

© PD Dr. Manfred Schmitt
Fachbereich 1 - Psychologie
Universität Trier
D-54286 Trier
Telefon: 0651-2012056
Fax:0651-2012961
e-mail: schmittm@pcmail.uni-trier.de

9 1982

Manfred Schmitt

Empathie: Konzepte, Entwicklung, Quantifizierung

P.I.V. - Bericht Nr. 2

Mit Unterstützung der Stiftung Volkswagenwerk

INHALT

Seite

1 .	Prolog	1
2.	Empathiekonzepte	2
3.	Rollenübernahme: Entwicklung und Sozialisation	7
4.	Empathie: Entwicklung, Sozialisation und Förderung	10
5.	Empathie und Altruismus	16
6.	Rollenübernahme und Altruismus	18
7.	Verfahren zur Quantifizierung von Rollenübernahme	20
8.	Verfahren zur Quantifizierung von Empathie	23
9.	Inhaltsvalidierung von Empathiefragebögen...	34

Literatur	38
-----------------	----

Anhang

1. Prolog

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen eines Forschungsprojektes über die "Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld".

In vielen Arbeiten zu pro- und antisozialem Handeln wurde der Zusammenhang zwischen Empathie und Hilfehandeln theoretisch hergeleitet und empirisch zu belegen versucht. Obwohl die Rolle von Empathie als Hilfehandeln fördernde Variable empirisch gut belegt zu sein scheint, wäre es voreilig, den Zusammenhang zwischen Empathie und Hilfehandeln als empirisch gesichert anzusehen.

Denn so zahlreich die Arbeiten zu Empathie sind, so zahlreich sind auch die verwendeten Empathiekonzepte, operationalen Definitionen von Empathie, Verfahren zur Erfassung von Empathie und theoretischen Überlegungen zu den Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen von Empathie einerseits sowie ihren Folgen andererseits.

Um die im Rahmen dieses Forschungsprojektes aufgeworfene Frage, wie Empathie auf einzelne Prozeß-Komponenten eines Handlungsmodells zur Beschreibung der Antezedenzen und Konsequenzen des Hilfehandelns wirkt, bearbeiten zu können, ist eine eindeutige konzeptuelle und operationale Definition von Empathie ebenso notwendig wie ein Instrument, mit dem sich die so definierte Empathie erfassen läßt.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, bisher in der Literatur vorgeschlagene Empathiekonzepte zu sichten, zu ordnen und gegen andere Konzepte der sozialen Interaktion (etwa Rollenübernahme) abzugrenzen. Ferner sollen die den unterschiedlichen Empathiekonzepten zugrunde liegenden Theorien (besonders der Entwicklung und Veränderung von Empathie sowie ihrer Beziehung zu anderen Variablen) beleuchtet werden. Schließlich sollen verwendete Instrumente zur Beschreibung und Quantifizierung von Empathie besprochen und verglichen werden.

Aus dieser Aufarbeitung des Bestandes an theoretischen und empirischen Beiträgen zum Thema Empathie wird ein Vorschlag zur konzeptuellen Definition von Empathie abgeleitet und ein inhaltsvali

der Fragebogen zur Erfassung der so verstandenen Empathie vorgeschlagen.

2. Empathiekonzepte

Je mehr man zum Thema Empathie liest, desto unüberschaubarer wird das Spektrum an unterschiedlichen konzeptuellen und operationalen Definitionen. Der Konsens zwischen Autoren, was denn unter Empathie zu verstehen sei, ist minimal: "... empathy means the intellectual or imaginative apprehension of another's condition or state of mind without actually experiencing that person's feelings" (HOGAN 1969, p. 308); "... empathy as a vicarious affective response to others" (HOFFMAN 1977, p. 169); "... empathy as a state in which an observer reacts emotionally because he perceives another experiencing or about to experience an emotion" (STOTLAND, MATHEWS, SHERMAN, HANSSON & RICHARDSON 1978, p. 7); "To sense the client's inner world of private, personal meanings as if it were your own, but without ever losing the 'as if' quality, that is empathy" (ROGERS 1967 nach STOTLAND et al. 1978, p. 13). Am deutlichsten tritt die konzeptuelle Unschärfe in der Unterscheidung zwischen Empathie und Rollenübernahmefähigkeit zutage. So bezeichnet etwa HOFFMAN (1977) DEUTSCH & MADLES (1975) Artikel "Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and the cognitive theoretical perspective" als einen Überblicksartikel über soziale Kognition und Rollenübernahme, während die Autoren natürlich überzeugt sind, über Empathie geschrieben zu haben. HOFFMAN (1977) erwähnt etwa auch das Meßinstrument von MEHRABIAN & EPSTEIN (1972) ("A measure of emotional empathy") nur in einer Fußnote, weil er ihm die face validity abspricht, ohne die beiden Validierungsstudien der Autoren (die man sicher kritisieren kann) zu beachten. Ferner klagen auch SILBEREISEN & SCHULTZ (1977) über das Definitionschaos bezüglich Empathie und meinen, Empathie werde mindestens in dreifacher Bedeutung verwendet: (a) Als Persönlichkeitseigenschaft, bei eigenen Handlungen an die Konsequenzen für den Sozialpartner zu denken und ihn schädigendes Verhalten zu meiden; gemeint ist also eine generalisierte moralische Einstellung. (b) Als therapeutisches Prozeßmerkmal, mit dem erfaßt wird, inwieweit es dem Therapeuten gelingt, das Erleben seines Klienten unverstellt zu erfassen und nachzuvollziehen. (c) Als sozialkognitiver Orientierungsprozeß, der die Befähigung zur Antizipation von Handlungsbereitschaften des Gegenüber betrifft. Zu dieser dritten Definition meinen die Autoren, sie laufe häufig unter dem Stichwort

"Rollen übernahme " (p. 179). Schließlich taucht ein und derselbe Artikel sowohl in Literaturübersichten zu Empathie als auch Rollenübernahme auf. Beispielsweise bespricht IANNOTTI (1975a) den Artikel von CHANDLER & GREENSPAN (1972) unter der Rubrik "The Measurement of Empathy" während etwa URBERG & DOCHERTY (1976) diese Arbeit von CHANDLER & GREENSPAN zu einem Ausgangspunkt ihrer Untersuchung zur Entwicklung der Rollenübernahmefähigkeit bei Kindern machen und auch das Meßverfahren dieser Autoren übernehmen.

Dieses Definitionswirrwarr existiert nicht nur zwischen Autoren, sondern auch "innerhalb", d.h. manche Autoren verwenden mehrere Operationalisierungen gleichzeitig oder ändern ihre Definitionen im Laufe eines Artikels.

Einigkeit scheint zwischen Autoren lediglich dahingehend zu bestehen, daß Empathie eine affektive Komponente hat, etwas mit Gefühlen zu tun hat. Ob aber das akurate Nachvollziehen der Gefühle eines anderen (Alter), die aus situativen Hinweisreizen oder dem Ausdrucksverhalten dieses anderen erschlossen werden, Empathie genannt werden soll oder die emotionale Reaktion des Beobachters (Ego), darüber besteht kein Konsens. Autoren, die die zweite dieser beiden Definitionen von Empathie zugrundelegen, bilden keine homogene Gruppe. Für manche (z.B. FESHBACH & ROE 1968) muß die affektive Reaktion von Ego mit der Emotion von Alter deckungsgleich sein, um empathisch genannt zu werden. Andere (z.B. HOFFMAN 1977) legen auf dieses Kriterium keinen Wert. Wieder andere (z.B. IANNOTTI 1975b) lassen auch egozentrische Gefühlsprojektionen auf Alter (unter Verwendung der situativen Hinweisreize und eigener Lerngeschichte) als Empathie oder zumindest eine Form von Empathie (IANNOTTI: "Egocentric emotional matching") gelten.

Den meisten Autoren ist dieses Problem der konzeptuellen Unschärfe klar (z.B. DEUTSCH & MADLE 1975, p. 267; FESHBACH & ROE 1968, p. 133; HAAG 1981; HOFFMAN 1977, p. 169; SHANTZ 1975a, p. 18f; STOTLAND et al. 1978). Die Ursachen dieser Lage werden einsichtig, wenn man mit DEUTSCH & MADLE (1975) oder HAAG (1981) die Geschichte der Empathieforschung nachvollzieht. Im Unterschied zum Konzept der Rollenübernahme, das sich im wesentlichen auf zwei Theoriestämme (die kognitive Entwicklungstheorie von PIAGET einerseits und den Symbolischen Interaktionismus von G.H. MEAD andererseits; vgl. KELLER 1980) zurückführen läßt, ist das Konzept der

Empathie von den verschiedensten Theoriefamilien eingeführt und in den unterschiedlichsten Bedeutungen gehandelt worden; um ihre Ordnung entlang inhaltlichen und zeitlichen Dimensionen bemüht sich HAAG (1981).

LIPPS (1903) und TITCHENER (1909) etwa verstanden unter Einfühlung die instinktive Nachahmung, die über identische oder ähnliche propriozeptive Empfindungen identisches oder ähnliches Erleben zwischen Ego und Alter bewirkt, während psychodynamische Theorien einen Bezug zu Identifikationsprozessen herstellen.

Kognitive Empathiekonzepte, wie sie etwa von DYMOND (1948), KERR & SPEROFF (1954), aber etwa auch DEUTSCH & MADLE (1975) und IANNOTTI (1975b) vertreten werden, gehen zurück auf den Symbolischen Interaktionismus von G.H. MEAD (1934) und später auch auf Weiterentwicklungen der kognitiven Entwicklungstheorie von PIAGET, wie sie z.B. von FLAVELL, BOTKIN, FRY, WRIGHT & JARVIS (1968) betrieben wurden. Allerdings beschränken sich die Vertreter der Entwicklungstheorie sensu PIAGET - wie etwa FLAVELL et al. (1968) in der Regel auf das Studium kognitiver Entwicklungsphänomene und sprechen von Rollenübernahme. Andererseits versuchen besonders entwicklungspsychologisch orientierte Empathieforscher (wie etwa DEUTSCH & MADLE 1975, FESHBACH & ROE 1968, IANNOTTI 1975b, SHANTZ 1975), die Entwicklung der Empathie mit dem theoretischen und methodischen Rüstzeug der kognitiven Entwicklungstheorie zu studieren.

Nicht so lerntheoretisch orientierte Empathieforscher, die etwa wie HOFFMAN (1977) auf klassische und operante Konditionierungsparadigmen zurückgreifen, um die Genese empathischen Verhaltens zu erklären.

Schließlich ist Empathie im Rahmen der auf die Persönlichkeitstheorie von ROGERS (z.B. 1957) zurückgehenden klientenzentrierten Gesprächstherapie als therapeutische Wirkgröße zu Ehren gekommen. Aber auch dieses Empathiekonzept weist überwiegend kognitive (gegenüber gefühlsmäßigen) Elemente auf (vgl. die oben zitierte Definition von ROGERS) .

Konzeptuelle und theoretische Vielfalt per se ist nicht negativ zu bewerten; im Gegenteil, kreatives und divergentes Denken sind in der "Wissenschaft" unverzichtbar. Andererseits bedeutet

begriffliche und theoretische Varianz ein Handicap bei der Verfolgung des im Prolog formulierten Ziels, den Stellenwert von Empathie für die Vorhersage und Erklärung interpersonaler Verantwortungsübernahme aus verfügbaren empirischen Befundlagen abzuschätzen. Ebenso schwierig wird die vergleichende Bewertung vorhandener Instrumente zur Beschreibung und Quantifizierung empathischen Verhaltens bzw. der Empathie als Personmerkmal. Zwei Maßnahmen erscheinen geboten: Einerseits muß bei der Analyse empirischer Befunde ständig der vom jeweiligen Autor gewählte Empathiebegriff bzw. dessen theoretischer Ursprung mitgedacht werden. Andererseits müssen für die Bewertung vorhandener Erhebungsinstrumente Kriterien formuliert werden. Das setzt aber wiederum eine konzeptuelle und operationale Definition von Empathie voraus, wenngleich ein solcher Schritt die unangenehme - aber unvermeidbare - Begleiterscheinung mit sich bringt, die konzeptuelle Vielfalt weiter zu erhöhen.

Die folgende Definition grenzt Empathie ab gegenüber Rollenübernahme einerseits und Mitleid andererseits.

Unter Rollenübernahme wird eine kognitive Leistung von Ego verstanden, sich in die Position von Alter zu versetzen, die Welt und sich selbst mit den Augen Alters zu sehen und zu kodieren. Rollenübernahme bedeutet aber nicht, daß Ego die Gefühle von Alter nachempfindet. Ego weiß um diese Emotionen von Alter, erfährt sie aber nicht an sich selbst. Diese Definition kommt der Definition von Rollenübernahme aus der Sicht der kognitiven Entwicklungstheorie sehr nahe, entspricht aber andererseits dem, was etwa HOGAN (1969) oder WEINSTEIN (1969) als Empathie bezeichnen.

Unter Mitleid wird verstanden der emotionale Vorgang des Mitleidens von Ego mit einem betroffenen Alter. Hierbei muß nicht notwendigerweise Rollenübernahme erfolgreich geleistet sein. Vielmehr kann auch eine Projektion von Ego auf Alter vorliegen ("Ich an seiner Stelle fühlte mich ..."). Diese Haltung wird immer dann problematisch, wenn eine Hilfeleistung oder psychologische Intervention

(etwa von einem Therapeuten) gefordert ist, denn sie ist unter Umständen nicht adäquat, z.B. weil Ego die Bedürfnisse von Alter nicht versteht oder weil Egos primäres Handlungsmotiv die Bewältigung der eigenen Betroffenheit ist. Diese Definition kommt dem sehr nahe, was viele Autoren (z.B. HOFFMAN 1977; MEHRABIAN & EPSTEIN 1972; STOTLAND 1969) unter Empathie verstehen.

Nach Ansicht

dieser Autoren ist die stellvertretende emotionale Reaktion auf die Situation von Alter das entscheidende Merkmal von Empathie. Dabei ist es zunächst - zumindest für diese Autoren - nicht wichtig, ob der sogenannte empathische distress (dieser Begriff wird hauptsächlich von HOFFMAN gebraucht) mit dem emotionalen Zustand von Alter identisch ist oder nicht. Es gibt aber auch andere Autoren (z.B. FESHBACH & ROE 1968), für die das sogenannte "emotional matching", also die Übereinstimmung der stellvertretenden Emotion von Ego mit der Emotion von Alter, ein Kriterium dafür ist, ob eine emotionale Reaktion als empathisch bezeichnet werden darf.

Empathie setzt gelungene Rollenübernahme voraus. Ego vollzieht aber zusätzlich die emotionale Lage von Alter nach, auch dann, wenn Ego in derselben Situation andere emotionale Reaktionen zeigen würde. Egos eigenes emotionales Erleben wird sich angesichts der Emotionen von Alter ändern in Richtung auf die von Alter erlebten. Es besteht aber ein Unterschied in der Intensität insofern, als Ego zwar das qualitativ gleiche Gefühl wie Alter erfährt, aber weniger ausgeprägt. Hilfeleistungen oder Interventionen, die aufgrund von Empathie vollzogen werden, sind in höherem Maße den Bedürfnissen von Alter angemessen als Interventionen, die durch Mitleid motiviert werden.

In diesem Definitionsvorschlag werden Rollenübernahme und Empathie als Kompetenzen verstanden, nicht dagegen Mitleid (vgl. auch die Definition des "empathischen Menschen" in der Anweisung an die Experten; Anhang 1).

In der oben vorgeschlagenen Definition von Empathie sind kognitive wie emotionale Elemente enthalten. Beide haben den Status von notwendigen, nicht aber hinreichenden Bedingungen. Einige Autoren haben in ihren Arbeiten über Empathie sowohl kognitive als auch emotionale Elemente bedacht (etwa DEUTSCH & MADLE 1975, HOFFMAN 1976, 1977, IANNOTTI 1975a,b), mit Ausnahme von FESHBACH & ROE (1968) diese Elemente aber nicht konjunktiv verknüpft. So kommt denn auch die von HAAG (1981) aufgegriffene Definition von Empathie durch FESHBACH (1973) der hier vorgeschlagenen am nächsten. FESHBACH (1973) schlägt vor, Empathie als ein aus drei Komponenten zusammengesetztes Merkmal zu definieren. Die Komponenten sind (a) die Fähigkeit der Unterscheidung und Benennung affektiver Zustände

de bei Alter, (b) die Fähigkeit der Rollenübernahme und (C) die affektive Erregbarkeit von Ego angesichts der Lage von Alter.

Der folgende Überblick über die Literatur zur Entwicklung, Sozialisation, Förderung von Empathie im hier verstandenen Sinn sowie der Arbeiten über die Zusammenhänge zwischen Empathie und Helfen erfolgt zweigleisig: Die rein kognitiv orientierten Ansätze und Arbeiten, die in der Tradition PIAGETS unter dem Begriff der Rollenübernahme angesiedelt sind, werden getrennt von Beiträgen behandelt, die explizit einen Empathiebegriff im Titel führen. Wenngleich die verwendeten Empathiebegriffe oft nicht vergleichbar sind, so läßt sich doch die hier vorgeschlagene Dichotomisierung relativ gut durchhalten. Allerdings muß der jeweils verwendete Empathiebegriff immer mitgedacht werden.

3. Rollenübernahme: Entwicklung und Sozialisation

In der Tradition des Symbolischen Interaktionismus (G.H. MEAD 1934) ist Rollenübernahme und die Entwicklung der Rollenübernahme zentral für das Verständnis menschlichen Sozialverhaltens einerseits und die Erklärung der Genese sozialer Normen andererseits. Die Fähigkeit zur Rollenübernahme entwickelt sich nach MEAD von der konkreten Verhaltenskoordination (Abstimmung eigenen Verhaltens mit dem Verhalten anderer, z.B. der Mutter) über imitatives Verhalten zur Ebene der imaginativen Koordination eigenen und fremden (auch antizipierten) Verhaltens. Verhaltenspläne, die nicht nur eigene Motive und Mittel berücksichtigen, sondern auch die Motive, Gefühle und Erwartungen anderer, werden durch die Fähigkeit der Rollenübernahme, die die Möglichkeit, sich selbst mit den Augen des anderen zu sehen, impliziert, möglich (KELLER 1976, 1978).

