (3)

*Wie würde Jans Mutter Ihrer Meinung nach reagieren, wenn sie ihm seinen Wunsch nicht erfüllen kann?*

- Sie würde ihm erklären, warum er das Computerspiel nicht bekommen hat. (2)
- An der Situation ist leider nichts zu ändern. (1)
- Sie würde Jan trösten und ihm sagen, dass sie ihn verstehen kann. (3)

**12. Katharina möchte ein Handy von ihren Eltern, da alle ihre Schulfreundinnen auch eines haben. Ihre Mutter ist jedoch der Meinung, dass sie noch zu jung dafür ist.**

*Wie glauben Sie könnte sich Katharina fühlen?*

- Sie ist wütend und kann die Einstellung ihrer Mutter nicht nachvollziehen. (3)
- Ihr ist es egal, denn sie weiß, dass sie irgendwann ein Handy bekommen wird. (1)
- Sie ist traurig aber akzeptiert die Meinung ihrer Mutter. (2)

*Glauben Sie, würde Katharinas Mutter ihre Meinung eventuell noch einmal überdenken?*

- Ja, sie würde ihr eventuell doch ein Handy kaufen. (3)
- Nein, es ist nun mal so wie es ist. (1)
- Sie würde ihr versprechen, dass sie, wenn sie alt genug ist, eines bekommt. (2)

**13. Peter hatte einen Alptraum und möchte im Bett bei seiner Mutter schlafen.**

*Was glauben Sie könnte in Peter vorgehen?*

- Er hat Angst und sucht Sicherheit bei seinen Eltern. (3)
- Er will Aufmerksamkeit erregen. (1)
- Er will nicht allein sein. (2)

*Wie könnte Peters Mutter Ihrer Meinung nach reagieren?*

- Sie würde ihm versichern, dass es ein Traum war und ihn zu seinem Bett begleiten. (2)
- Sie würde ihn wieder ins Bett schicken. (1)
- Sie würde ihn in den Arm nehmen und bei sich schlafen lassen. (3)

**14. Sabine sucht verzweifelt ihr Lieblingsstofftier. Sie kann es jedoch nicht finden.**

*Wie glauben Sie könnte sich Sabine fühlen?*

- Sie ist sehr traurig. (3)
- Sie ist bedrückt, weiß aber, dass ihr Stofftier irgendwann wieder auftauchen wird. (2)
- Es ist ihr nach längerer Suche egal. (1)

*Wie würde Sabines Mutter Ihrer Meinung nach reagieren?*

- Sie würde Sabine beruhigen und ihr sagen, dass sie ihr Stofftier sicher bald finden wird. (2)
- Sie würde Sabine trösten und ihr beim Suchen helfen. (3)
- Sie würde Sabine ermahnen, besser auf ihre Sachen aufzupassen. (1)

**15. Pauls einziges Haustier ist gestorben.**

*Wie glauben Sie könnte sich Paul fühlen?*

- Er ist traurig und deprimiert. (3)
- Es ist ihm egal, da er wahrscheinlich ein neues Haustier bekommen wird. (1)
- Er ist traurig und verärgert. (2)

*Wie würde Pauls Mutter Ihrer Meinung nach reagieren?*

- Sie würde Paul ablenken und mit ihm etwas unternehmen. (2)
- Es ist zwar traurig, aber leider ist an der Situation nichts zu ändern. (1)
- Sie würde versuchen Paul zu trösten. (3)

***Ihre DATEN:***

Alter:

Geschlecht:             männlich             weiblich

Berufstätig:             ja             nein

Anzahl der Kinder:     1             2             mehr als 2

Geschlecht des Kindes/ der Kinder:     weiblich     männlich     weiblich und männlich

**Vielen Herzlichen Dank für Ihre Zeit und die Beteiligung an der Studie!**

**Für etwaige Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung: [AndreaFleck@gmx.at](mailto:AndreaFleck@gmx.at)**

## 6.2.2. Väter

Guten Tag!

Mein Name ist Andrea Fleck und ich bin Studentin an der Universität Wien. Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine Studie über das elterliche Erziehverhalten durch und freue mich sehr, dass Sie sich bereit erklärt haben bei dieser teilzunehmen. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen so spontan und gewissenhaft wie möglich. Die erhobenen Daten werden vertraulich und anonym behandelt.

Dauer: ca. 10min

Bitte immer nur eine zutreffende Antwort ankreuzen!

Hinweis: Der Fragebogen bezieht sich auf Kinder im Volksschulalter.