In der kognitiven Entwicklungstheorie sensu PIAGET wird die Fähigkeit zur Rollenübernahme als Überwindung des kindlichen Egozentrismus verstanden (vgl. dazu DEUTSCH & MADLE 1975, FLAVELL et al. 1968, KELLER 1976, LOOFT 1972). Vor dem Erreichen des konkret-operationalen Denkens ist das Kind noch nicht in der Lage, seinen Standpunkt zu verlassen, seine Aufmerksamkeit zu dezentrieren; kognitive Schemata sind nicht als reversible Operationen verfügbar; das Kind kennt nur seine eigene - egozentrische - Sicht von der Welt. Die mangelnde Fähigkeit, mehrere Aspekte eines Gegenstandes abwechselnd zu beachten, äußert sich etwa in der Unfähigkeit, die Invarianz einer Wassermenge in unter

schiedlich geformten Behältern zu begreifen. Das kindliche Urteil über die Menge wird bestimmt von dem Merkmal (des Behälters), das gerade die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich zieht (z.B. Höhe oder Durchmesser) .

Erst nach Überwindung dieses Egozentrismus ist das Kind in der Lage, seine subjektive Sicht als eine von vielen möglichen zu begreifen. Eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme spielt die Notwendigkeit, kognitive Konflikte, die in der Interaktion mit Sozialpartnern auftreten, zu lösen, d.h. dissonante Informationen über die soziale und gegenständliche Wirklichkeit zu integrieren (LOOFT 1972).

PIAGET untersuchte die Entwicklung der Fähigkeit zur Rollenübernahme paradigmatisch am Beispiel des räumlichen Perspektivenwechsels. Er entwarf zu diesem Zweck die Drei-Berge-Aufgabe, in der das Kind eine Szenerie aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln

(d.h. von verschiedenen Standpunkten im eigentlichen, also räumlichen Sinn) zu beschreiben hatte. Die Standpunkte durfte das Kind nicht tatsächlich, sondern es mußte sie imaginativ einnehmen.

Nach PIAGET haben andere Autoren (z.B. FLAVELL et al. 1968, MOSSLER, MOSSLER, MARVIN & GREENBERG 1976, SHANTZ 1975n) Aufgaben zur Messung der Rollenübernahmefähigkeit in den Bereichen Kommunikation und soziale Interaktion eingesetzt (vgl. DEUTSCH & MADLE 1975 und Punkt 7 dieser Arbeit). Obwohl von der kognitiven Entwicklungstheorie gefordert wird, daß dieselben Fähigkeiten entwickelt sein müssen, bevor diese in ihrer Anforderungsstruktur als identisch betrachteten Aufgaben gelöst werden können, wurden je nach Aufgabenstellung unterschiedliche Altersnormen gefunden, wobei nicht nur die interindividuelle Streuung, sondern auch intraindividuelle Unterschiede erheblich sind. SHANTZ (1975b) etwa verwendete drei Aufgaben zur Bestimmung der (räumlichen, kommunikativen und kognitiven) Rollenübernahmefähigkeit bei Kindern und fand eine nur dürftige Interkorrelation zwischen diesen Maßen (vgl. auch KELLER 1976, p. 148f.).

Ein wichtiger Schluß aus diesen Befunden ist, daß man sie wohl nicht ohne Zuhilfenahme eines Performanzkonzeptes interpretieren kann. Dabei sind nicht nur Performanzvariablen, die selbst wieder auf andere Kompetenzen zurückgehen (wie z.B. Verbalisierungsfähigkeit bei Aufgaben zur kommunikativen Rollenübernahme) entscheidend,

sondern auch motivationale Größen (z.B. Rollenübernahmebereitschaft)
. 1

Da die Entwicklung der Rollenübernahmefähigkeit vorwiegend von Vertretern der kognitiven Entwicklungstheorie abgehandelt wurde, gibt es wenig Untersuchungen, die sich mit der Wirkung von Sozialisationsbedingungen (z.B. Schichtzugehörigkeit, Erziehungsverhalten der Eltern) befassen. Allerdings kann man aus dem Konflikt und Äquilibrationsmodell von PIAGET ableiten, daß die Quantität und Qualität von Interaktionen eines Kindes mit seiner sozialen Umwelt (Eltern, Peers) für die Entwicklung der Rollenübernahmefähigkeit bedeutsam ist. Diese Hypothese wird gestützt von Untersuchungen, die die Wirksamkeit von Trainings auf die Erhöhung der Rollenübernahmefähigkeit nachweisen (CHANDLER 1973, IANNOTTI 1975c). Sie wird auch - teilweise - gestützt von Untersuchungen, die die Wirkung von fördernden und hemmenden Sozialisationsbedingungen nicht experimentell untersuchen, sondern retrospektiv. In solchen (in der Sozialisationsforschung typischen) retrospektiven Studien wird versucht, in der Vergangenheit wirksame Sozialisationsbedingungen (z.B. elterliches Erziehungsverhalten oder das "Sammelbecken" Schichtzugehörigkeit) mit aktuellen Leistungen der Rollenübernahme zu korrelieren (z.B. KELLER 1976, SILBEREISEN 1976a, SILBEREISEN, HEINRICH & TROSIENER 1975).

KELLER (1976, 1977) etwa leitet aus der Theorie MEADs und aus der kognitiven Entwicklungstheorie sensu PIAGET Hypothesen über die Effekte positional-~autoritären versus personal-autoritativen Erzie-

herverhaltens und die Wirkung des Ausmaßes an Strenge und Unterstützung (nach STAPF, HERRMANN, STAPF & STÄCKER 1972) im elterlichen Erziehungsverhalten auf die Rollenübernahmefähigkeit des Kindes ab. Sie findet - wenn auch mäßige und zum Teil durch andere Variablen (etwa Intelligenz) moderierte - Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und kindlicher Rollenübernahmefähigkeit im Sinne dieser Hypothesen: Elterliche Strenge ist negativ, elterliche Unterstützung positiv mit kindlicher Rollenübernahmefähigkeit (gemessen mit dem RTT von FEEFFER 1959, siehe Punkt 7

1 KELLER (1982) hat diesen Stellenwert von Performanz-Faktoren im Rahmen der Entwicklung der Interaktionsfähigkeit sehr gut herausgearbeitet und DÖBERT & NUNNER-WINKLER (1977) haben auf die Rolle performanzbestimmender Aspekte des moralischen Bewußtseins hingewiesen.

dieser Arbeit) korreliert.

SILBEREISEN et al. (1975) konnten keinen allgemeinen Zusammenhang zwischen mütterlicher Unterstützung und kindlicher Rollenübernahmefähigkeit finden, vielmehr war das Zusammenhangsmuster komplex, primär moderiert durch die Variable Schichtzugehörigkeit und auch post hoc nicht überzeugend interpretierbar.

In einer weiteren Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Merkmalen des elterlichen Erziehungsverhaltens (Behütung und Fürsorglichkeit, Kontaktentzug) und kindlicher Rollenübernahmefähigkeit konnte SILBEREISEN (1976a) einen positiven Zusammenhang zwischen Kontaktentzug und Rollenübernahme, allerdings nur bei Jungen, finden.

Eine Bewertung dieser Befunde ist allenfalls in der Form möglich, wie sie von WEINERT in der Einführung zu KELLER (1976) angedeutet wird: Further research is needed ...

4. Empathie: Entwicklung, Sozialisation und Förderung

Mit der Entwicklung und Sozialisation von Empathie haben sich neben anderen besonders DEUTSCH & MADLE (1975), HOFFMAN (1976, 1977, 1979) und WEINSTEIN (1969) auseinandergesetzt. Da zwischen DEUTSCH & MADLE, HOFFMAN und WEINSTEIN wenig Übereinstimmung hinsichtlich der Definition von Empathie besteht, ist es nicht ganz einfach, ihre Beiträge zu integrieren. Es wird versucht, die Gedanken dieser Autoren zu gliedern in (a) die Entwicklung von Empathie, bzw. die der Entwicklung zugrundeliegenden Prozesse (Mikroebene), (b) Empathiekorrelate bzw. die Empathie erleichternde Faktoren und (c) Sozialisationsbedingungen der Empathie (Makroebene, u.U. Interventionsebene) .

HOFFMAN (1977) unterscheidet zwischen dem kognitiven Prozeß der Rollenübernahme und dem emotionalen Prozeß der Empathie als stellvertretender affektiver Reaktion auf die Situation oder das Schicksal anderer. Zwar betrachtet er beide nicht als unabhängig, meint aber, daß z.B. Rollenübernahme geleistet werden kann, ohne daß Ego mit Alter Empathie zeigt. HOFFMAN bietet einerseits eine phylogenetische/evolutionstheoretische Perspektive der Entwicklung von Empathie an und meint in diesem Zusammenhang, daß neben einem über lebenswichtigen Egoismus das Mitleid (Empathie) als Basis des

Helfens adaptiv gewesen sei, weil gegenseitige Hilfe die Überlebenschancen einer Gruppe insgesamt erhöht hätte. Andererseits entwickelt HOFFMAN eine Theorie der ontogenetischen Empathieentwicklung und greift dabei im wesentlichen auf Lerngesetze zurück (klassisches Konditionieren, Reizgeneralisation, Reiz-Reiz-Assoziation). Die ontogenetische Entwicklung der Empathie vollzieht sich nach HOFFMAN in folgenden Schritten:

(1) Bereits 1 - 2 Tage alte Kinder weinen, wenn ein anderes Kind weint. Folgende beiden Erklärungshypothesen bieten sich an: (a) Es handelt sich um einen angeborenen Reflex. (b) Das Weinen ist eine klassisch konditionierte Reaktion, die fol

gendermaßen abläuft: eigenes Unwohlsein (UCS1) - Weinen (UCR1) - Weinen (CS1) - Weiterweinen (CR1); Generalisierung des CS1 (Weinen) auf einen ähnlichen Reiz (Weinen eines Fremden); eigenes Weiterweinen (CR2).

(2) Empathie des Säuglings mit der Mutter. Hierzu gibt es ein interessantes Forschungsergebnis von ESCALONA (1945), der berichtet, daß die Kinder (Säuglinge) von strafgefangenen Müttern am Tage, bevor die Mutter vor Gericht erscheinen mußte, wesentlich verspannter waren

als zu anderen Zeitpunkten. HOFFMANs Erklärungshypothese basiert wieder auf dem Gesetz des klassischen Konditionierens: Mutter leidet und behandelt das Kind schlecht, tut ihm weh (UCS1) - Kind leidet (weint, UCR1) - Hinweisreize für Leiden der Mutter (z.B. Gesichtsausdruck, CS1); Kind leidet (z.B. weint, CR1); Reizgeneralisierung (Ähnlichkeit der Hinweisreize für das Leiden der Mutter mit den Hinweisreizen für das Leiden von anderen, z.B. Gesichts

ausdruck; CS2) - Kind leidet (z.B. weint, CR2).

(3) Empathie des Kindes mit anderen. Beispiel: Das Kind weint, wenn es sieht, wie sich ein anderes Kind verletzt. Hier bietet HOFFMAN folgende Erklärungshypothese an: Das Kind generalisiert von eigenen Erfahrungen in der Vergangenheit auf die Situation von Alter in der Gegenwart. Prozeß: Generalisierung eines eigenen Schmerzreizes von den mit dem Schmerzreiz in der eigenen Vergangenheit kontingenten situativen Hinweisreizen auf die situativen Hinweisreize, die für Alter zutreffen.

(4) Empathisches Leiden mit anderen als Folge mimischer Nachahmung. Es ist nicht ganz klar, ob HOFFMAN hiermit eine Entwicklungsstufe

meint oder lediglich eine alternative Erklärungshypothese vorschlägt. Klar ist auch nicht, wie es zu dieser mimischen Nachahmung kommen soll. LIPPS (1903) hatte bereits diesen Erklärungsvorschlag gemacht, wonach Personen instinktiv den Gesichtsausdruck ihres Gegenüber (Alter) nachahmen und die damit einhergehenden propriozeptiven Reize (Veränderung der Spannung der Gesichtsmuskulatur) als eigene Emotion interpretieren. HOFFMAN zitiert dazu eine Reihe beeindruckender Experimente von LAIRD (1974), der seinen Versuchspersonen die Aufgabe stellte, ihre Gesichtsmuskeln in einer ganz bestimmten Weise zu arrangieren und damit bei den Versuchspersonen einen affektiven Zustand auslösen konnte, der tatsächlich ihrem Gesichtsausdruck entsprach.

(5) Empathisches Leiden als Folge des sich kognitiv Hineinversetzens in den Beobachteten (Alter). Erklärungshypothese: Die Übernahme der Rolle oder Position von Alter löst bei Ego Erinnerungen an eigene Erfahrungen in der Vergangenheit aus; "alte Emotionen" werden geweckt. HOFFMAN meint, die starke Beteiligung kognitiver Prozesse mache das Ausmaß empathischen Leidens abhängig (a) von der Instruktion durch andere (z.B. VL) und (b) von Selbstkontrolle.

HOFFMAN beansprucht zwar keine strenge Entwicklungssequenz für die vorgeschlagenen Prozesse der Entstehung und Aktualisierung von Empathie, glaubt aber, daß ihnen unterschiedliche kognitive Entwicklungs Voraussetzungen zugrundeliegen und zwar die folgenden:

(1) Selbst - Anderer - Unterscheidung: Zunächst kann das Kind noch nicht unterscheiden, von wem das Leid (ein aversiver Reiz) ausgeht, ob vom Ego oder vom Alter.

(2) Personpermanenz. Alter wird eine physikalische Identität, die überdauernd existiert: Das Kind weiß jetzt zwar, daß es der andere (Alter) ist, der Leid erfährt, kann aber noch nicht die Bedürfnisse des anderen erschließen. Konsequenz: bietet z.B. dem anderen als Trost das an, was es selbst als Trost bräuchte (z.B. dem Erwachsenen seine eigene Puppe) .

(3) Erkenntnis vom "Innenleben" des anderen. Alter wird als Individuum mit eigenen Gefühlen und Gedanken erkannt: Das Kind erkennt den Unterschied zwischen dem Leid des anderen und seinem eigenen Mitleid. Konsequenz: Hilfeleistungen entsprechen nicht mehr nur der egozentrischen Bedürfnisprojektion.

(4) Erkenntnis von der "eigenen Erfahrungsumwelt" des anderen. Alter hat nicht nur seine eigene Gefühlswelt, sondern auch seine indi

viduelle Geschichte, die weit vor der aktuellen Situation beginnt: Das Leid des anderen wird im Kontext seiner Umgebung und seiner Geschichte verstanden und von der konkreten Situation abstrahiert. Der Vergleich zur eigenen Erfahrungswelt ist nicht mehr erforderlich; die Erfahrungswelt des anderen und seine subjektive Lage wird kognitiv konstruiert.

Der Beitrag von DEUTSCH & MADLE (1975) zur Beschreibung und Erklärung der Entwicklung von Empathie bleibt begrenzt auf Versuche, Analogien zur kognitiven Entwicklung sensu PIAGET herzustellen. Die Autoren betonen die Notwendigkeit des Abbaus des kindlichen Egozentrismus durch Interaktionen mit der sozialen Umgebung und Erfahrungen der Widersprüchlichkeit der eigenen Sichtweise zur Sichtweise der Interaktionspartner (besonders Eltern und Peers) . Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, d.h. der kognitiven Rollenübernahme, löst die Widersprüche, die ursprünglich zwischen der fremden und der eigenen Perspektive bestanden haben (Äquilibrationsprozeß) .

Vergleicht man HOFFMANS Ideen mit dem Beitrag von DEUTSCH & MADLE, so fällt auf, daß HOFFMAN unter Rückgriff auf Paradigmen aus der Lernpsychologie die Entstehung einer affektiven Reaktion zu erklären versucht, während DEUTSCH & MADLE sich auf die kognitiven Voraussetzungen der Empathie aus der Sicht der kognitiven Entwicklungstheorie beschränken.

Zum Einfluß von Sozialisationsbedingungen auf die Genese und Veränderung von Empathie haben sich besonders HOFFMAN (1976) und WEINSTEIN (1969) Gedanken gemacht. Beide Autoren müssen sich angesichts fehlender empirischer Evidenz mit der Formulierung von Hypothesen begnügen. HOFFMAN, der die Sozialisation von Empathie im Zusammenhang mit der Entwicklung altruistischer Motive bespricht, führt vier die Entwicklung der Empathie begünstigende Faktoren an, die als "Ratschläge an Erzieher" formuliert sind:

- (a) (empathische-)Distreß-Erlebnisse nicht vom Kind fernhalten,
- (b) Rollenübernahmetraining, auch mit korrektivem Feedback an bieten,
- (c) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem emotionalen Zustand des Kindes und dem emotionalen Zustand anderer Kinder gemeinsam mit dem Kind herausarbeiten und
- (d) dem Kind (empathisches) Modell sein.

Bei der Analyse der Gedanken, die sich WEINSTEIN (1969) zur Sozialisation der Empathie macht, muß man die Definition von Empathie, die der Autor vornimmt, im Auge behalten. WEINSTEIN definiert Empathie als die Fähigkeit von Ego, die Situation, in der sich Alter befindet, richtig einzuschätzen, d.h. so, wie sie von Alter definiert wird. Obwohl in dieser Definition die emotionale Komponente völlig fehlt, wird sie von WEINSTEIN im Laufe seines Artikels mehrmals implizit ins Spiel gebracht. Dabei sind die Ausführungen ~vEINSTEINs, obwohl zeitlich früher erfolgt, sogar noch etwas differenzierter als die von HOFFMAN (1977).² WEINSTEIN (1969) meint, folgende Faktoren begünstigten die Entwicklung der Empathie: Anzahl unterschiedlicher Rollen, die das Kind erlebt und einnehmen kann; Vielzahl sozialer Situationen, die das Kind erfährt; Menge sozialer Beziehungen; Schichtzugehörigkeit ("Lower-class children are less likely to have the experiences which will facilitate roletaking accuracy, especially with those outside of their class"

(p. 763) .); das Erziehungsverhalten der Eltern: sowohl mit positiven als auch negativen Gefühlen auf das Handeln des Kindes gegenüber seinen Eltern reagieren; das Kind dazu ermutigen, die Auswirkungen seines eigenen HandeIns auf die Gefühle seiner Interaktionspartner in Betracht zu ziehen; die Aufmerksamkeit des Kindes darauf

lenken, wie es selbst sich fühlen würde, wenn es so behandelt würde, wie es seine Interaktionspartner behandelt; dem Kind die Gründe für das Verhalten der Eltern und das Verhalten anderer Menschen

offenlegen; dem Kind den Stellenwert handlungsleitender Motive und Emotionen aufzeigen. WEINSTEIN führt auch einige die Entwicklung der Empathie hemmende Sozialisationsbedingungen - im wesentlichen Erziehungspraktiken - an: eine stark leistungsbezogene Erziehung führe dazu, daß das Kind dauernd mit den Anforderungen/

Standards seiner Eltern konfrontiert würde und Interaktionspartner eher als potentielle Richter, denn als Personen mit Gefühlen und Motiven erfahre. Weiterhin führe ein autoritärer Erziehungsstil zur Entwicklung eines rigiden Überichs, um die Erfüllung dessen Standards sich das Ich mit aller Konsequenz bemühe. Dies führe da

² Übrigens hatte HOFFMAN (1977) offensichtlich die Gedanken von WEINSTEIN (1969) nicht zur Kenntnis genommen, als er seine Theorie als "erste" Theorie der Entwicklung der Empathie vorstellte.

zu, daß Rückmeldungen anderer nur dann akzeptiert würden, wenn sie Perfektion und Leistungsfähigkeit bestätigten, nicht aber, wenn sie diese in Frage stellten. Deshalb könne ein autoritär erzogenes Individuum keine Empathie für solche Gefühle seines Gegenüber zeigen, die gegen seine vom Überich geforderte "Vollkommenheit" gerichtet sind. Schließlich hemme ein autoritärer Erziehungsstil die Entwicklung der Empathie auch insofern, als er keine Toleranzen für Ambiguität zulasse; dies führe dazu, daß das Kind nicht sensibel für Gefühlsschattierungen werde, sondern die Gefühlswelt seines Gegenüber stereotyp katalogisiere.