Versuchen Sie bitte, sich folgende Situationen vorzustellen:

- 1. Tim kommt von der Schule mit schlechter Laune nach Hause. Er erzählt seinem Vater, dass er heute einen Test mit sehr vielen Fehlern zurückbekommen hat.**

*Wie glauben Sie fühlt sich Tim, als er seinem Vater von dem schlechten Ergebnis erzählt?*

- Er ist von sich selbst enttäuscht. (3)
- Er ärgert sich. (2)
- Ihm ist die schlechte Note egal. (1)

*Wie könnte Tims Vater Ihrer Meinung nach auf diese Nachricht reagieren?*

- Er könnte ihm sagen, dass er beim nächsten Mal mehr lernen muss. (1)
- Er könnte ihn trösten. (3)
- Er könnte keine große Sache daraus machen. (2)

- 2. Julia wird in der Schule von Klassenkollegen oft gehänselt. Auch ihre Lehrerin scheint nichts gegen diese Situation zu tun.**

*Wie glauben Sie könnte es im Inneren von Julia aussehen?*

- Sie fühlt sich ausgegrenzt, ist traurig und bedrückt. (3)
- Sie nimmt diese Situation nicht so ernst. (1)
- Sie fühlt sich unfair behandelt. (2)

*Was könnte ihrer Meinung nach Julias Vater in so einer Situation tun?*

- Er könnte zu allererst Julia trösten. (3)
- Er könnte mit Julia und den anderen Kindern darüber reden. (2)
- Er könnte sich einfach nicht einmischen. Die Kinder sollen das untereinander ausmachen. (1)

- 3. Thomas kennt sich bei seiner Hausübung nicht aus. Er bittet seinen Vater um Hilfe.**

*Wie glauben Sie könnte sich Thomas fühlen?*

- Er ist traurig. (2)
- Es ist ihm egal. (1)
- Er ärgert sich. (3)

*Wie würde Ihrer Meinung nach Thomas Vater reagieren?*

- Er würde ihn zuerst überlegen lassen und dann einen Tipp geben. (2)
- Er würde ihn belehren - warum hat er in der Schule nicht besser aufgepasst. (1)
- Er würde ihm nochmal die Hausübung erklären und dabei unterstützen. (3)

**4. Viktoria geht von der Schule/ vom Hort nach Hause und möchte eine Straße überqueren. Sie betritt den Zebrastreifen, ein Auto hält nicht an und Viktoria ist nur knapp einen Unfall entkommen.**

*Wie glauben Sie fühlt sich Viktoria?*

- Sie ist verschreckt und ängstlich. (3)
- Sie ist gelassen, da ihr nichts passiert ist. (1)
- Sie ist erleichtert, dass nicht mehr passiert ist. (2)

*Wie könnte Ihrer Meinung nach ihr Vater reagieren als Viktoria die Situation erzählt?*

- Er könnte sie zuerst trösten und ihr durch ein Gespräch ihre Angst nehmen. (3)
- Er könnte ihr klar machen, dass sie besser aufpassen muss. (1)
- Er könnte froh sein, dass nicht mehr passiert ist und belässt es dabei. (2)

**5. Samuel will sich mit einem Freund im Hof treffen. Sein Vater besteht jedoch darauf, dass er vorher seine Hausübung machen muss.**

*Was glauben Sie könnte in Samuel vorgehen?*

- Er sieht die Situation ein und macht vorher seine Hausübung. (1)
- Er ärgert sich, da er so schnell wie möglich zu seinem Freund möchte. (3)
- Er ist traurig, da er dann zu spät zum Treffen kommt. (2)

*Was würde Ihrer Meinung nach sein Vater tun, wenn Samuel verspricht die Hausübung nachher zu machen?*

- Er würde weiterhin darauf bestehen, dass Samuel die Hausübung vorher macht. (2)
- Nach längerer Diskussion würde er ihn gar nicht mehr in den Hof gehen lassen. (1)
- Er würde Samuel in den Hof gehen lassen. (3)

**6. Nicoles Großeltern versprechen ihr am Wochenende einen Ausflug in den Zoo zu machen. Leider mussten sie kurzfristig absagen.**

*Wie glauben Sie könnte sich Nicole fühlen als sie hört, dass sie nun doch nicht in den Zoo geht?*

- Sie ist enttäuscht. (3)
- Es macht ihr nichts aus. (1)
- Sie ärgert sich. (2)

*Wie würde Ihrer Meinung nach ihr Vater auf diese Nachricht reagieren?*

- Er würde mit ihr in den Zoo gehen. (3)
- Er würde sie trösten. (2)
- Er würde sich nicht verantwortlich fühlen, da er an dieser Situation nicht Schuld ist. (1)

**7. Max lädt einen Freund zu sich nach Hause ein und zeigt ihm seinen neuen Nintendo. Beim Ausprobieren des Spiels fällt dem Freund das Gerät aus der Hand und geht kaputt.**