Gibt es neben den zeitlich zurückliegenden Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen der Empathie auch Aktualisierungsbedingungen, d.h. Umstände, die empathiefördernde Wirkung haben? SHANTZ

(1975a) zitiert Untersuchungen zu zwei Variablen, die Empathie wahr-scheinlicher machen: (a) die Ähnlichkeit zwischen Ego und Alter und (b) die Vertrautheit der Situation, in der sich Alter befindet, für Ego. Sieht man sich allerdings die Erklärung an, die SHANTZ für diese Effekte anbietet, scheint es sich nur um eine Variable zu handeln: Die Ähnlichkeit der gefühlsauslösenden Situation bzw. Reize, die Ego in der Vergangenheit erfahren hat mit der gefühlsauslösenden Situation bzw. den Reizen, mit denen sich jetzt Alter konfrontiert sieht. Zwei Einschränkungen müssen vorgenommen werden: (1) Die Untersuchungen wurden ausschließlich bei Kindern durchgeführt. (2) Zumindest in einigen Studien wurde "kognitive Empathie" (SHANTZ) bzw. "Rollenübernahmefähigkeit" untersucht.

FESHBACH & ROE (1968) finden, daß 6- und 7-jährige Kinder mehr Empathie mit gleichgeschlechtlichen Peers zeigen als mit gegengeschlechtlichen. Dieses Ergebnis und eine Reihe weiterer (KREBS 1975, STOTLAND 1969, vgl. STOTLAND et al. 1978, p. 24f) sprechen für die Wirksamkeit der Ähnlichkeitsvariable.

Unter Bezugnahme auf die Arbeit von MEAD (1934) weisen DEUTSCH & MADLE (1975) auf die Rolle der Intelligenz hin. Sie zitieren einige Untersuchungen, in denen gezeigt werden konnte, daß intelligentere und ältere Kinder besser die Gefühle von Personen nachvollziehen konnten, deren Ausdrucksverhalten sie einer Serie von Bildern entnehmen konnten. Bei der Interpretation dieses Befundes muß man allerdings im Auge behalten, daß es sich hier um eine Definition von Empathie handelt, der beispielsweise HOFFMAN nicht zustimmt.

men würde. Erhoben wird nämlich nicht die gefühlsmäßige Reaktion von Ego beim Betrachten der Bildern, sondern die Fähigkeit, die Gefühle von Alter auf der Grundlage des Ausdrucksverhaltens von Alter richtig zu benennen.

Auch WEINSTEIN (1969) betont, daß interindividuelle Unterschiede in der Empathiefähigkeit mit Intelligenzunterschieden einhergehen, aber auch mit Unterschieden in der Sensitivität für Hinweisreize (Sensitivität für verbales, nonverbales und paraverbales Ausdrucksverhalten) und mit Unterschieden in der Aufmerksamkeit gegenüber Umweltreizen im allgemeinen. Schließlich meint WEINSTEIN: "This leads us to the prediction that empathy would be higher among individuals having undergone similar socialization experiences. Since socializing experiences, and hence meanings, tend to cluster within social categories, one would predict greater empathy within such social categories as age, sex, ethnic group, rural vs. urban background etc., than across them" (p. 760). Damit hat auch WEINSTEIN die Rolle der Ähnlichkeitsvariable herausgehoben, ohne aber entsprechende empirische Belege angeführt zu haben.

5. Empathie und Altruismus

Diesem Thema, dem im Rahmen des Forschungsprojektes "Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld" besondere Bedeutung zukommt, hat sich hauptsächlich HOFFMAN (z.B. 1976, 1977, 1979) gewidmet. HOFFMAN glaubt (und befindet sich mit diesem Glauben im Einklang mit so mancher philosophischen und auch psychologischen Tradition; vgl. z.B. HOFFMAN 1979, p. 253, 254), empathischer und sympathischer Distress seien neben Schuldgefühlen und dem Bedürfnis, Schuldgefühle zu vermeiden, die zentrale motivationale Grundlage des Hilfehandels. Empathischer Distress als stellvertretende emotionale Reaktion von Ego gegenüber Alter ist nach Meinung von HOFFMAN eine "unreife" Form der Empathie. Ego ist hauptsächlich bestrebt, sein eigenes Unwohlsein zu reduzieren und wählt als Mittel zur Erreichung dieses Ziels die Beseitigung des Leidens von Alter. Dieser Hypothese liegt natürlich die Annahme zugrunde, empathischer Distress sei eine unvermeidbare automatische Reaktion von Ego auf das Leiden von Alter. Hilfehandeln wird sozusagen negativ verstärkt, weil es geeignet ist, einen für Ego unangenehmen Zustand zu beseitigen. Tatsächlich gibt es für diese Sichtweise, Hilfehandeln entspringe einem egoistischen Motiv, sowohl eine

plausible evolutionstheoretische Begründung (vgl. HOFFMAN 1977, p. 170 - 174) als auch Evidenz aus laborexperimentellen Untersuchungen (z.B. WEIBS, BUCHANAN, ALSTATT & LOMBARDO 1971). Nach Meinung von HOFFMAN ist das sympathische Leiden (sympathischer Distreß) eine "reifere Form" der Empathie als das empathische Leiden; sympathisches Leiden setzt aber empathisches Leiden voraus. Bei rein sympathischen Leiden wird nach Meinung von HOFFMAN der Fokus der Aufmerksamkeit von Ego weg auf Alter gerichtet. Die Motivation "Beseitigung des eigenen Unwohlseins" geht über in "echten Altruismus". Beide Formen von Empathie können sogar im Widerspruch stehen, z.B. wenn das Leid von Alter so groß ist, daß der empathische Distreß von Ego für Ego kaum mehr erträglich ist, Ego aber dennoch sympathisches Mitleid mit Alter und den Wunsch verspürt, Alter zu helfen. (Beispiel: Ego = Krankenschwestern, Alter = schwerkranker Patient; vgl. HOFFMAN 1979, p. 258). Fehlte die Komponente des sympathischen Mitleidens, wäre dies ein Fall von "empathischer Übererregung", die dazu führt, daß Ego die Aufmerksamkeit weg von Alter auf sich selbst richtet; ein Selbstschutzmechanismus setzt ein, Ego unterläßt die Hilfeleistung, geht aus dem Felde oder setzt "kognitive Schutzmaßnahmen" (defensive Attributionen, "gerechte-Weit-Erklärungen", Verantwortlichkeitsabwehr) ein. Auch für diesen Mechanismus des "empathischen overarousal" bietet HOFFMAN (1977, p. 189) eine evolutionstheoretische Erklärungshypothese an, wonach nur Hilfe, die gute Aussicht auf Erfolg (Rettung des Leidenden) hat, überlebenswertvoll sei; zu starkes Leid von Alter bedroht auch die Existenz von Ego (im Falle der Hilfeleistung) und reduziert damit die "Überlebenschancen" beider.

Nach Meinung von HOFFMAN stellen Schuldgefühle eine mit Empathie unmittelbar zusammenhängende Basis des Hilfehandelns dar, insofern als bei Schuldgefühlen ("realer Schuld") zum empathischen und/oder sympathischen Distreß die Wahrnehmung eigener Verursachung des Leidens von Alter hinzukommt. In einer experimentellen Untersuchung konnten THOMPSON & HOFFMAN (1980) zeigen, daß erhöhte Empathie für die Not, die vom Opfer eines eigenen Aktes erfahren wird, erhöhte Schuld nach sich zieht.

Bei "existentieller Schuld" als Hilfsmotiv fehlt zwar diese Verursachungskomponente, es wird aber ein zu Unrecht bestehendes Gefälle im Wohlbefinden von Ego nach Alter erlebt; der empathische und/oder sympathische Distreß von Ego wird ergänzt durch

die Wahrnehmung eines unverdienten Privilegs, das Ego genießt.

HOFFMAN (1977) gibt einen Überblick über empirische Befunde zum Zusammenhang von Empathie und Altruismus. Er stellt fest, daß korrelative Daten einen nur mäßigen Hinweis auf den Zusammenhang zwischen beiden Variablen geben. Experimentelle Daten dagegen unterstützen folgende Aussagen: (a) Empathischer oder sympathischer Distreß sind mit prosozialem Handeln assoziiert. (b) Empathischer Distreß geht dem Hilfehandeln zeitlich voraus. (c) Hilfehandeln reduziert empathischen Distreß.

6. Rollenübernahme und Altruismus

Geht man davon aus, daß die Fähigkeit zur Rollenübernahme gleichbedeutend mit der Fähigkeit ist, sich in die Situation eines anderen hineinzusetzen, d.h. dessen "Sicht von sich und seiner Umgebung" nachzuvollziehen, so sollte die Fähigkeit zur Rollenübernahme eine Voraussetzung für das Hilfehandeln darstellen. Man könnte von einer kognitiven Voraussetzung (im Unterschied zur motivationalen Voraussetzung) sprechen. Diese Position wird von einer ganzen Reihe von Autoren vertreten und ist zum Teil empirisch belegt (CHANDLER 1973; HOFFMAN 1977, 1979; IANNOTTI 1975c; KELLER 1980) .

KELLER (1980) diskutiert etwa die kognitiven Voraussetzungen zu moralischem Handeln aus der Sicht der kognitiven Entwicklungstheorie von PIAGET, wonach egozentrische Assimilation zwar nicht

die Bereitschaft zum Hilfehandeln (etwa Trösten eines traurigen Elternteils) wohl aber die Fähigkeit zur angemessenen Hilfeleistung verhindert (das Kind bietet beispielsweise seinen Eltern zum Trost seine Puppe an). Dezentrierte und reversible kognitive Operationen zeichnen die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und damit zu Alterbezogenen Akkomodationsleistungen aus; sie stellen damit eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung zum angemessenen Hilfehandeln dar.

IANNOTTI (1975c) versucht, diesen aus der Sicht der kognitiven Entwicklungstheorie zu erwartenden Effekt des Trainings von 'Rollenübernahmefähigkeit' auf das Hilfehandeln nachzuweisen: Eine Gruppe von 6- und 9-jährigen Kindern trainiert in folgender Form die Fähigkeit zur Rollenübernahme: Die Kinder spielen in einem Stück (Kurzge

schichte) wechselseitig die Rollen der Akteure; der Versuchsleiter fragt nach Gefühlen, Gedanken, Motiven und Handlungsplänen jedes der Akteure in jeder Rolle; in einer anderen experimentellen Bedingung wird zudem nach den Motiven und Handlungsplänen der jeweiligen Mitspieler gefragt. Gegenüber einer Kontrollgruppe stieg bei den beiden Experimentalgruppen sowohl die Fähigkeit zur Rollenübernahme als auch die Bereitschaft, einem bedürftigen Kind zu helfen (Süßigkeiten zu schenken).

CHANDLER (1973) zeigt in einer theoretisch sorgfältig hergeleiteten, gut geplanten und offensichtlich gut durchgeführten Interventionsstudie, (a) daß sich delinquente und nicht-delinquente Jugendliche erheblich bezüglich ihrer Fähigkeit zur Rollenübernahme unterscheiden und (b) daß das Training von Rollenübernahmefähigkeit (Rollenspiel, Videofilme machen und dabei wechselnde Rollen spielen) nicht nur die Fähigkeit zur Rollenübernahme erhöht, sondern auch die Häufigkeit delinquenter Auffälligkeiten der so trainierten Jugendlichen gegenüber Kontrollgruppen in einer Zeitspanne von 18 Monaten nach der Intervention erheblich reduziert.

HOFFMAN (1976, 1979) diskutiert nicht nur Empathie im Sinne der motivationalen Voraussetzung zum Hilfehandeln, sondern auch die kognitiven Voraussetzungen zum angemessenen Hilfehandeln. Personpermanenz ist nach HOFFMAN die erste Voraussetzung dafür, daß Alter als "Opfer" erkannt werden kann. Nur so kann Ego überhaupt eine Anstrengung zur Behebung seines empathischen Distreß auf den anderen anstatt auf sich selbst richten. Die Fähigkeit zur Rollenübernahme erlaubt es dann dem potentiellen Helfer, die Bedürfnisse des anderen als eigenständig und unter Umständen unterscheidbar von den eigenen zu erkennen und Hilfe zu leisten, die den Bedürfnissen des anderen angemessen ist. Die sozusagen reifste Form der Rollenübernahmefähigkeit ist die Entwicklung eines "Identitätsbewußtseins", das es dem potentiellen Helfer erlaubt, die Hilfsbedürftigkeit eines anderen im Kontext dessen Lebenssituation und dessen Geschichte zu erkennen und Hilfeleistungen nicht nur nach Merkmalen des situativen Kontexts auszurichten, sondern ebenfalls die "Lebenssituation" von Alter richtig nachzuvollziehen und die Planung des Hilfehandelns mit aufzunehmen.

7. Verfahren zur Quantifizierung von Rollenübernahme

Perspektivenübernahme, Rollenübernahme und Rollenübernahmefähigkeit sind Konzepte, die hauptsächlich in der Tradition der kognitiven Entwicklungspsychologie von PLAGET thematisiert und untersucht wurden. Infolgedessen sind auch die Verfahren zur Quantifizierung der Rollenübernahmefähigkeit weniger heterogen als die Verfahren zur Quantifizierung der Empathie (siehe unten). PLAGET hat die Fähigkeit zur Dezentrierung ursprünglich an der "Drei-Berge-Aufgabe" untersucht (räumlicher Perspektiven wechsel) . Nach PLAGET haben andere Dezentrierung nicht nur am Beispiel der räumlichen Perspektivenübernahme, sondern auch am Beispiel der kommunikativen und kognitiven/sozialkognitiven Rollenübernahme untersucht (vgl. DEUTSCH & MADLE 1975, p. 278f). Die in der Zwischenzeit entwickelten Verfahren zur Messung der Rollenübernahmefähigkeit sind zum Teil ausgesprochen kreativ und ausgeklügelt.

Ein übliches Verfahren zur Messung der kommunikativen Rollenübernahmefähigkeit (oder, falls diese noch nicht entwickelt ist, zur Erfassung des kommunikativen Egozentrismus) geht auf GLUCKSBERG & KRAUSS (1967) zurück. Im sogenannten "stack-the-blocks-game" sitzen sich zwei Kinder - durch eine Sichtblende getrennt - gegenüber; sie haben beide einen identischen Satz von Holzblöcken, auf die je ein Motiv gedruckt ist. Eines der Kinder (Vp) hat die Aufgabe, die Holzklötze in einer von ihm selbst bestimmten Sequenz aufzustapeln und gleichzeitig dem anderen Kind die Informationen zu geben, die dieses braucht, um die Holzklötze in derselben Sequenz aufzubauen.. Die Versuchsperson wird als "kommunikativ-egozentrisch" klassifiziert, wenn sie nicht in der Lage ist, die "ignorante Perspektive" ihres Gegenüber nachzuvollziehen und die Informationen zu geben, die notwendig sind, um die Blöcke in eine eindeutige Sequenz zu bringen.

Zur Erfassung der kognitiven/sozialkognitiven Rollenübernahmefähigkeit wurden hauptsächlich Verfahren/Aufgaben verwendet, die auf FEEFFER (1959) bzw. die Arbeitsgruppe um FLAVELL (vgl. FLAVELL et al. 1968) zurückgehen.

Unter Bezugnahme auf die Entwicklungspsychologie von PLAGET und WERNER (1948) schlug FEEFFER (1959) eine sogenannte "role-takingtask" (RTT) vor, die folgendermaßen aufgebaut ist: Das Testmaterial besteht aus Bildern, die drei Personen (einen Mann, eine Frau und

ein Kind) in unterschiedlichen sozialen und ökologischen Kontexten darstellen (Wohnzimmer, Klassenraum, Straßenecke usw.). Die Versuchsperson wird gebeten, zu jedem dieser Bilder eine Geschichte zu erzählen. Nachdem sie die Geschichte erzählt hat, soll sie aus der Sicht jeder der drei Personen eine Geschichte erzählen. Dabei werden Instruktionen gegeben wie "now I want you to make believe that you are ... (eine der drei Personen) and that you are right in this situation. How do you as the ... feel, how do you size up the situation, how do you see the others?" (p. 153). Der Entwicklungsstand der Versuchspersonen bezüglich ihrer Fähigkeit zur Rollenübernahme wird abgeleitet aus zwei Maßen, (a) "level of actordescription" und (b) "perspective-taking". Für das erste Maß gibt es drei Entwicklungsstufen: (1) space-action, (2) internalized state und (3) characterization. Für das zweite Maß gibt es folgende drei Stufen: (1) simple refocussing, (2) consistent elaboration und (3) change of perspective (p. 155, 156). Kriterium für die Zuordnung

zu einer dieser Entwicklungsstufen ist die "Stimmigkeit" der Geschichten, wobei dieses Kriterium von FEEFFER (1959) näher expliziert wird.

Im deutschsprachigen Raum gibt es eine Arbeit zu diesem Verfahren von PROSE, EGLIN & SUDAU (1977). Allerdings weist diese Arbeit mehrere deutliche Schwächen auf; ein Teil des methodischen Vorgehens ist fragwürdig, die Darstellung der Ergebnisse ist schwer nachvollziehbar. Schließlich muß die Güte dieser deutschen Version des RTT in Frage gestellt werden, denn die von den Autoren berichtete Paralleltest-Reliabilität beträgt lediglich .07.

Auch KELLER (1976) hat den RTT eingesetzt. Zwar ist die von ihr berichtete Parallel test-Reliabilität höher, aber mit .28 immer noch unzureichend.

Von FLAVELL und seinen Mitarbeitern ausgedacht und von anderen (z.B. CHANDLER 1972; CHANDLER & GREENSPAN 1973; KURDEK 1975; MOSSLER et al. 1976; SELMAN 1971a, b; SHANTZ 1975b) modifiziert wurde folgendes Verfahren: Die Versuchsperson bekommt eine Bilderreihe, auf der eine Geschichte dargestellt wird. Sie muß diese Geschichte erzählen. Dann werden einige Bilder aus dieser Bildgeschichte entfernt und die Geschichte damit verändert. Die Versuchsperson soll nun vorhersagen, welche Geschichte eine zweite Versuchsperson erzählen wird, die nicht die vollständige Bildreihe, sondern nur die reduzierte gesehen hat (z.B. weil sie erst

später in den Versuchsraum kam). Ein "kognitiv-egozentrisches" Kind wird nicht in der Lage sein, sich auf den der zweiten Versuchsperson zur Verfügung stehenden Informationsgehalt einzustellen, d.h. die Perspektive des später hinzugekommenen Kindes einzunehmen; es wird die Geschichte auf der Grundlage der Informationen erzählen, die ihm selbst zur Verfügung gestanden haben (vollständige Geschichte).

Ebenfalls von FLAVELL und seinen Mitarbeitern stammt eine weitere Aufgabe, die etwa auch von SELMAN (1971b) verwendet wurde: Der Versuchsleiter zeigt der Versuchsperson zwei Schächtelchen; auf der einen Schachtel steht "10 cent" und auf der anderen "5 cent". In jeder Schachtel befindet sich der entsprechende Geldbetrag, d.h. ein dime oder ein nickel. Der Versuchsperson wird gesagt, daß in wenigen Minuten ihr Partner kommen werde, sich ein Schächtelchen aussuchen dürfe und das Geld diesem Schächtelchen entnehmen würde. Aufgabe der Versuchsperson sei es, aus einer der beiden Schächtelchen das Geldstück zu entnehmen und zwar aus der, aus der ihr Partner das Geldstück zu entnehmen gedenke~ Es ist also Aufgabe der Versuchsperson, den Partner zu überlisten. Allerdings - und das ist der Trick dabei - wird der Versuchsperson gesagt, ihr Partner wisse, daß sie versuchen werde, ihn zu überlisten. Die Versuchsperson soll also vorhersagen, aus welchem Schächtelchen ihr Partner, der um ihre Absichten weiß, das Geldstück entnehmen wird. Wichtig für die Einschätzung der Rollenübernahmefähigkeit der Versuchsperson ist es dabei nicht, aus welchem Schächtelchen sie tatsächlich das Geldstück nimmt, sondern vielmehr, aus welchen Gründen sie das tut. Eine typische Reaktion eines "egozentrischen" Kindes wäre es, das "10 cent-Geldstück" zu entnehmen mit der Begründung, das sei mehr Geld. Andererseits würde sich die Fähigkeit zur Rollenübernahme einer Versuchsperson darin äußern, daß sie die Motive des Partners nachvollzieht und unter Umständen (das wäre eine noch höhere Form der Rollenübernahme) auch die eigenen Motive aus der Sicht des Partners berücksichtigt und etwa den nickel entnimmt mit der Begründung, der andere werde wahrscheinlich vermuten, sie selbst habe das größere Geldstück (also den dime) entnommen und schlußfolgern, es sei deshalb besser als nichts, sich mit dem nickel zu begnügen, anstatt in eine leere Schachtel zu greifen. In diesem Falle (d.h. wenn

der Partner tatsächlich so funktioniert wie es die Versuchsperson erwartet) hätte die Versuchsperson den Partner erfolgreich überlistet.

Auch SILBEREISEN (z.B. 1976b oder SILBEREISEN & SCHULZ 1977) erfaßt die Fähigkeit zur Rollenübernahme im Labor, wobei er eine Modellsituation schafft, die der von FEEFFER (siehe oben) ähnelt: Der Versuchsperson zur Betrachtung vorgegeben werden Abbildungen alltäglicher Interaktionen zwischen Personen. Die äußeren Merkmale

("Oberflächen-strukturelle" soziale Attribute) der interagierenden Personen sind so gestaltet, daß durch die räumliche Anordnung und Körperhaltung, die Kleidung und das Alter Unterschiede zwischen

den Personen bezüglich der "Dominanz", des "Sozialprestiges" und des "kognitiven Repertoires" entsprechend gängigen Stereotype angesprochen werden. Der Betrachter wird nun aufgefordert, den Ablauf der abgebildeten Ereignisse und die Handlungsmotive der Personen aus seiner Sicht - der eines unbeteiligten Beobachters

zu schildern. Ist dies erfolgt, soll der Betrachter das Geschehen aus der von ihm vergegenwärtigten Sicht einer jeden abgebildeten Person so berichten, als wäre er selbst in deren Situation. Als

Maß interindividueller Unterschiede in der Rollenübernahme wird bestimmt, in welchem Grad der Erzähler in der Lage ist, Aussagen über das Geschehen aus den verschiedenen vergegenwärtigten Sichtweisen

("Rollen") konsistent zu treffen (SILBEREISEN 1976b, p.163). Die Motive werden der Versuchsperson in Form von Farbdias vorgelegt.

Die Schilderungen der Versuchspersonen zu jeder der abgebildeten Personen werden auf einer vierstufigen Skala bewertet, wobei dem Rating ein Auswertungsschlüssel zugrundeliegt, der in Anlehnung an SCHNALL & FEEFFER (1966) entwickelt wurde.

8. Verfahren zur Quantifizierung von Empathie

Selbstredend hängt die Messung dessen, was Empathie sein soll, sehr stark davon ab, wie Empathie definiert wird. Bei der Schilderung der vorgeschlagenen Verfahren zur Messung von Empathie wird auf die jeweils explizit oder implizit vorliegende Definition von Empathie hingewiesen. Im Grunde genommen kann man drei unterschiedliche Empathie-Indikatoren unterscheiden (vgl. HOFFMAN 1977): (a) Physiologische Indikatoren, (b) verbale oder behaviorale Indikatoren und (c) standardisierte Fragebögen.

(1) Physiologische Indikatoren: Der Verwendung von physiologischen Indikatoren zur Messung von Empathie liegt eine Definition von Empathie zugrunde, die Empathie als eine stellvertretende emotionale Reaktion auf die Situation/das Schicksal/die Erfahrung eines anderen versteht. Physiologische Indikatoren (Herzfrequenz, Änderungen des galvanischen Hautwiderstandes, Gefäßkontraktion) wurden etwa von KREBS (1975), STOTLAND (1969) und STOTLAND et al. (1978) verwendet.

Physiologische Maße der Empathie bergen einige Probleme, die ihren Einsatz fragwürdig erscheinen lassen: Es gibt bis heute keine überzeugenden Untersuchungen, in denen es gelungen wäre, unterschiedliche Emotionen in Form eines klar differenzierten physiologischen Reaktionsmusters abzubilden. Obwohl es also etwa KREBS (1975) und STOTLAND (1969) gelungen zu sein scheint, bei ihren Versuchspersonen physiologische Reaktionen nachzuweisen, wenn sie beobachteten, wie einem Konföderierten des Versuchsleiters Schmerzreize (z.B. Elektroschocks) zugefügt wurden, müssen diese physiologischen Reaktionen nicht notwendigerweise Ausdruck von Empathie des Beobachters mit dem Beobachteten sein; denkbar wäre auch, daß die physiologische Reaktion Ausdruck "sadistischer Freude", einer Schreckreaktion oder der Angst des Beobachters war. Die Interpretation solcher physiologischer Befunde sollte also auf alle Fälle mit einer post-experimentellen Befragung untermauert werden können. Aus den genannten Gründen der Interpretierbarkeit physiologischer Reaktionen erscheint es auch fragwürdig, Selbstbeschreibungsinstrumente zur Erfassung von Empathie an physiologischen Kriterien zu validieren, wie es etwa von STOTLAND et al. (1978) versucht wurde (siehe unten).³

(2) Verbale und behaviorale Indikatoren: Ein inzwischen relativ häufig verwendetes Maß der Empathie wurde von FESHBACH & ROE (1968) entwickelt. Die Autoren zeigten Kindern eine Diaserie, auf denen gleichaltrige Kinder in unterschiedlichen affektauslösenden Situationen (z.B. verliert ein Kind sein Spieltier) gezeigt werden. Die Darbietung der Dias wird mit kurzen Geschichten untermalt. Das beobachtende Kind wird anschließend gefragt, (a) wie es sich selbst

³ Von LAZARUS, SPEISMAN, MORDKOFF & DAVISON (1962) wurde eine ähnliche Versuchsanordnung und z.T. die gleichen physiologischen Maße zur Erfassung von Stress verwendet wie von STOTLAND (1969) zur Erfassung von Empathie.

fühlt und (b) wie sich das Kind in der Geschichte fühlt. Wenn das beobachtende Kind die Gefühle des Helden der Geschichte richtig benennt und angibt, sich selbst ebenso zu fühlen, wird das als ein Anzeichen von Empathie gewertet. Rollenübernahme und emotionales Nacherleben sind also notwendige, aber nicht hinreichende Empathieelemente.

Es gibt zahlreiche Variationen des von FESHBACH & ROE (1968) vorgeschlagenen Verfahrens, z.B. die Verwendung alternativer Stimulusmaterialien sowie ausführlichere Befragungen zur differenzierteren Erfassung kognitiver und affektiver Reaktionen des Beobachters (vgl. DEUTSCH & MADLE 1975, p. 273f). IANNOTTI (1974) hat ein Verfahren entwickelt, das auf dem von FESHBACH & ROE (1968) aufbaut und mit dem er bestimmen können will, ob eine empathische Reaktion eher eine egozentrische Gefühlsprojektion von Ego auf Alter darstellt (und bei welchen Kindern dies so ist) oder "akurate Empathie" (in diesem Zusammenhang vergrößert IANNOTTI das Begriffswirrwarr, indem er von role-taking empathy spricht; vgl. IANNOTTI 1975b, p.3): Dem beobachtenden Kind werden solche Bilderserien - begleitet von Geschichten - vorgegeben, in denen die Emotion des beobachteten Kindes nicht mit dem Kontext der Geschichte übereinstimmt, vielmehr den situativen Hinweisreizen entgegengesetzt ist (Beispiel: Ein Kind weint auf seiner eigenen Geburtstagsparty). Die emotionale Reaktion des beobachtenden Kindes gilt dann als eine egozentrische Gefühlsprojektion, wenn sie sich an den situativen Hinweisreizen der Geschichte orientiert und dann als empathisch ("role-taking empathic") wenn sie mit dem affektiven Zustand von Alter übereinstimmt, also dem situativen Kontext widerspricht.

Selbstredend kann man die Validität verbaler Indikatoren der Empathie etwa unter Hinweis auf Sabotagequellen wie soziale Erwünschtheit in Frage stellen. Zumindest nach Ansicht einiger Autoren (IZARD 1971) ist das Ausdrucksverhalten (eines Beobachters) als Empathie-Indikator valider als verbale Indikatoren und robuster gegenüber bewußten oder unbewußten Verfälschungstendenzen. Diese Methode zur Quantifizierung der Empathie wurde etwa von HAMILTON (1973) mit kleinen Kindern verwendet. Die Kinder sahen einen Film, in dem der Held mit unterschiedlichen emotionsauslösenden Situationen konfrontiert war. Der Gesichtsausdruck der den Film beobachtenden Kinder wurde von Experten bezüglich Empathie eingeschätzt, wobei

offensichtlich ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen den Ratern erzielt werden konnte.

(3) Sogenannte Empathietests. Hier sind besonders die Namen DYMOND (z.B. 1949) und KERR & SPEROFF (z.B. 1954) zu nennen. Beide vertreten ein Empathiekonzept, das die kognitiven Elemente herausstreicht. So ist nach DYMOND (1949) Empathie die Fähigkeit einer Person, sich vorstellungsmäßig in die Position eines anderen zu versetzen und genau dessen Gedanken, Gefühle und Handlungen vorherzusagen. Die Verwandtschaft dieser Definition mit dem Symbolischen Interaktionismus und auch dem Konzept der Perspektivenübernahme aus der kognitiven Entwicklungstheorie ist unverkennbar. Tatsächlich entspricht diese Definition weitgehend dem, was unter Punkt 2 dieser Arbeit mit Rollenübernahme bezeichnet wird. Zudem sind die beiden Empathie-Tests in ihrer Anforderungsstruktur einigen der oben beschriebenen Verfahren zur Messung der Rollenübernahmefähigkeit sehr ähnlich.

In DYMONDS (1949) Verfahren müssen sich zwei Personen A und B selbst und gegenseitig auf 6 Eigenschaftsdimensionen einschätzen. Sie geben die eingeschätzte Ausprägung der jeweiligen Eigenschaft (z.B. Freundlichkeit) auf einer 5-stufigen Skala an. Folgende Urteile werden gebildet:

a: Aschätzt A ein (Selbstbild)

b: Aschätzt Bein (Fremdbild)

c: Aschätzt A aus der Sicht von B ein (perzipiertes Fremdbild) d:

Aschätzt B aus der Sicht von B ein (perzipiertes Selbstbild von B)

e: B schätzt Bein

f: B schätzt A ein

g: B schätzt B aus der Sicht von A ein h: B

schätzt A aus der Sicht von A ein

Aus der Abweichungshöhe bestimmter Vergleiche (z.B. b - e, c - f, d - e) bestimmt DYMOND einen Empathiewert. HAAG (1981) bespricht einige Abwandlungen und Weiterentwicklungen dieses Verfahrens.

KERR & SPEROFF (1954) bestimmen den Empathiewert einer Person aus dem Vergleich der von dieser Person vorhergesagten Rangreihe verschiedener Musikrichtungen bezüglich ihrer Beliebtheit bei Fabrikarbeitern mit der tatsächlichen Rangreihe, dem Vergleich der vorhergesagten Rangreihe von Zeitschriften bezüglich ihrer Beliebtheit beim "Durchschnittsamerikaner" mit der tatsächlichen Rangreihe

und dem Vergleich der vorhergesagten Rangreihe von Situationen bezüglich der Stärke, mit der sie Ärger bei 25 - 39jährigen Erwachsenen auslösen, mit der tatsächlichen Rangreihe. Je niedriger die Abweichungen, desto höher die Empathie. Einzuwenden ist gegen dieses Verfahren, daß mit großer Wahrscheinlichkeit der so errechnete Empathiewert mit kulturspezifischer Bildung korreliert ist. Auch zu diesem Verfahren führt HAAG (1981) sowohl Modifikationen als auch Arbeiten an, die sich kritisch mit dem Verfahren auseinandersetzen.

(4) Selbstbeschreibungsinstrumente: Hierbei handelt es sich um Fragebögen mit ich-bezogen formulierten Items. Die zu untersuchende Person gibt entweder an, ob die getroffene Aussage auf sie zutrifft oder nicht oder entscheidet, wie sehr die Aussage auf sie zutrifft. Der Inhalt der Items wird als typisches bzw. untypisches Verhalten oder Merkmal einer empathischen Person gedacht. Während die vornehmlich in experimentellen Anordnungen verwendeten physiologischen (z.B. STOTLAND 1969) oder behavioralen (z.B. HAMILTON 1973) Indikatoren Empathie als Zustand erfassen sollen, liegt den Selbstbeschreibungsverfahren implizit die Annahme über die Zeit relativ stabil bleibender individueller Ausprägungen eines Personmerkmals Empathie zugrunde, die sich aus den Antworten zu den Items erschließen lassen sollen. Inwieweit eine solche Annahme stabiler interindividueller Merkmalsunterschiede gerechtfertigt ist, kann hier nicht entschieden werden, sondern ist eine empirische Frage.

(a) Das Instrument von MEHRABIAN & EPSTEIN (1972): Diese Autoren verstehen unter Empathie die emotionale Responsivität auf die Gefühle eines anderen, also die Fähigkeit und Bereitschaft zum Mitfühlen. Sie beziehen sich dabei wesentlich auf die Arbeiten von STOTLAND (z.B. 1969).

Die Skala besteht aus 16 positiv und 17 negativ gepolten Items. Die Items wurden aus einem größeren Pool von Items nach drei Gesichtspunkten ausgewählt: (a) Sie sollten nicht mit sozialer Erwünschtheit korreliert sein und (b) eine hohe Trennschärfe besitzen (Item-Skalenwert-Korrelation sollte sehr signifikant sein) und (c) einer faktorenanalytisch untermauerten Inhaltsanalyse standhalten (wobei allerdings genaue Angaben zu den gewählten Kriterien fehlen).

Die Versuchspersonen geben ihre Zustimmung zu den Selbstbeschreibungsskizzen auf einer neunstufigen Skala (von "very strongly disagree" bis "very strongly agree") ab. Die split-half-Reliabilität der Skala beträgt .84. Die Korrelation des Skalenwertes (Summenwert der Itemwerte, die von -4 bis +4 spannen) mit der Social Desirability Scale von CROWNE & MARLOWE (1960) beträgt .06.

Die Skala wurde in zwei Experimenten validiert. In einem ersten Experiment wurde der Zusammenhang zwischen Empathie und Aggression geprüft. Personen mit einem höheren Wert auf der Empathieskala sollten sensibler gegenüber den Leiden von Opfern aggressiver Akte sein. In einem "Lernexperiment" wurde diese Hypothese überprüft: Die Versuchspersonen als "Lehrer" sollten einem "Schüler" (Konföderierter des Versuchsleiters) immer dann Schmerzreize in Form von Elektroschocks zufügen, wenn der "Schüler" einen Fehler machte. Unabhängige Variablen waren: Geschlecht der Versuchsperson, Latenz der Schmerzreaktion des "Schülers" und Empathie, gemessen mit der Skala der Autoren. Abhängige Variable war die Stärke der bestrafenden Stromschläge - als Maß für die Aggressivität der Versuchsperson die die Versuchsperson dem "Schüler" gab. Ergebnis: Die Autoren fanden einen Interaktionseffekt Latenz x Empathie nur bei unmittelbarer Schmerzrückmeldung des "Schülers" unterschieden sich empathische von nicht-empathischen Versuchspersonen in der Höhe der Strafreize, die sie dem "Schüler" verabreichten. Obwohl dieser Effekt signifikant ist, ist der Anteil aufgeklärter Varianz der abhängigen Variable sehr bescheiden (ungefähr 5%).