*Wie glauben Sie könnte Max auf diese Situation reagieren?*

- Er ärgert sich über seinen Freund. (3)
- Er ist enttäuscht aber weiß, dass dieser den Nintendo nicht mit Absicht fallen lies. (2)
- Es ist ihm egal, da er weiß, dass ihm sein Vater einen neuen Nintendo kaufen wird. (1)

*Wie würde Max Vater Ihrer Meinung nach reagieren, wenn er die Situation schildert?*

- Er würde ihn aufheitern indem er verspricht einen neuen Nintendo zu kaufen. (2)
- Was passiert ist kann man leider nicht rückgängig machen. (1)
- Er würde ihn trösten. (3)

**8. Annas Vater hat Essen zubereitet. Anna will jedoch dieses nicht probieren. Ihr Vater weist sie darauf hin, wenigstens ein bisschen davon zu essen.**

*Wie glauben Sie könnte sich Anna fühlen?*

- Sie versteht ihren Vater und isst etwas. (1)
- Sie ärgert und weigert sich etwas zu essen. (3)
- Sie ist zwar aufgebracht aber isst mit Widerwillen. (2)

*Könnte Annas Vater Ihrer Meinung nach in dieser Situation auch anders reagieren?*

- Nein, denn was auf den Tisch kommt wird gegessen. (1)
- Er könnte darauf bestehen, dass Anna das Essen zumindest kostet. (2)
- Er könnte ihr stattdessen etwas anderes zu Essen geben. (3)

**9. Stefan möchte sich seine Lieblingsserie im Fernsehen ansehen. Da es jedoch schon etwas spät ist, schickt sein Vater ihn ohne Diskussion ins Bett.**

*Wie glauben Sie könnte sich Stefan in dieser Situation fühlen?*

- Er ist enttäuscht. (2)
- Er ist total verärgert und wütend. (3)
- Er sieht ein, dass es schon zu spät ist. (1)

*Könnte Stefans Vater Ihrer Meinung nach in dieser Situation auch anders reagieren?*

- Nein, es ist einfach schon spät. (1)
- Ja, er könnte Stefan seine Serie ausnahmsweise noch ansehen lassen. (3)
- Er könnte ihm erklären, wie wichtig es ist am nächsten Tag ausgeschlafen zu sein und ihn dann ins Bett schicken. (2)

**10. Sarah hat zum Geburtstag ein Spiel bekommen, welches sie mit ihrem Vater ausprobieren möchte. Dieser ist jedoch erst von der Arbeit nach Hause gekommen und zu müde dafür.**

*Wie glauben Sie könnte sich Sarah in dieser Situation fühlen?*

- Sie ärgert sich und geht wütend in ihr Zimmer. (3)
- Es ist ihr egal, dann wird halt ein anderes Mal gespielt. (1)
- Sie ist enttäuscht, versteht aber, dass ihr Vater zu müde ist. (2)

*Wie könnte Sarahs Vater Ihrer Meinung nach in dieser Situation reagieren?*

- Er könnte sie auf ein anderes Mal vertrösten. (2)
- Sarah muss einsehen, dass nicht alle Wünsche sofort erfüllt werden können. (1)
- Er könnte, obwohl er sehr müde ist, mit Sarah zumindest einmal spielen. (3)

**11. Jans größter Wunsch zu Weihnachten ist ein sehr teures Computerspiel, welches sich seine Eltern jedoch nicht leisten können. Deshalb bekommt er ein anderes Geschenk.**

*Wie glauben Sie könnte Jan reagieren, als er das Geschenk sieht?*

- Er ist wütend. (2)
- Es ist ihm egal. (1)
- Er ist enttäuscht. (3)

*Wie würde Jans Vater Ihrer Meinung nach reagieren, wenn er ihm seinen Wunsch nicht erfüllen kann?*

- Er würde Jan erklären, warum er das Computerspiel nicht bekommen hat. (2)
- An der Situation ist leider nichts zu ändern. (1)
- Er würde Jan trösten und ihm sagen, dass er ihn verstehen kann. (3)

**12. Katharina möchte ein Handy von ihren Eltern, da alle ihre Schulfreundinnen auch eines haben. Ihr Vater ist jedoch der Meinung, dass sie noch zu jung dafür ist.**

*Wie glauben Sie könnte sich Katharina fühlen?*

- Sie ist wütend und kann die Einstellung ihres Vaters nicht nachvollziehen. (3)
- Ihr ist es egal, denn sie weiß, dass sie irgendwann ein Handy bekommen wird. (1)
- Sie ist traurig aber akzeptiert die Meinung ihres Vaters. (2)