In einem zweiten Experiment wurde der Zusammenhang zwischen Empathie - wie sie von der Skala gemessen wird - und Hilfsbereitschaft untersucht. Hypothese: Empathische Personen sind hilfsbereiter als wenig empathische Personen. In diesem Experiment sollten Versuchspersonen gemeinsam mit einer anderen Versuchsperson (in Wahrheit ein Konföderierter des Versuchsleiters) gemeinsam Musik hören und auf der Grundlage vorher ausgetauschter Antworten auf Einstellungsskalen, die sie als Personen mit ähnlichen oder unähnlichen Ansichten erschienen ließen, die Reaktionen des jeweils anderen auf die Musik vorhersagen (das war ein Täuschungsmanöver). Sobald die beiden Personen (die Versuchsperson und der Konföderierte des Versuchsleiters) zusammen im Raum waren, formulierte der Konföderierte des Versuchsleiters die Bitte an die Versuchsperson, ihm bei einem Experiment für ein experimentalpsychologisches Praktikum

als Versuchsperson zu dienen. Unabhängige Variablen: Summenwerte auf der Empathieskala der Autoren, die Summenwerte auf drei weiteren Persönlichkeitsfragebögen (approval seeking tendency, succorance, sensitivity to rejection) und wahrgenommene Ähnlichkeit mit dem Konföderierten. Abhängige Variable: Die von der Versuchsperson bereitgestellte Zeit für das Experiment des Konföderierten des Versuchsleiters. Ergebnisse: Empathie stand als einzige unabhängige Variable signifikant mit der abhängigen Variable in Beziehung. Aber auch hier ist der Anteil der aufgeklärten Varianz der abhängigen Variable eher bescheiden (ungefähr 9%).

Darüber, ob die beiden Experimente die Validität der Skala belegen, kann man geteilter Meinung sein. Auch die aufwendige Untersuchung von HAAG (1981) über den (negativen) Zusammenhang zwischen Empathie (gemessen mit einer eigens von diesem Autor erstellten deutschen Version der Skala von MEHRABIAN & EPSTEIN) und Aggression liefert nur teilweise Ergebnisse, die auf die Validität der Skala von MEHRABIAN & EPSTEIN (1972) hindeuten.

(b) Die Skala von HOGAN (1969): HOGAN definiert Empathie "as an everyday manifestation of the disposition to adopt a broad moral perspective, to take 'the moral point of view'" (p. 307) und er meint, es sei "the consensus of dictionaries that empathy means the intellectual or imaginative apprehension of another's condition or state of mind without actually experiencing that person's feelings" (p. 308). HOGAN hat seine Skala ausgesprochen aufwendig konstruiert: 14 Nichtpsychologen wurde die Definition von Empathie, wie sie eben zitiert wurde, vorgelegt. Dann bekamen sie die Aufgabe, 50 Items der 100 Items des California Q-Sort (BLOCK 1961), die (offensichtlich vom Autor) wegen ihres Bezuges zur Empathie ausgewählt worden waren, danach zu beurteilen, wie gut sie (jedes Itemgesondert) einen sehr empathischen Menschen beschreiben. Jede Person gab also zu jedem Item ein Urteil bezüglich der Frage ab, wie gut dieses Item einen sehr empathischen Menschen zu beschreiben in der Lage ist. Die Urteile der 14 Beurteiler zu den 50 Items korrelierten im Schnitt zu .53; die geschätzte Reliabilität des Skalenwertes betrug .94. HOGAN meint: "This finding suggests that the group had a common behavioral referent for the concept of empathy and could use the term in a more or less consistent manner" (p. 308). Die Konstruktvalidität dieser "vorläufigen Empathie-Skala" wurde folgendermaßen überprüft: Dieselben 50 Items sollten bezüglich ihrer Brauchbarkeit

zur Beschreibung eines "guten Menschen" ("gute-Mensch-Skala") und zur Beschreibung eines "geistig gesunden Menschen" ("geistig-gesunde-Mensch-Skala") beurteilt werden. Die "vorläufige EmpathieSkala" korrelierte zu .32 mit der "gute-Mensch-Skala" und zu .51 mit der "geistig-gesunde-Mensch-Skala". Für HOGAN ist damit gesichert, daß die vorläufige Empathie-Skala ein eigenständiges Konstrukt erfaßt. Das ist sozusagen die Vorarbeit, die die Konstruktion einer Empathie-Skala rechtfertigt.

Die "eigentliche" Empathie-Skala wurde folgendermaßen konstruiert: Zunächst wurde ein "Empathie-Kriterium" entwickelt, das der "vorläufigen Empathie-Skala" (vgl.oben) sehr nahe kommt. Vier Dozenten und drei fortgeschrittene Studenten der Psychologie wurden gebeten, die 100 Items der California Q-Sort danach zu beurteilen, wie gut sie einen sehr empathischen Menschen beschreiben. Auf der Grundlage dieser Urteile wurden die fünf Items, die einen empathischen Menschen am besten beschreiben und die fünf Items, die einen empathischen Menschen am schlechtesten beschreiben, als Kriteriums-Items ausgewählt (vgl.p.309). Nun wurden auf der Grundlage von Archivdaten Personen, die den California Q-Sort sowie eine Reihe anderer Persönlichkeitstests und -fragebögen ausgefüllt hatten, in eine Rangreihe bezüglich ihrer Empathie gebracht. Kriterium waren dabei ihre Antworten zu den 10 Kriterium-Items. Die Personen mit Empathie-Werten zwischen dem 1. und

25. Percentil wurden bezüglich ihrer Antworten zu Items anderer Persönlichkeitsfragebögen (California Psychological Inventory, MMPI und CHAPIN Social Insight Test) verglichen mit den Personen zwischen dem 75. und 100. Empathie-Percentil. Die Items des CPI, MMPI und CHAPIN Social Insight Test, die am besten zwischen diesen beiden EmpathieExtremgruppen trennten, wurden zu einer Skala (64 Items) zusammengestellt. Das ist die "Empathy-Scale" von HOGAN.

Sie wurde in einem sehr aufwendigen Verfahren auf Validität und Reliabilität geprüft. Auch hier beeindruckt wieder die Menge der berichteten Daten. Die Validität der Skala wurde über ihren korrelativen Zusammenhang mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen und dem Vergleich von Kriteriumsgruppen überprüft. Einige Ergebnisse: Die Ska

la korrelierte mit einer Stichprobe von 211 Personen zu .62 mit den 10 Kriteriumsitems (vgl.oben). Sie korreliert ferner zu mindestens .50 mit folgenden Subskalen des CPI: Dominance, capacity for status, sociability, social presence, intellectual efficiency. Sie korre

liert negativ mit folgenden Subskalen des MMPI: soziale Introversion, Angst und manifeste Angst (jeweils höher als $-.40$). Die Skala korreliert positiv (höher als $.40$) mit der Subskala social desirability des MMPI. Ferner korreliert die Empathy-Skala positiv mit Extraversion (gemessen mit dem EPI von EYSENCK). Schließlich korrelierte sie in einer Stichprobe von 48 männlichen Studenten zu $-.42$ mit der F-Skala von ADORNO. Die Reliabilität der Skala betrug bei einer Stichprobe von 50 Studenten nach 2 Monaten $.84$ und bei einer Stichprobe von 100 Offizieren $.71$.

Obwohl der Aufwand zur Konstruktion und Validierung dieser Skala beeindruckend erscheint, kann dieses empiristische Mammut-Konstruktionsverfahren nicht ganz einleuchten. Warum, so muß man sich fragen, hat HOGAN nicht gleich seine 10 Kriteriums-Items zur Basis einer Empathie-Skala gemacht, sondern ist den Umweg über die Extremgruppenbildung und Suche nach diese differenzierenden Items aus anderen Persönlichkeitsfragebogen gegangen?

(c) Die Skala von SILBEREISEN & SCHULZ (1977): Sie baut auf der Skala von HOGAN (1969) auf. Zunächst wurde eine deutsche Version dieser Skala erstellt. Diese sollte auf ihre Homogenität (via RASCH), ihre Reliabilität (interne Konsistenz, Retest-Reliabilität) und ihre Konstruktvalidität (Beziehung zu anderen Persönlichkeitsvariablen~ Beziehung zu "einfühelndem Verstehen" als therapeutischer Prozeßvariable und Rollenübernahmefähigkeit) überprüft werden.

Ergebnisse: Eine Anpassung an das RASCH-Modell (zur Überprüfung der Homogenität) konnte erst nach Ausschluß der 25 leichtesten und schwierigsten Items und nach Ausschluß der 10 inhomogensten Items erzielt werden. Die Skala von SILBEREISEN & SCHULZ hat also lediglich 29 Items (gegenüber 64 Items der Skala von HOGAN). Die Retest-Reliabilität dieser Skala betrug nach vier Wochen $.59$. Die interne Konsistenz der Skala (nach KR 8) dieser reduzierten Skala beträgt $.73$. Die reduzierte Skala enthält keine Items mehr, die im alltagssprachlichen Sinn "Einfühlungsvermögen" beinhalten. Eine gemeinsame Faktorenanalyse der Skala mit den Subskalen des FPI resultierte in einer hohen Ladung der Skala auf dem Extraversionsfaktor. Die Skala korreliert nicht mit den 5 GT-Prozeßmerkmalen (abgesehen von der Korrelation mit der Selbsteinbringung des Therapeuten, $r = .34$) und nicht mit Rollenübernahmefähigkeit (gemessen mit dem

von SILBEREISEN 1976 verwendeten Verfahren) .

Was aber mißt diese Skala von SILBEREISEN & SCHULZ? Auf diese Frage bleiben die Autoren selbst eine klare Antwort schuldig. So meinen sie, es sei "der Skala aber ein gewisses eigenständiges Profil nicht ganz abzusprechen" (p. 185). Die Autoren fragen auch zurecht, "inwieweit diese revidierte Skala noch mit dem ursprünglich von HOGAN (1969) benutzten Außenkriterium zusammenhängt"

(p. 185). Sie stellen aber heraus, daß die hier gemessene Einstellung nichts mit Empathie - gemeint als Merkmal eines therapeutischen Kommunikationsprozesses - und nichts mit Rollenübernahme zu tun habe.

Besonders die Frage der Autoren nach dem Zusammenhang ihrer neuen Skala mit dem von HOGAN (1969) formulierten Außenkriterium (d.h. den 10 Kriteriumsitems) muß unterstrichen werden. Denn der Zusammenhang zwischen HOGANs (1969) Skala mit dem Außenkriterium war bescheiden (Produkt-Moment-Korrelation: .62). Zwar muß sich der Zusammenhang nach der Selektion von lediglich 29 der 64 Items nach dem Kriterium der Eindimensionalität nicht notwendigerweise verschlechtern haben; es wäre aber schön, seine Höhe zu kennen. Das Kriterium der Eindimensionalität ist zwar aus mehreren Gründen wünschenswert, einen Beitrag zur Validierung der Items leistet es aber nicht.

(d) Das Instrument von STOTLAND et al. (1978): STOTLAND und seine Kollegen, die ursprünglich in ihren stark experimentell ausgerichteten Arbeiten zur Empathie (z.B. STOTLAND 1969) physiologische Indikatoren präferierten, gelangten zur Überzeugung, daß ein ökonomisch einzusetzendes Selbstbeschreibungsverfahren eine sinnvolle Ergänzung oder sogar Alternative zu physiologischen Maßen sein müsse.

Die Entwicklung ihres Fragebogens geschah lobenswerterweise sehr systematisch: Zunächst wurde aus der Kombination von vier Facetten eine Matrix zur Definition der Population empathierelevanter Situationen (das sind Situationen, bei denen das in ihnen von Personen gezeigte Verhalten einen Rückschluß auf das Ausmaß der Empathie dieser Personen erlauben soll) formuliert, aus der eine Stichprobe von Situationen zur Formulierung der Items gezogen werden sollte. Die vier Facetten (mit ihren Stufen in Klammern) sind: (a) Die Emotion von Alter (positiv, negativ), (h) die emo

tionale Reaktion von Ego auf die Emotion von Alter (positiv, negativ', Ce) die Beziehung zwischen Ego und Alter (gleich, ähnlich, Abhängigkeit) und (d) die Vergleichsdimension zur Definition der Beziehung zwischen Ego und Alter (physisch~ sozial, leistungsbezogen) .

Die Kombination dieser Facetten ergibt eine Matrix mit 36 Zellen, die von den Autoren mit keinem, einem oder zwei Items besetzt wurden. Dieser Teil des Fragebogens wurde, ergänzt um 8 allgemeine Items (sie passen in keine der 36 Zellen), Items aus der fantasyempathy scale von ELMS (1966) und 37 Füllitems, an einer kleinen Personenstichprobe voruntersucht. Mangels Varianz wurden 6 Items eliminiert. An ihre Stelle traten neue Füllitems.' Dieser Fragebogen wurde 576 Studenten zum Zweck einer Dimensionsanalyse vorgegeben. Als Analysemodell wählten die Autoren die Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimaxrotation.

Das Ergebnis der Analyse sind 6 Faktoren, die von den Autoren folgendermaßen bezeichnet und interpretiert werden:

Faktor I (10,5% Gesamtvarianzanteil) bindet nach Ansicht der Autoren lediglich Varianz, die auf systematische Antworttendenzen zurückgeht. Er wird nicht interpretiert.

Faktor II (7,9% Gesamtvarianzanteil) wird Denial-Avoidance-Scale genannt. Auf ihm laden Items, die eine Abwehr gegen Empathie beinhalten (vgl. Tab. 1 und Anhang 1).

Faktor III (7,8% Gesamtvarianzanteil) wird Involvement-ConcernScale genannt. Er soll einfache Einfühlungsbereitschaft messen, wobei die Emotionen von Ego und Alter identisch sind (positivpositiv oder negativ-negativ) .

Faktor IV (7,3% Gesamtvarianzanteil) wird Hostility-EmpathyScale genannt. Er soll "paradoxe Empathie" messen; die Emotion von Ego widerspricht der von Alter (positiv-negativ oder negativpositiv) (vgl. Tab. 1 und Anhang 1).

Faktor V (6,9% Gesamtvarianzanteil) wird Friend-Empathy-Scale genannt und soll einfache Einfühlungsbereitschaft gegenüber Freunden messen.

Faktor VI (4,9% Gesamtvarianzanteil) wird Fantasy-Empathy-Scale genannt und beinhaltet 3 Items, die Einfühlungsbereitschaft in

Roman-, Film- oder Schauspielhelden messen soll (vgl. Tab. 1 und Anhang 1).

Für die Zuordnung von Items zu den Skalen war die Höhe der Faktorladungen ausschlaggebend; Items mit Ladungen (die Autoren meinen wahrscheinlich Strukturkoeffizienten) $\sim .40$ konstituieren eine Skala. Die Skalenwerte werden gebildet als einfache Summe der Itemwerte, die von 1 (strongly disagree) bis 5 (strongly agree) spannen können. Alle Items sind Selbstbeschreibungsisems, d.h. ich-bezogen formuliert (vgl. Tab. 1 und Anhang 1).

Leider werden keine Untersuchungen zur Reliabilität und Validität der Skalen II bis V berichtet. Lediglich die Fantasy-Empathy-Scale wurde intensiven Validitätsprüfungen unterzogen (STOTLAND et al. 1978, p. 103), was absolut unverständlich ist, bedenkt man, daß diese Skala lediglich 5% der Gesamtvarianz des Fragebogens, mit dem Empathie umfassend gemessen werden können soll, ausmacht. Zudem sind die berichteten Ergebnisse der Validierungsstudien mit der F-E-Skala widersprüchlich. Wenngleich erwartungskonforme Befunde überwiegen (vgl. Kap. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10 aus STOTLAND et al. 1978), kann die Validität der aus lediglich 3 Items bestehenden F-E-Skala nicht als gesichert gelten.

9. Inhaltsvalidierung von Empathiefragebögen

Unter Punkt 5 und 6 dieser Arbeit wurden theoretisch begründete Hypothesen verschiedener Autoren über den Zusammenhang von Rollenübernahme und Empathie mit Hilfehandeln beschrieben. Einige dieser Hypothesen sind erfolgreich einer empirischen Überprüfung unterzogen worden (Empathie: z.B. MEHRABIAN & EPSTEIN 1972, STOTLAND et al. 1978; Rollenübernahme: z.B. CHANDLER 1973), andere noch nicht (z.B. HOFFMAN 1977, 1979).

Bedenkt man die definitorischen Elemente des hier (unter Punkt 2) vorgeschlagenen Empathiekonzeptes und diese Befunde, kann mit guten Gründen ein Zusammenhang zwischen der so definierten Empathie und (bedürfnisangemessenem) Hilfehandeln erwartet werden. Als geprüft kann diese Zusammenhangshypothese nicht gelten, denn nur FESHBACH & ROE (1968) und HOFFMAN (in neueren Arbeiten, z.B. 1979) haben Empathie ähnlich definiert, aber ihren Zusammenhang mit Hilfehandeln bei Erwachsenen nicht empirisch geprüft.

Im Rahmen des Forschungsprojektes "Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld" soll u.a. die Frage geklärt werden, ob und wie sehr interindividuelle Unterschiede bezüglich Empathie interindividuelle Unterschiede in der Bereitschaft erwachsener Frauen, sich für ihre Mütter einerseits und unterprivilegierte anonyme Dritte andererseits verantwortlich zu fühlen, bedingen (vgl. MONTADA 1981).

Genauer: Es soll der Zusammenhang eines Handlungsmodells zur Beschreibung von Antezedenzen (z.B. Einstellungen, personale Normen, Bewertung des Hilfsbedürfnisses nach Intensität, Selbstverschuldung und Berechtigung, Verantwortungsübernahme) und Konsequenzen (z.B. Schuldgefühle, Wiedergutmachungsvorsätze, kompensatorische Handlungen, Einstellungsänderung) des Hilfehandelns untersucht werden.

Die hier vorgeschlagene Definition (vgl. Punkt 2 dieser Arbeit) konzipiert Empathie als Personmerkmal. Damit soll nicht ungeprüft unterstellt werden, interindividuelle Unterschiede im Ausmaß von Empathie seien über die Zeit und unterschiedliche Situationen (etwa Grad der Ähnlichkeit von Ego und Alter) hinweg invariant. Vielmehr ist gerade die handlungstheoretische Perspektive, unter der im Rahmen des Forschungsprojektes "Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld" Hilfehandeln konzipiert wird und untersucht werden soll, Ausdruck der Überzeugung, daß Verhalten nur unter Berücksichtigung komplexer Person x Situation-Interaktionen verstanden werden kann. Um aber die Bedeutung des Einflusses von Person- und Situationsmerkmalen auf Handeln zu erfahren, ist es nötig, inter- und intraindividuelle Varianz in Personmerkmalen sichtbar zu machen. Das Ausmaß an Stabilität von Personmerkmalen über die Zeit und die Höhe der Konstanz zwischen Personmerkmal und Verhalten über unterschiedliche Situationen hinweg wird dann eine empirische Frage (vgl. DAHL, MONTADA & SCHMITT 1982, SCHMITT & MONTADA 1982).

Eine Voraussetzung zur Klärung dieser Frage ist die Verfügbarkeit eines Instrumentes zur Erfassung individueller Empathieausprägungen. Welches der unter Punkt 8 beschriebenen Instrumente ist angesichts der hier (unter Punkt 2) vorgeschlagenen Empathiedefinition dazu geeignet? Die beschriebenen physiologischen, verbalen und behavioralen (Gesichtsausdruck etc.) Indikatoren scheiden schon des

halb aus, weil sie es erforderlich machen, Empathie in situ zu beobachten. Die Fragestellungen des Projektes "Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld" erlauben eine solche Empathieerfassung in der Hilfe erfordernden Situation nicht, da die Bedürfnisgenese oder die Formulierung einer Bitte um Unterstützung (etwa seitens der Mutter) nicht experimentell kontrollierbar ist und sich eine experimentelle Simulation aus theoretischen Gründen (externe Validität) nicht empfiehlt. Die sogenannten Empathie-Tests von DYMOND (1949) oder KERR & SPEROFF (1954) erscheinen angesichts der hier vorgeschlagenen Empathiedefinition unbrauchbar, da sie allenfalls die kognitive Komponente der Empathie abdecken.

Es bleiben die Selbstbeschreibungsinstrumente von MEHRABIAN & EPSTEIN (1972), HOGAN (1969), SILBEREISEN & SCHULZ (1977) und STOTLAND et al. (1978). Keine der von diesen Autoren ihrer Instrumentenentwicklung zugrundegelegten Empathiedefinitionen stimmt mit der hier vorgeschlagenen überein. Ein Blick auf die einzelnen Items ließ aber den Versuch, sie auf inhaltliche Validität bezüglich der hier vorgeschlagenen Empathiedefinition zu prüfen, fruchtbar erscheinen.

Die Inhaltsvalidierung wurde folgendermaßen durchgeführt: Zunächst wurden die Fragebögen von MEHRABIAN & EPSTEIN (1972) und STOTLAND et al. (1978) übersetzt⁴ und mit der von SILBEREISEN & SCHULZ (1977) verwendeten deutschen Fassung des Fragebogens von HOGAN (1969) zu einem - 135 Items umfassenden - Fragebogen zusammengestellt. Dieser Fragebogen wurde gemeinsam mit einer Instruktion 24 ausgewählten Experten (Mitarbeiter und fortgeschrittene Studenten der Psychologie an der Universität Trier) vorgelegt⁵. Die Anweisung umfaßte eine Definition von Empathie⁶, wie sie hier vor

4 Zu diesem Zeitpunkt war mir die Übersetzung des Fragebogens von MEHRABIAN & EPSTEIN (1972) durch HAAG (1981) noch nicht bekannt.

5 Ich danke allen Experten an dieser Stelle recht herzlich!

6 Ich danke Frau Claudia Dalbert, Herrn Ulrich Kuhl und Herrn Leo Montada für ihre Mitarbeit an der Erstellung dieses Empathiekonzeptes.

geschlagen wurde und die Bitte, die 135 Items danach zu beurteilen, wie scharf sie zwischen empathischen und nicht-empathischen Personen trennen. Das Trennschärfenurteil sollte zu jedem Item in Form eines Ratings (1 = maximal trennscharf bis 5 = minimal trennscharf) abgegeben werden. Anhang 1 enthält diese Instruktion an die Experten sowie den zusammengestellten Fragebogen. Die Herkunft der einzelnen Items kann Tabelle 1 entnommen werden.

hier etwa Tabelle 1 einfügen

Tabelle 1 informiert ebenfalls über das Ergebnis dieser Untersuchung: Von den 135 Items erfüllen lediglich 18 das folgende Kriterium inhaltlicher Validität: Maximum der Häufigkeitsverteilung der Trennschärfenurteile in Trennschärfekategorie 1 oder 2 und keine der Trennschärfekategorien 3, 4 und 5 häufiger besetzt als Trennschärfekategorie 1 oder 2. Von diesen 18 Items sind 9 positiv und 9 negativ gepolt. 3 Items entstammen dem Fragebogen von HOGAN (1969), 4 Items dem Fragebogen von MEHRABIAN & EPSTEIN (1972) und die restlichen 11 Items dem Fragebogen von STOTLAND et al. (1978). Der Übersichtlichkeit halber sind diese Items, ihre Autoren, ihre erzielten Trennschärfeurteile, ihre mittlere Trennschärfe, ihr Güterangplatz nach der mittleren Trennschärfe sowie ihre Polung in Tabelle 2 aufgeführt.

hier etwa Tabelle 2 einfügen

Die Items wurden in eine zufällige Reihenfolge gebracht, die ebenfalls Tabelle 2 entnommen werden kann. Sie konstituieren ein vorläufiges Instrument zur Quantifizierung von Empathie. Die empirische Überprüfung der Brauchbarkeit dieses Instrumentes wird Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Das Instrument ist im Anhang 2 wiedergegeben.

LITERATUR

- BLOCK, J. 1961. The Q-sort method in personality assessment and psychiatry research. Springfield, 111.: Thomas.
- CHANDLER, M.J. 1973. Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology* 9, 326 - 332.
- CHANDLER, M.J. & GREENSPAN, S. 1972. Ersatz egocentrism: A reply to H. Borke. *Developmental Psychology* 7, 104 - 106.
- CROWNE, D.P. & MARLOWE, D. 1960. A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology* 24, 349 - 354.
- DAHL, U., MONTADA, L. & SCHMITT, M. 1982. Hilfsbereitschaft als Personmerkmal (= Trierer Psychologische Berichte, im Druck) . Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- DEUTSCH, F. & MADLE, R.A. 1975. Empathy: Historie and current conceptions, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development* 18, 267 - 287.
- DÖBERT, R. & NUNNER-WINKLER, G. 1978. Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewußtseins. In: PORTELE, G. (Ed.) *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz. p. 101-121.
- DYMOND, R.F. 1948. A preliminary investigation of the relation of insight and empathy. *Journal of Consulting Psychology* 12, 228 - 233.
- DYMOND, R.F. 1949. A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology* 13, 127 - 133.
- ELMS, A.C. 1966. Influence of fantasy-empathy on attitude change through role playing. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 4, 36 - 43.
- ESCALONA, S.K. 1945. Feeding disturbances in very young children. *American Journal of Orthopsychiatry* 15, 76 - 80.
- FEFFER, M. 1959. The cognitive implications for role-taking behavior. *Journal of Personality* 27, 152 - 168.
- FESHBACH, N.D. 1973. Empathy: an interpersonal process. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Montreal, August 1973.
- FESHBACH, N.D. & ROE, K. 1968. Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development* 39, 133 - 145.

- FLAVELL, J.H., BOTKIN, P.T., FRY, C.L., ~-JRRIGHT, J.W. & JARVIS, P.E. 1968. The development of role-taking and communication skills in children. New York: Wiley.
- GLUCKSBERG, S. & KRAUSS, R.M. 1967. What do people say after they have learned how to talk? Studies of the development of referential communication. Merrill-palmer Quarterly 13, 309 - 316.
- HAAG, H.-P. 1981. Untersuchungen zum Konstrukt "Einfühlung" und seiner Beziehung zur Aggression. Saarbrücken: Universität Saarbrücken (Dissertation, Schreibmaschinenhektographie) .
- HAMILTON, M.L. 1973. Imitative behavior and expressive ability in facial expression of emotion. Developmental Psychology 8, 138.
- HOFFMAN, M.L. 1976. Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In: LICKONA, T. (Ed.) Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston. p. 124 - 143.
- HOFFMAN, M.L. 1977. Empathy, its development and prosocial implications. In: KEASY, C.B. (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 25). Lincoln: University of Nebraska Press. p. 169 - 217.
- HOFFMAN, M.L. 1979. Eine Theorie der Moralentwicklung im Jugendalter. In: MONTADA, L. (Ed.) Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer. p. 252 - 266.
- HOGAN, R. 1969. Development of an empathy scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology 33, 306 - 316.
- IANNOTTI, R.J. 1974. Empathy as a motivator of altruistic behavior. Paper presented at the Meeting of the American Psychological Association, New Orleans, August 1974.
- IANNOTTI, R.J. 1975a. The nature and measurement of empathy in children. The Counseling Psychologist 5, 21 - 24.
- IANNOTTI, R.J. 1975b. The many faces of empathy: An analysis of the definition and evaluation of empathy in children. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Denver, April 1975.
- IANNOTTI, R.J. 1975c. The effect of role-taking experiences on role-taking, altruism, empathy, and aggression. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Denver, April 1975.
- IZARD, C.E. 1971. The face of emotion. New York: Appleton Century-Crofts.
- KELLER, M. 1976. Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Stuttgart: Klett.

- KELLER, M. 1977. Einige Überlegungen zur sozialisatorischen Genese sozialkognitiver Prozesse. In: SILBEREISEN, R.K. (Ed.) Newsletter Soziale Kognition (Bd. 1). TUB: Dokumentation aktuell 5/1977. p. C91 - C120.
- KELLER, M. 1978. Entwicklung der Interaktionsfähigkeit. Versuch einer Integration und Weiterführung verschiedener Ansätze. In: ECKENSBERGER, L.H. (Ed.) Entwicklung des moralischen Urteils: Theorie, Methode, Praxis. Saarbrücken: Universitätsdruck. p. 177 - 192.
- KELLER, M. 1980. Soziale Kognition, moralisches Urteil und Ich Prozesse. In: ECKENSBERGER, L.H. & SILBEREISEN, R.K. (Ed.) Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta. p.163 - 183.
- KELLER, M. 1982. Die soziale Konstitution sozialen Verstehens: Universelle und differentielle Aspekte. In: EDELSTEIN, W. & KELLER, M. (Ed.) Perspektivität und Interpretation. Frankfurt: Suhrkamp. p. 266 - 285.
- KERR, W.A. & SPEROFF, B.J. 1954. Validation and evaluation of the empathy test. Journal of General Psychology 50, 269 - 276.
- KREBS, D. 1975. Empathy and altruism. Journal of Personality and Social Psychology 32, 1134 - 1146.
- KURDEK, L.A. 1975. Perceptual, cognitive, and affective perspective taking and empathy in Kindergarten through third-grade children. Paper presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Denver, April 1975.
- LAIRD, J.D. 1974. Self-attribution of emotion: The effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. Journal of Personality and Social Psychology 29, 475 - 486.
- LAZARUS, R.S., SPEISMAN, J.C., MORDKOFF, A.M. & DAVISON, L.A. 1962. A laboratory study of psychological stress produced by a motion picture film. Psychological Monographs 76 (WhoIe No. 553).
- LIPPS, T. 1903. Leitfaden der Psychologie. Leipzig: Engelmann. LOOFT, W.R. 1972. Egocentrism and social interaction across the life-span. Psychological Bulletin 78, 73 - 92.
- MEAD, G.H. 1934. Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press.
- MEHRABIAN, A. & EPSTEIN, N. 1972. A measure of emotional empathy. Journal of Personality 40, 525 - 543.

- MONTADA, L. 1981. Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld: Projektantrag an die Stiftung Volkswagenwerk. Trier: P.I.V. - Bericht Nr. 1 (= Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.8).
- MOSSLER, D.G., MARVIN, R.S. & GREENBERG, M.T. 1976. Conceptual perspective taking in 2- to 6-year-old children. *Developmental Psychology* 12, 85 - 86.
- PROSE, F., EGLIN, U. & SUDAU, H. 1977. Zur Anwendbarkeit des RTT (Role Taking Task) bei Erwachsenen. *Diagnostica* 23, 332 - 346.
- ROGERS, C.R. 1957. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology* 21, 95 - 103.
- ROGERS, C.R. 1967. *Person to person*. Lafayette: Calif.: Real People Press.
- SCHMITT, M. & MONTADA, L. 1982. Determinanten erlebter Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 13, 32-44.
- SCHNALL, M. & FEEFFER, M. 1966. Role taking task. Scoring criteria. American Documentation Institute, No. 9010.
- SELMAN, R.L. 1971a. Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. *Child Development* 42, 1721 - 1734.
- SELMAN, R.L. 1971b. The relation of role-taking to the development of moral judgment in children. *Child Development* 42, 79 - 91.
- SHANTZ, C.U. 1975a. Empathy in relation to social cognitive development. *Counseling Psychologist* 5, 18 - 21.
- SHANTZ, C.U. 1975b. The generality and correlates of egocentrism in childhood: An interim report. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Denver, April 1975.
- SILBEREISEN, R.K. 1976a. Perzipierte mütterliche Erziehungseinstellungen und Rollenübernahme bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 8, 288-297.
- SILBEREISEN, R.K. 1976b. Untersuchungen zum Zusammenhang von Rollenübernahme und Therapeutenvariablen in der Gesprächspsychotherapie. In: JANKOWSKI, D., TSCHULIN, D., FIETKAU, H.J. & MANN, E. (Ed.) *Klientenzentrierte Psychotherapie heute*. Bericht über den 1. Europäischen Kongreß für Gesprächspsychotherapie in Würzburg 1974. Göttingen: Hogrefe. p. 162 - 169.

- SILBEREISEN, R.K., HEINRICH, P. & TROSIENER, H.-J. 1975. Untersuchung zur Rollenübernahme: Die Bedeutung von Erziehungsstil, Selbstverantwortlichkeit und sozioökonomischer Struktur. Zeitschrift für Sozialpsychologie 6, 62 - 75.
- SILBEREISEN, R.K. & SCHULZ, W. 1977. Prüfung der Testgüte einer "Empathie-Skala". Diagnostica 23, 179 - 187.
- STAPF, K., HERRMANN, T., STAPF, A. & STÄCKER, K.H. 1972. Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Stuttgart: Klett.
- STOTLAND, E. 1969. Exploratory investigations of empathy. In: BERKOWITZ, L. (Ed.) Advances in experimental social psychology (Vol. 4). New York: Academic Press. p. 271 - 314.
- STOTLAND, E., MATHEWS, K.E.Jr., SHERMAN, S.E., HANSSON, R.O. & RICHARDSON, B.Z. 1978. Empathy, fantasy and helping. Beverly Hills: Sage Publications.
- THOMPSON, R.A. & HOFFMAN, M.L. 1980. Empathy and the development of guilt in children. Developmental Psychology 16, 155 - 156.
- TITCHNER, E.B. 1909. Lectures on the experimental psychology of the thought-process. New York: Macmillan.
- URBERG, K.A. & DOCHERTY, E.M. 1976. Development of role-taking skills in young children. Developmental Psychology 12, 198 - 203.
- WEINSTEIN, E.A. 1969. The development of interpersonal competence. In: GOSLIN, D.A. (Ed.) Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally. p. 753 - 775.
- WEISS, R.F., BUCHANAN, W., ALSTATT, L. & LOMBARDO, J.P. 1971. Altruism is rewarding. Science 171, 1262 - 1263.
- WERNER, H. 1948. Comparative psychology of mental development. Chicago: Follett.