*Glauben Sie, würde Katharinas Vater seine Meinung eventuell noch einmal überdenken?*

- Ja, er würde ihr eventuell doch ein Handy kaufen. (3)
- Nein, es ist nun mal so wie es ist. (1)
- Er würde ihr versprechen, dass sie, wenn sie alt genug ist, eines bekommt. (2)

**13. Peter hatte einen Alptraum und möchte im Bett bei seinem Vater schlafen.**

*Was glauben Sie könnte in Peter vorgehen?*

- Er hat Angst und sucht Sicherheit bei seinen Eltern. (3)
- Er will Aufmerksamkeit erregen. (1)
- Er will nicht allein sein. (2)

*Wie könnte Peters Vater Ihrer Meinung nach reagieren?*

- Er würde ihm versichern, dass es ein Traum war und ihn zu seinem Bett begleiten. (2)
- Er würde ihn wieder ins Bett schicken. (1)
- Er würde ihn in den Arm nehmen und bei sich schlafen lassen. (3)

**14. Sabine sucht verzweifelt ihr Lieblingsstofftier. Sie kann es jedoch nicht finden.**

*Wie glauben Sie könnte sich Sabine fühlen?*

- Sie ist sehr traurig. (3)
- Sie ist bedrückt, weiß aber, dass ihr Stofftier irgendwann wieder auftauchen wird. (2)
- Es ist ihr nach längerer Suche egal. (1)

*Wie würde Sabines Vater Ihrer Meinung nach reagieren?*

- Er würde Sabine beruhigen und ihr sagen, dass sie ihr Stofftier sicher bald finden wird. (2)
- Er würde Sabine trösten und ihr beim Suchen helfen. (3)
- Er würde Sabine ermahnen, besser auf ihre Sachen aufzupassen. (1)

**15. Pauls einziges Haustier ist gestorben.**

*Wie glauben Sie könnte sich Paul fühlen?*

- Er ist traurig und deprimiert. (3)
- Es ist ihm egal, da er wahrscheinlich ein neues Haustier bekommen wird. (1)
- Er ist traurig und verärgert. (2)

*Wie würde Pauls Vater Ihrer Meinung nach reagieren?*

- Er würde Paul ablenken und mit ihm etwas unternehmen. (2)
- Es ist zwar traurig, aber leider ist an der Situation nichts zu ändern. (1)
- Er würde versuchen Paul zu trösten. (3)

***Ihre DATEN:***

Alter:

Geschlecht:             männlich             weiblich

Berufstätig:             ja             nein

Anzahl der Kinder:     1             2             mehr als 2

Geschlecht des Kindes/ der Kinder:     weiblich     männlich     weiblich und männlich

**Vielen Herzlichen Dank für Ihre Zeit und die Beteiligung an der Studie!**

**Für etwaige Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung: [AndreaFleck@gmx.at](mailto:AndreaFleck@gmx.at)**

### 6.3. Lebenslauf

#### Persönliche Daten:

Name: Andrea Fleck  
Geburtsdatum: 9. Juli 1982  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
Familienstand: ledig

#### Schulbildung:

1888 – 1992 11, Volksschule Brehmstraße  
1992 – 2000 11, Gymnasium Gottschalkg./ Geringerg.  
2000 – 2002 21, Kolleg der BAKIP Patrizigasse  
2006 – heute Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien mit den Schwerpunkten „Heil-und integrative Pädagogik“ und „psychoanalytische Pädagogik“

#### Berufliche Tätigkeit:

Juli 1998 Ferialpraxis: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien  
Juli 2000 Ferialpraxis: Schwechater Kabelwerke  
Juli 2001 Jugendbetreuung eines Turnfestes in Salzburg  
2000 - 2005 Tätigkeit als Vorturnerin für Kinder und Jugendliche beim Österreichischen Turnerbund  
2002 – 2006 Angestellte der Stadt Wien als Hort – und Kindergartenpädagogin  
Juli – August 2007 Angestellte der Stadt Wien als Hortpädagogin  
Juli – August 2008 Angestellte der Stadt Wien als Hortpädagogin  
August - Sept. 2009 Angestellte der Stadt Wien als Kindergartenpädagogin  
Juli –August 2010 Angestellte der Stadt Wien als Hortpädagogin  
2007 – heute freier Dienstvertrag mit der MA 10 als Lernhilfe

#### Zusatzqualifikationen:

Sprachen: Englischkenntnisse, Grundkenntnisse in Französisch und Ungarisch  
EDV: MS Office, SPSS  
Sonstiges: Fortbildungskurse in Gesprächsführung, Konfliktmanagement und Mediation  
Ausbildung zur Jugendvorturnerin  
Montessori – Pädagogik Fortbildungskurse