Tab. 1: Häufigkeitsverteilungen der Expertenurteile über die Trennschärfe der 135 Items aus Empathiefragebögen

Item Nr.	Originalfragebogen			Trennschärfenkategorie				
	Autor	Subskala	Item Nr.	1	2	3	4	5 ¹
1	H ²		1	7	7	4	2	4
2	H		2	2	6	8	4	4
3	H		3	0	3	7	6	8
4	H		4	0	1	5	9	9
5	H		5	0	3	5	5	11
6	H		6	6	8	5	4	1
7	H		7	0	3	12	3	6
8	H		8	0	0	1	3	20
9	H (S & S) ³		9 (1)	0	3	8	9	4
10	H (S & S)		10 (2)	0	4	4	6	10
11	H (S & S)		11 (3)	1	3	8	10	2
12	H (S & S)		12 (4)	10	9	2	3	0
13	H (S & S)		13 (5)	5	6	5	6	2
14	H (S & S)		14 (6)	4	10	7	3	0
15	H (S & S)		15 (7)	0	0	7	8	9
16	H		16	5	4	11	3	1
17	H		17	0	0	0	0	24
18	H (S & S)		59 (26)	0	0	2	3	19
19	H (S & S)		60 (27)	4	12	5	2	1
20	H		61	0	5	8	7	4
21	H (S & S)		62 (28)	0	0	8	4	12
22	H (S & S)		63 (29)	0	4	10	8	2
23	H		64	1	1	3	3	16
24	S et al. ⁴	III ⁵	26*	15	6	2	1	0
25	S et al.	III	22	12	7	3	1	1
26	S et al.	III	26*	12	7	3	1	1
27	S et al.	III	31	13	7	3	0	1
28	S et al.	I	30	3	6	11	3	1
29	S et al.	III	15	7	5	9	2	1
30	S et al.	I	32	14	6	3	1	0
31	S et al.	III	21	1	2	9	10	2
32	S et al.	V	14	5	6	9	4	0
33	S et al.	V	9	2	5	9	6	2
34	S et al.	V	2	1	2	12	6	3
35	S et al.	V	17	6	8	7	3	0
36	S et al.	II	42	8	9	4	3	0
37	S et al.	II	36	3	7	5	8	1

Item Nr.	Originalfragebogen			Trennschärfenkategorie				
	Autor	Subskala	Item Nr.	1	2	3	4	5
38	H		18	2	2	9	7	4
39	H (S & S)		19 (9)	0	3	5	12	4
40	H		20	10	9	3	2	0
41	H		21	1	4	6	6	7
42	H (S & S)		22 (10)	0	1	2	6	15
43	H		23	0	1	0	3	20
44	H		24	0	4	10	2	8
45	H		25	1	3	9	8	3
46	H		26	0	4	6	7	7
47	H (S & S)		27 (11)	0	8	8	7	1
48	H		28	0	1	0	1	22
49	H (S & S)		29 (12)	0	0	4	4	16
50	H		30	0	2	2	5	15
51	H		31	0	3	4	8	9
52	H		32	0	1	3	4	16
53	H		33	0	2	2	4	16
54	H (S & S)		34 (13)	0	1	3	10	10
55	H (S & S)		35 (14)	2	10	6	4	2
56	H		36	1	2	5	7	9
57	H (S & S)		37 (15)	0	6	8	6	4
58	H (S & S)		38 (16)	0	6	7	6	5
59	S et al.	VI	6	5	4	10	4	1
60	S et al.	VI	12	5	5	9	5	0
61	S et al.	II	1	6	10	4	1	3
62	M & E ⁶		1	3	11	7	3	0
63	M & E		2	2	8	6	6	2
64	M & E		3	2	10	8	0	4
65	M & E		4	3	9	5	4	3
66	M & E		5	1	3	12	5	3
67	M & E		6	7	7	5	3	2
68	M & E		7	8	9	6	0	1
69	M & E		8	2	4	8	8	2
70	M & E		9	1	3	12	7	1
71	M & E		10	0	6	11	6	1
72	M & E		11	1	4	7	8	4
73	M & E		12	0	4	4	4	12
74	M & E		13	1	7	10	6	0
75	M & E		14	3	6	5	8	2
76	M & E		15	3	3	5	9	4

Item Nr.	Originalfragebogen			Trennschärfenkatgorie				
	Autor	Subskala	Item Nr.	1	2	3	4	5
77	M & E		16	7	7	10	0	0
78	M & E		17	0	7	4	7	6
79	M & E		18	2	10	7	5	0
80	M & E		19	5	8	7	3	1
81	M & E		20	1	6	9	6	2
82	M & E		21	10	8	2	1	3
83	M & E		22	1	6	7	7	3
84	M & E		23	1	9	7	3	4
85	M & E		24	2	5	6	8	3
86	M & E		25	3	9	10	2	0
87	M & E		26	7	8	4	5	0
88	M & E		27	2	6	7	8	1
89	M & E		28	1	4	13	3	3
90	M & E		29	6	6	8	4	0
91	M & E		30	2	5	12	4	1
92	M & E		31	0	5	9	6	4
93	M & E		32	0	4	8	11	1
94	M & E		33	3	11	1	6	3
95	S et al.	I	34	3	3	7	10	1
96	S et al.	I	41	0	2	10	9	3
97	S et al.	I	37	3	7	7	7	0
98	S et al.	I	38	1	7	4	10	2
99	S et al.	I	39	1	5	7	6	5
100	S et al.	I	35	10	6	5	3	0
101	S et al.	I	40	5	10	4	3	2
102	S et al.	IV	18	1	7	6	9	1
103	S et al.	IV	8	2	5	6	5	6
104	S et al.	IV	10	0	4	8	10	2
105	S et al.	IV	3	1	2	11	7	3
106	S et al.	IV	19	5	9	7	1	2
107	S et al.	IV	5	2	6	7	4	5
108	S et al.	IV	7	8	5	5	4	2
109	S et al.	V	16	1	7	4	8	4
110	S et al.	V	4	5	8	9	2	0
111	S et al.	V	13	4	9	9	2	0
112	S et al.	II	23	8	10	1	3	2
113	S et al.	II	20	3	4	9	6	2
114	S et al.	II	25	4	8	7	2	3
115	S et al.	VI	33	3	4	12	3	2

Item Nr.	Originalfragebogen			Trennschärfenkategorie				
	Autor	Subskala	Item Nr.	1	2	3	4	5
116	H		39	0	3	2	1	18
117	H		40	0	1	1	0	22
118	H		41	1	11	6	2	4
119	H (S & S)		42 (17)	0	4	3	3	14
120	H (S & S)		43 (18)	0	1	1	4	18
121	H (S & S)		44 (19)	0	1	3	5	15
122	H (S & S)		45 (20)	1	4	6	6	7
123	H		46	0	1	1	8	14
124	H (S & S)		47 (21)	0	2	5	7	10
125	H (S & S)		48 (22)	0	2	3	8	11
126	H		49	1	8	9	5	1
127	H (S & S)		50 (23)	0	0	5	6	13
128	H (S & S)		51 (24)	0	1	1	3	19
129	H		52	0	2	3	2	17
130	H		53	0	9	4	5	6
131	H		54	0	2	3	6	13
132	H (S & S)		55 (25)	1	1	6	7	9
133	H		56	0	2	3	4	15
134	H (S & S)		57 (8)	0	0	2	2	20
135	H		58	0	1	0	8	15

Anmerkungen:

- 1 1 bedeutet: maximal trennscharf
5 bedeutet: minimal trennscharf
- 2 H bedeutet: Item aus dem Fragebogen von HOGAN (1969) nach der deutschen Version von SILBEREISEN & SCHULZ (1977).
- 3 (S & S) bedeutet: Item aus dem homogenen Fragebogen von SILBEREISEN & SCHULZ (1977).
- 4 S et al. bedeutet: Item aus dem Fragebogen von STOTLAND et al. (1978).
- 5 Items, die mehr als einen Faktor markierten, wurden dem Faktor zugeordnet, auf dem sie am höchsten luden.
- 6 M & E bedeutet: Items aus dem Fragebogen von MEHRABIAN & EPSTEIN (1972).

* Stotland et al. (1978; vgl. Tab. 2 - 7, p. 142) vergeben die Item Nr. 26 fälschlicherweise doppelt.

Tab. 2: Häufigkeitsverteilung der Expertenurteile über die Trennschärfe, mittlere Trennschärfe, Güterangplatz nach mittlerer Trennschärfe und Polung der 18 inhaltsgültigsten Items

Item Nr.		Autor ³	Urteilshäufigkeiten in Trennschärfekategorien					Mittlere Trenn- schärfe	Güterangplatz nach mittlerer Trennschärfe	Polung
neu ¹	alt ²		1	2	3	4	5			
1	12	H	10	9	2	3	0	1,92	7	+
2	40	H	10	9	3	2	0	1,88	6	+
3	67	M & E	7	7	5	3	2	2,42	15	-
4	27	S et al. ¹³	7	3	0	1		1,71	3	+
5	82	M & E	10	8	2	1	3	2,13	11	-
6	36	S et al. ⁸	9	4	3	0		2,08	10	-
7	25	S et al. ¹²	7	3	1	1		1,83	5	+
8	1	H	7	7	4	2	4	2,54	18	- ⁴
9	68	M & E	8	9	6	0	1	2,04	9	+
10	101	S et al. ⁵	10	4	3	2		2,46	17	-
11	112	S et al. ⁸	10	1	3	2		2,21	12	-
12	26	S et al. ¹²	7	3	1	1		1,83	5	+
13	87	M & E	7	8	4	5	0	2,29	13	-
14	100	S et al. ¹⁰	6	5	3	0		2,04	9	+
15	61	S et al. ⁶	10	4	1	3		2,38	14	-
16	108	S et al. ⁸	5	5	4	2		2,46	17	-
17	30	S et al. ¹⁴	6	3	1	0		1,63	2	+
18	24	S et al. ¹⁵	6	2	1	0		1,54	1	+

Anmerkungen:

¹ Item Nr. in der Zusammenstellung der 18 inhaltsgültigsten Items.

² Item Nr. in der Zusammenstellung der 135 Items aus Empathiefragebögen, die den Experten vorgelegt wurden (vgl. Tab. 1)

³ vgl. Tab. 1

⁴ Dieses Item ist bei HOGAN (1969) positiv gepolt. Gemäß der in Anhang 1 wiedergegebenen Definition von Empathie ist aber eine negative Polung **des** Items angezeigt.

Anhang 1: Instruktion an die Experten für die Inhaltsvalidierung
und Zusammenstellung der zu beurteilenden 135 Items.

Bitte helfen Sie uns bei der Konstruktion eines Fragebogens! Lesen Sie dazu bitte die folgenden Erläuterungen sehr sorgfältig durch!

Was ist Empathie?

Auf diese Frage gibt es ebenso viele Antworten wie es Definitionen von "Empathie" oder in allgemeinsprachlichem Sinn "Einfühlungsvermögen" oder "Einfühlungsbereitschaft" gibt. Wir beschränken uns im folgenden bewußt auf eine Definition von Empathie, die wir für uns aus mehreren Gründen als nützlich ansehen:

Der empathische Mensch:

Ein empathischer Mensch muß eine gewisse Fähigkeit besitzen, die Gefühlslage (Angst, Wut, Traurigkeit, Freude etc.) anderer Menschen richtig zu erkennen und zu verstehen. Dazu muß er in der Lage sein, Hinweise auf die Gefühle anderer richtig zu deuten. Solche Hinweise geben ihm das Ausdrucksverhalten einer anderen Person (Mimik, Gestik, Sprache, Tonfall) einerseits und Kontextinformationen (augenblickliche Situation, allgemeine Lage und Geschichte der anderen Person) andererseits.

Diese Fähigkeit ist zwar eine notwendige aber nicht hinreichende Voraussetzung für Empathie. Auch ein wenig empathischer Mensch mag diese Fähigkeit, die Gefühle anderer richtig zu erkennen, besitzen. Der empathische Mensch zeichnet sich aber gegenüber dem weniger empathischen dadurch aus, daß er die Bereitschaft besitzt, oft von dieser Fähigkeit Gebrauch zu machen. Er sucht aktiv nach Hinweisen auf das emotionale Erleben anderer und setzt sich bereitwillig auseinander mit Ereignissen, die bei diesen anderen emotionale Betroffenheit (Angst, Wut, Traurigkeit, Freude etc.) auslösen.

Diese Bereitschaft des empathischen Menschen, die Gefühlslage eines anderen richtig zu konstruieren, bedeutet nicht notwendigerweise, daß er die Gefühle des anderen ähnlich intensiv miterlebt. Zwar wird sich auch sein emotionales Erleben verändern, wenn er ausgeprägte Gefühle (z.B. Trauer oder Freude) eines anderen erkennt, aber Empathie ist nicht gleichzusetzen mit ausgeprägtem Mitfühlen (z.B. Mitleid oder Mitfreude) .

I Zusammenfassend noch einmal die drei Wesensmerkmale eines empathischen Menschen:

- (1) Der empathische Mensch besitzt die Fähigkeit, die Gefühle eines anderen auf der Grundlage bedeutsamer Hinweisreize richtig zu erkennen. Er projiziert nicht eigene Gefühle, die er selbst in der Lage des anderen hätte, auf diesen anderen. Vielmehr versteht er den anderen als eigenständige Person mit individueller Geschichte, individueller Lage und individuellem Empfinden.
- (2) Der empathische Mensch ist zudem bereit, die Fähigkeit, Hinweisreize für die Gefühle eines anderen richtig zu deuten, häufig zu gebrauchen. Er ist sensibel für solche Hinweisreize (Ausdrucksverhalten, Kontextinformationen) , sucht sie bereitwillig, statt sie zu übersehen oder ihnen auszuweichen. Er ist bereit, sich mit den Gefühlen anderer auseinanderzusetzen.
- (3) Der empathische Mensch wird vom emotionalen Erleben eines anderen berührt ohne aber vom Mitgefühl überwältigt zu werden. Dadurch wird der andere mit seinen Gefühlen nicht durch eigene Gefühle aus dem Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gedrängt.

Was ist Ihre Aufgabe?

Ihre Aufgabe besteht darin, die Aussagen/Items auf den folgenden Seiten zu beurteilen. Überlegen Sie, ob diese Aussagen Rückschlüsse auf die Empathie eines Menschen (gemäß der obigen Definition) zu lassen, oder ob sie mit Empathie wenig oder nichts zu tun haben. Stellen Sie sich dazu bitte vor, daß ein sehr empathischer und ein wenig empathischer Mensch diese Aussagen lesen. Werden beide unterschiedlich (z.B. der eine mit "ja", der andere mit "nein") auf diese Aussagen reagieren?

Ein Beispiel:

"Ich bin oft völlig überrascht, wenn mir jemand in einem Gespräch sagt, daß er sich über mich ärgert."

Wenn jemand diese Aussage liest und ihr zustimmt, besitzt er höchstwahrscheinlich wenig Empathie. Umgekehrt wird eine sehr empathische Person auf diese Aussage vermutlich mit "nein" reagieren.

Noch ein Beispiel:

"Ich lese lieber Bücher, als daß ich Sport treibe."

Eine Stellungnahme zu dieser Aussage läßt kaum Rückschlüsse auf die Empathie eines Menschen zu. Wahrscheinlich wird sie von ähnlich vie

len empathischen Menschen bejaht (oder verneint) wie von wenig empathischen Menschen.

Für die Beurteilung der Items ist es nicht entscheidend, ob ein empathischer Mensch sie mit "ja" und ein wenig empathischer Mensch sie mit "nein" beantworten würde oder umgekehrt. Wichtig ist, daß ein empathischer Mensch anders auf dasselbe Item reagiert als ein wenig empathischer Mensch. In der Fachterminologie: Sie sollen die Trennschärfe der Aussagen beurteilen. Ihr Urteil können Sie in Form einer Zahl in das Kästchen hinter jede Aussage eintragen. Dabei bedeuten:

- 1 Antwort auf Aussage läßt sehr gute Rückschlüsse auf Empathie zu
- 2 Antwort auf Aussage läßt gute Rückschlüsse auf Empathie zu
- 3 Antwort auf Aussage läßt eventuell Rückschlüsse auf Empathie zu
- 4 Antwort auf Aussage läßt kaum Rückschlüsse auf Empathie zu
- 5 Antwort auf Aussage läßt absolut keine Rückschlüsse auf Empathie zu

Oder in der Fachterminologie:

- 1 Aussage ist maximal trennscharf
- 5 Aussage ist minimal trennscharf

Für die Aussage aus dem ersten Beispiel ist eine 1 oder 2 angemessen, für die Aussage aus dem zweiten Beispiel ist eine 5 angemessen.

Frag~?

Wenn Sie diese Erläuterungen nicht ganz verstanden haben, fragen Sie!

Arbeiten Sie bitte sorgfältig und lassen Sie sich Zeit.

1. Manchmal macht es mir Freude, Menschen zu verletzen, die ich liebe. ☐
2. Die meisten Meinungsverschiedenheiten oder Auseinandersetzungen, in die ich verwickelt werde, sind prinzipielle Angelegenheiten. ☐
3. Manchmal macht es mir Spaß, gegen die Regeln zu handeln und Dinge zu tun, die ich nicht tun sollte. ☐
4. Ich habe Problemen gegenübergestanden, die so voll von Möglichkeiten waren, daß ich mich nicht entschließen konnte. ☐
5. Nur ein Narr würde versuchen, gute alte deutsche Gewohnheiten zu ändern. ☐
6. Ich muß zugeben, daß ich oft versuche meinen eigenen Willen durchzusetzen, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, was die anderen wollen. ☐
7. Wenn mir jemand beim Schlangestehen zuvorzukommen versucht, ärgere ich mich so darüber, daß ich ihn deswegen anspreche. ☐
8. Ich denke, ich wäre gerne Mitglied eines Gesangsvereins. ☐
9. Es ist mir lästig, wenn etwas Unvorhergesehenes meine täglichen Gewohnheiten unterbricht. ☐
10. Ich glaube, ich bin gewöhnlich der Anführer in meiner Gruppe. ☐
11. Ich bin gern in einer Gesellschaft, wo man sich gegenseitig zum besten hält. ☐
12. Ich versuche immer, mich in meinen Gegner hineinzuversetzen, bevor ich etwas unternehme. ☐
13. Ich habe eine natürliche Begabung, die Leute zu beeinflussen. ☐
14. Die Leute haben meine Absicht, sie zu berichtigen und ihnen behilflich zu sein, oft falsch verstanden. ☐
15. Im allgemeinen bin ich ruhig und nicht leicht aufzuregen. ☐
16. Ich habe so traurige Dinge gesehen, daß mir zum Weinen zumute war. ☐
17. Ich ziehe ein Brausebad einem Wannenbad vor. ☐

18. Ich wäre gerne Auslandskorrespondent einer Zeitung. ☐
19. Ich bin gewöhnlich ziemlich aufbrausend gegenüber Leuten, die kommen und mich mit dummen Fragen quälen. ☐
20. Heutigentags haben es die Leute verlernt sich zu schämen, wie es sich gehört. ☐
21. Meine Mutter oder mein Vater zwangen mich oft zu gehorchen, selbst wenn ich dachte, daß es unnünftig sei. ☐
22. Ich lasse mich nicht leicht verärgern. ☐
23. Ich liebe Gedichte. ☐
24. Wenn ich ein geistig behindertes Kind sehe, versuche ich mir vorzustellen, wie es die Dinge sieht. ☐
25. Wenn ich einem gemütskranken Menschen begegne, frage ich mich, wie ich mich an seiner Stelle fühlen würde. ☐
26. Wenn ich einen sehr alten Menschen sehe, frage ich mich, wie ich mich an seiner Stelle fühlen würde. ☐
27. Ich glaube, ich versuche mehr als die meisten Menschen, die Gefühle anderer zu verstehen. ☐
28. Ich habe mich oft mit den Schwierigkeiten anderer so verbunden gefühlt, daß sie mir wie meine eigenen erschienen. ☐
29. Ich versuche oft schon zu erraten, was andere Leute denken, bevor sie es sagen. ☐
30. Selbst wenn ich mich mit jemandem streite, versuche ich mir vorzustellen, wie er zu seiner Sichtweise steht. ☐
31. Als Kind hat es mir mehr als anderen Kindern etwas bedeutet, wenn mein Vater für eine Tat gelobt oder anerkannt wurde. ☐
32. Wenn ein Freund von mir einen guten Ferienjob bekommt, freue ich mich darüber mehr als es die meisten anderen Menschen tun würden. ☐
33. Wenn ein Freund von mir sich verlobt oder verheiratet, bin ich sehr glücklich. ☐
34. Wenn ein Freund von mir sich verlobt oder verheiratet, dann freue ich mich fast so, als hätte ich selbst mich verlobt oder verheiratet. ☐

35. Es macht mir mehr aus als den meisten anderen Leuten, wenn ich sehe, wie ein Freund von mir verletzt wird. ☐
36. Ich bin gegenüber tiefen Gefühlen anderer Menschen nicht überdurchschnittlich sensibel. ☐
37. Es macht mir nicht besonders viel aus, ein verletztes Tier zu sehen. ☐
38. Was andere von mir denken, stört mich nicht. ☐
39. Ich bin leicht in meinen Gefühlen verletzt. ☐
40. In der Regel habe ich keine Schwierigkeiten, mich in andere Leute hineinzusetzen. ☐
41. Ich entsinne mich, daß ich "krank spielte", um mir aus der Patsche herauszuhelfen. ☐
42. Meine Eltern waren immer sehr genau und streng mit mir. ☐
43. Ich neige eher dazu, mehrere verschiedene Liebhabereien zu pflegen, als mich für längere Zeit einer davon zu widmen. ☐
44. Es würde mir Spaß machen, einen Schwindler in seiner eigenen Schlinge zu fangen. ☐
45. Ich mache mir nichts daraus, ob mich die Leute mögen oder nicht. ☐
46. Bei vielen Leuten liegt das Übel darin, daß sie die Dinge nicht ernst genug nehmen. ☐
47. Meine Art, etwas zu tun, wird von anderen leicht mißverstanden. ☐
48. Ich fürchte mich vor tiefem Wasser. ☐
49. Ich spreche gern über sexuelle Dinge. ☐
50. Ich bin eine wichtige Persönlichkeit. ☐
51. Wenn ein Mann mit einer Frau beisammen ist, so denkt er gewöhnlich an Dinge, die sich auf ihr Geschlecht beziehen. ☐
52. Es fällt mir schwer, nur so stille zu sitzen und auszuspannen. ☐
53. Die Geschichte von "Reinecke dem Fuchs" hat mir gefallen. ☐
54. Bei Geselligkeiten trage ich gewöhnlich persönlich zur Unterhaltung bei. ☐

55. Ich werde leicht ungeduldig mit anderen. ☐
56. Ich liebe es nicht über Probleme zu brüten, außer es gibt eine Möglichkeit, eine klare und unzweideutige Antwort zu finden. ☐
57. Oft kann ich nicht verstehen, warum ich so mürrisch und verdrießlich gewesen bin. ☐
58. Sehr kluge, sarkastische Leute sind mir zuwider. ☐
59. Wenn ich eine interessante Geschichte oder Novelle lese, stelle ich mir vor, wie ich mich fühlen würde, wenn die Ereignisse der Geschichte mir passieren würden. ☐
60. Wenn ich selbst geschauspielte habe, oder ein Spiel oder einen Film gesehen habe, habe ich mich zum Teil so gefühlt, als wäre ich tatsächlich eine der dargestellten Personen. ☐
61. Man sollte sich nicht zu sehr mit den Problemen anderer Leute befassen. ☐
62. Es macht mich traurig, einen einsamen Fremden in einer Gruppe von Leuten zu sehen. ☐
63. Die meisten Leute machen sich zuviel aus den Gefühlen und Empfindungen von Tieren. ☐
64. Ich empfinde die öffentliche Zurschaustellung von Gefühlen oft als eine Belästigung. ☐
65. Unglückliche Leute, die sich nur selbst leid tun, gehen mir auf die Nerven. ☐
66. Ich werde nervös, wenn andere um mich herum einen nervösen Eindruck machen. ☐
67. Ich finde es albern, wenn Leute vor lauter Glück weinen. ☐
68. Ich neige dazu, gefühlsmäßig an den Problemen eines Freundes Anteil zu nehmen. ☐
69. Manchmal kann mich der Text eines Liedes oder Chansons zum Thema Liebe tief bewegen. ☐
70. Wenn ich jemand eine schlechte Nachricht bringen muß, verliere ich gewöhnlich die Fassung. ☐
71. Die Menschen um mich herum haben einen großen Einfluß auf meine Stimmung. ☐

72. Die meisten Ausländer, die ich getroffen habe,
erschieden mir kühl und wenig gefühlsbetont. ☐
73. Ich wäre lieber Sozialarbeiter als Ausbilder in
der Berufsbildung. ☐
74. Allein die Verstimmung eines Freundes von mir
reicht nicht, mich verstimmt zu machen. ☐
75. Ich sehe gerne zu, wenn Leute ihre Geschenke
auspacken. ☐
76. Einsame Leute sind wahrscheinlich unfreundlich. ☐
77. Es macht mich betroffen, wenn andere Leute weinen. ☐
78. Manche Lieder machen mich glücklich. ☐
79. Die Gefühle der Akteure eines Romans fesseln mich. ☐
80. Ich werde sehr ärgerlich, wenn ich sehe, wie je-
mand schlecht behandelt wird. ☐
81. Ich kann gelassen bleiben, selbst wenn andere um
mich herum besorgt sind. ☐
82. Wenn einer meiner Freunde anfängt, über seine
Probleme zu reden, versuche ich, das Gespräch auf
ein anderes Thema zu lenken. ☐
83. Das Lachen eines anderen steckt mich nicht an. ☐
84. Im Kino könnte ich mich manchmal darüber amüsie-
ren, wieviel um mich herum geschluchzt und ge-
weint wird. ☐
85. Ich kann Entscheidungen fällen, ohne mich von den
Gefühlen anderer beeinflussen zu lassen. ☐
86. Wenn andere um mich herum niedergeschlagen sind,
kann auch ich nicht bei guter Stimmung bleiben. ☐
87. Manchmal fällt es mir schwer zu verstehen, daß
sich andere Leute über einige Dinge so ärgern können. ☐
88. Ich leide, wenn ich sehe, daß ein Tier Schmerzen hat. ☐
89. Es ist ein bißchen albern, sich durch Bücher oder
Filme mitreißen zu lassen. ☐
90. Es bedrückt mich, hilflose alte Leute zu sehen. ☐
91. Die Tränen anderer irritieren mich eher, als daß
sie mein Mitleid erregen. ☐

92. Wenn ich mir einen Film ansehe, lasse ich mich von der Handlung mitreißen. ☐
93. Ich kann oft selbst dann ruhig bleiben, wenn um mich herum alles in Aufregung ist. ☐
94. Kleine Kinder weinen manchmal ohne einen ersichtlichen Grund. ☐
95. Filme über Krieg und Tod bedrücken mich. ☐
96. Aus irgendeinem Grund habe ich gewöhnlich dann gute Laune, wenn auch mein Chef gute Laune hat, obwohl mir seine Laune eigentlich egal ist. ☐
97. Ich werde wütend, wenn einer meiner Kollegen von seinem Vorgesetzten beleidigt wird. ☐
98. Ich muß zugeben, daß ich mich manchmal nicht darüber gefreut habe, wenn einer meiner Freunde auf einer Party einen guten Eindruck gemacht hat. ☐
99. Ich mag ganz bestimmte Leute so wenig, daß ich mich insgeheim freue, wenn sie für einen Fehler büßen müssen. ☐
100. Ich habe oft versucht mir vorzustellen, wie sich jemand fühlt, der dauernd Hunger leidet. ☐
101. Ich meine, andere Leute sollten sich um ihre eigenen Probleme kümmern. ☐
102. Manchmal kann ich mich absolut nicht freuen, wenn ich höre, daß jemand eine besonders gute Note bekommen hat. ☐
103. Manchmal ärgert es mich regelrecht, wenn ich höre, daß jemand wie ich eine besonders gute Anstellung bekommen hat. ☐
104. Ich war manchmal gar nicht glücklich darüber, wenn ein Freund von mir in eine ehrenamtliche Position gewählt wurde. ☐
105. Es freut mich, wenn jemand, gegen den ich im Spiel verloren habe, selbst geschlagen wird. ☐
106. Wenn ich mit jemanden nicht einer Meinung bin, überlege ich mir nicht, warum die Meinung des anderen von meiner abweicht. ☐
107. Wenn meine Freunde schlechte Noten bekommen, so ist das ihr Problem. ☐
108. Ich muß zugeben, daß es mir zuweilen nichts ausmacht zu sehen, wie ein anderer verletzt wird. ☐

109. Wenn jemand in einem Fernsehquiz Geld gewinnt, freut mich das mehr als andere Leute. ☐
110. Es hat mir immer etwas ausgemacht zu sehen, wenn jemand sich verletzt hat. ☐
111. Es bereitet mir Unbehagen, wenn einer meiner Freunde auf einer Party in eine peinliche Situation gerät. ☐
112. Ich fühle mich selten besonders berührt von den Problemen und Erlebnissen anderer. ☐
113. Ich besitze die Fähigkeit, Situationen objektiv zu beurteilen, ohne mich gefühlsmäßig zu beteiligen. ☐
114. Es hat mir selten etwas ausgemacht, wenn meine Eltern sich um Dinge wie Geld gesorgt haben. ☐
115. Wenn ich mir einen guten Film ansehe, kann ich mich sehr leicht in die Lage der Hauptperson hineinversetzen. ☐
116. Es ist die Pflicht eines Staatsbürgers, sein Land unter allen Umständen zu unterstützen. ☐
117. Ich habe Hüpfspiele gern gehabt. ☐
118. Ich habe mich nie durch Schwierigkeiten, in die irgendwelche Familienangehörige geraten sind, besonders aufregen lassen. ☐
119. Ich habe eine gute Idee, die ich gerne an meine Schüler weitergeben würde, wenn ich ein Lehrer wäre. ☐
120. Ich spreche gerne vor einer Menge Leute. ☐
121. Man muß ab und zu ein wenig "angeben" können. ☐
122. Ich glaube, es ist sicher das Beste, zu schweigen, wenn ich in Schwierigkeiten bin. ☐
123. Ich übernehme häufig mehr als ich vollenden kann. ☐
124. Ich bin ein guter Gesellschafter. ☐
125. Gewöhnlich spreche ich ungern viel, außer ich bin mit Leuten besammen, die ich sehr gut kenne. ☐
126. Ehe ich etwas unternehme, überlege ich mir, wie es meine Freunde aufnehmen werden. ☐
127. Irgendwann im Laufe meines Lebens habe ich versucht, Gedichte zu schreiben. ☐

128. Ich habe gerne einen festen Aufbewahrungsort für jedes Ding, und jedes Ding an seinem rechten Ort. ☐
129. Ungehorsam gegenüber der Regierung ist niemals gerechtfertigt. ☐
130. Ich lasse die Leute gerne im Unklaren darüber, was ich zu tun beabsichtige. ☐
131. Ich bin davon überzeugt, daß es nur eine einzige "wahre Religion" gibt. ☐
132. Manchmal denke ich an Dinge, die zu schlecht sind, um darüber zu reden. ☐
133. Ich halte viel von willensstarken Menschen. ☐
134. Ich wäre gern Journalist. ☐
135. Manchmal, sogar wenn etwas schief geht, fühle ich mich ohne Grund in glücklicher Erregung, "wie im siebenten Himmel". ☐

Anhang 2: Vorläufiges Instrument zur Erfassung von Empathie bestehend
aus den 18 inhaltstvalidesten Items aus dem Expertenrating.

Erklärung

Im folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen, die auf unterschiedliche Menschen in unterschiedlichem Ausmaß zutreffen. Wir möchten von Ihnen wissen, wie sehr jede einzelne Aussage auf Sie zutrifft. Geben Sie bitte Ihre Einschätzung an, indem Sie hinter jeder Aussage eine Zahl zwischen 1 und 6 ankreuzen.

- 1 heißt: stimmt genau
- 2 heißt: stimmt weitgehend
- 3 heißt: stimmt ein wenig
- 4 heißt: stimmt eher nicht
- 5 heißt: stimmt weitgehend nicht
- 6 heißt: stimmt überhaupt nicht

Ein Beispiel:

"Ich kann mich sehr leicht in die Lage anderer Menschen versetzen."

Wenn diese Aussage für Sie ein wenig stimmt, kreuzen Sie die 3 an.

stimmt genau 1 2 ~~3~~ 4 5 6 stimmt überhaupt nicht

Wenn diese Aussage für Sie überhaupt nicht stimmt, kreuzen Sie bitte die 6 an.

stimmt genau 1 2 3 4 5 ~~6~~ stimmt überhaupt nicht.

Noch zwei Bitten:

Lassen Sie bitte keine der Aussagen unbeantwortet.

Bei irrtümlichem Ankreuzen machen Sie bitte einen Kreis um die ungültige Antwort und kreuzen Sie die gültige Antwort erneut an.

stimmt genau ~~(X)~~ 2 3 4 5 ~~6~~ stimmt überhaupt nicht

	stimmt genau					stimmt überhaupt nicht
1. Ich versuche immer, mich in meinen Gegner hinein- zuversetzen, bevor ich etwas unternehme.	1	2	3	4	5	6
2. In der Regel habe ich keine Schwierigkeiten, mich in andere Leute hineinzuversetzen.	1	2	3	4	5	6
3. Ich finde es albern, wenn Leute vor lauter Glück weinen.	1	2	3	4	5	6
4. Ich glaube, ich versuche mehr als die meisten Menschen, die Gefühle anderer zu verstehen.	1	2	3	4	5	6
5. Wenn einer meiner Freunde anfängt, über seine Probleme zu reden, versuche ich, das Gespräch auf ein anderes Thema zu lenken.	1	2	3	4	5	6
6. Ich bin gegenüber tiefen Gefühlen anderer Menschen nicht überdurchschnittlich sensibel.	1	2	3	4	5	6
7. Wenn ich einem gemütskranken Menschen begegne, frage ich mich, wie ich mich an seiner Stelle fühlen würde.	1	2	3	4	5	6
8. Manchmal macht es mir Freude, Menschen zu verletzen, die ich liebe.	1	2	3	4	5	6
9. Ich neige dazu, gefühlsmäßig an den Problemen eines Freundes Anteil zu nehmen.	1	2	3	4	5	6
10. Ich meine, andere Leute sollten sich um ihre eigenen Probleme kümmern.	1	2	3	4	5	6
11. Ich fühle mich selten besonders berührt von den Problemen und Erlebnissen anderer.	1	2	3	4	5	6
12. Wenn ich einen sehr alten Menschen sehe, frage ich mich, wie ich mich an seiner Stelle fühlen würde.	1	2	3	4	5	6
13. Manchmal fällt es mir schwer zu verstehen, daß sich andere Leute über einige Dinge so ärgern können.	1	2	3	4	5	6
14. Ich habe oft versucht mir vorzustellen, wie sich jemand fühlt, der dauernd Hunger leidet.	1	2	3	4	5	6
15. Man sollte sich nicht zu sehr mit den Problemen anderer Leute befassen.	1	2	3	4	5	6
16. Ich muß zugeben, daß es mir zuweilen nichts aus- macht zu sehen, wenn ein anderer verletzt wird.	1	2	3	4	5	6
17. Selbst wenn ich mich mit jemandem streite, versuche ich mir vorzustellen, wie er zu seiner Sichtweise steht.	1	2	3	4	5	6
18. Wenn ich ein geistig behindertes Kind sehe, ver- suche ich mir vorzustellen, wie es die Dinge sieht.	1	2	3	4	5	6

Bisher erschienene Arbeiten dieser Reihe

- MONTADA, L. 1978. Schuld als Schicksal? Zur Psychologie des Erlebens moralischer Verantwortung. Trier: Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 1.
- DOENGES, D. 1978. Die Fähigkeitskonzeption der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Moralerziehung. Trier: Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verant\vortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 2.
- MONTADA, L. 1978. Moralerziehung und die Konsistenzproblematik in der Differentiellen Psychologie. Trier: Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 3.
- MONTADA, L. 1980. Spannungen zwischen formellen und informellen Ordnungen. Trier: Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 4.
- DALBERT, C. 1980. Verantwortlichkeit und Handeln. Trier: Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 5.
- SCHMITT, M. 1980. Person, Situation oder Interaktion? Eine zeitlose Streitfrage diskutiert aus der Sicht der Gerechtigkeitsforschung. Trier: Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 6.
- SCHMITT, M. & MONTADA, L. 1981. Entscheidungsgegenstand, Sozialkontext und Verfahrensregel als Determinanten des Gerechtigkeitsurteils. Trier: Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 7.
- MONTADA, L. 1981. Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld. Projektantrag an die Stiftung Volkswagenwerk. Trier: P.I.V.-Bericht Nr.1 (= Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 8).

Andernorts publizierte Arbeiten aus dieser Arbeitsgruppe

- MONTADA, L. 1977. Moralisches Verhalten. In: HERPJIANN, T.,
HOFSTÄTTER, P.R., HUBER, H. & KEILJERT, F.B. (:Cd.) Gand-
buch psychologischer Grundbegriffe. München: Kösel.
p. 289-296.
- HONTADA, L. 1980. Gerechtigkeit id l-;andel der Entwicklung.
In: MIKULA, G. (Ed.) Gerechtigkeit und soziale Interaktion.
Bern: I:uber. p. 301-329.
- MONTADA, L. 1980. Moralische Kompetenz: l,.ufbau unO. Aktualisie
runge In: ECKENSBERGER, L.H. & SILBEREISEN, R.K. (Bd.)
Entwicklung sozialer Kognitionen: M06elle, Theorien, Meth06en,
Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 237-256.
- MONTADA, L. 1981. Gedanken zur Psychologie r:loralischer Ver-
antwortung. In: ZSIFKOVITS, V. & EBILER, R. (Bd.) ~rfah-
rungsbezogene Etlyik. Berlin: Duncker & Hurnblot. p. 67-88.
- MONTADA, L. 1981. Voreingenommenheit ir:l Urteil über Schuld unQ
Verantwortlichkeit. Trierer Psychologische Berichte, Bancl 8,
Heft 10.
- SCI~ITT, M & MONTADA, L. 19B2. Determinanten erlebter Gerechtigkeit.
Zeitschrift für Sozialpsychologie 13, 32-44.
- DAHL, U. MONTADA, L. & SCP~ITT, H. 1982. Hilfsbereitschaft
als Personmerkmal. Trierer Psychologische Eerichte.
(im Druck)
- DALIJERT, C. & MONTADA, L. 1982. Vorurteile und Gerechtigkeit
in der Beurteilung von Straftaten. Zine Untersuchung zur
Verantwortlichkeitsattribution. Trierer ?sychologische
Berichte. (im Druck)
- MONTADA, L. 1982. Entwicklung r:loralischer Urteilsstrukturen
und l--..ufbau von :ierthaltun<]en. In: Or:::<TER, R., MONTADA, L.
u.a. Entwicklunsspsycholo<]ie. München: Urban & Schwarzenberg.
(ir.: Dru
ck) .