Bettina Bussmann, Volker Haase, Angela Pühringer

Empathie-Förderung im Unterricht

Als vermeintlich wichtige Fähigkeit ist Empathie in den letzten Jahren zum öffentlichen Diskussionsthema geworden. Immerhin sind viele davon überzeugt, dass sie uns zu besseren Menschen macht, obwohl bislang kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Empathie und moralischem Handeln gezeigt werden konnte. Die unterschiedlichen Inanspruchnahmen gehen nicht zuletzt von den Unklarheiten aus, die sich in der Forschung schon bei der Frage auftun, was unter dem Begriff überhaupt zu verstehen ist. Vor diesem Hintergrund zeigt sich aber auch schnell, dass fachdidaktische Konzeptionen von Empathie als vermittelbare Kompetenz bislang zu kurz greifen und dass es entsprechenden curricularen Vorgaben und unterrichtsmethodischen Vorschlägen an der notwendigen Reflexionstiefe mangelt.

1. Zum Begriff der Empathie

In der Reflexion gesellschaftlicher Transformationsprozesse wird gegenwärtig in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen diagnostiziert, dass die Menschen in unserer globalen und digitalen Welt unter kognitiven Defiziten leiden. Insbesondere hätten die negativen Folgen durch den Konsum technologischer Produkte, aber auch die gnadenlosen Anforderungen einer an Wettbewerb ausgerichteten Leistungsgesellschaft dazu geführt, dass ein Mangel an Empathie zu verzeichnen sei, der psychische Krankheiten fördere und gesellschaftliche Kerngefühle wie Solidarität, Betroffenheit und Mitgefühl aushöhle (z. B. Gazzley 2018; Sandel 2020). In Bezug auf die US-amerikanische Gesellschaft sprach Barack Obama vor einigen Jahren von einem „Empathiedefizit", welches gravierender sei als das Finanzdefizit (Honigsbaum 2013). Ohne Empathie, darin sind sich die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einig, scheint eine gesunde Gesellschaft und scheint moralischer Fortschritt nicht möglich zu sein. Es verwundert deshalb nicht, dass an den Philosophie- und Ethikunterricht verstärkt die Forderung gestellt wird, Empathie zu fördern. Allerdings blenden solche Initiativen aus, dass bislang keine Einigkeit darüber herrscht, was unter dem Begriff zu verstehen ist und ob bzw. in welcher Weise Empathie gefördert werden kann und soll.

Zunächst ist auffällig, dass der Terminus häufig wie selbstverständlich gleichgesetzt wird mit allem Möglichen, was zu moralisch gutem Handeln bewegt, etwa Barmherzigkeit, Wärme, Verständnis oder Fürsorge (Bloom 2016, 130). Solche Sprechweisen ignorieren jedoch, dass der Begriff innerhalb verschiedener Wissenschaften, darunter auch in der Philosophie, höchst unterschiedlich verwendet wird und dass zumindest nach manchen Konzeptionen auch Egoisten, Narzissten und Sadisten empathische Menschen sein können (z. B. Bloom 2016; Breithaupt 2017). Inzwischen lassen sich nicht weniger als 43 verschiedene psychologische und philosophische Konzepte zusammenstellen (Cuff et al. 2016), die in grober Weise als Resonanztheorien, Theorien des Geistes und Interaktionstheorien gruppiert werden können. Dabei hängt das Verständnis im Einzelnen jedoch stark davon ab, wie jeweils andere Begriffe, und dabei an erster Stelle der der Emotion, definiert und in Zusammenhang gesetzt werden (Schmetkamp 2019, 27-37; 84-137). Möglich ist vor diesem Hintergrund allenfalls ein „Minimalkonsens", nach dem zur Empathie mindestens drei Kriterien gehören (Schmetkamp 2019, 18):

ZDPE_2021-2_001-136.indd 46 19.04.2021 13:37:22

„1. die Wahrnehmung eines situationalen Zustandes inklusive der darin involvierten mentalen Prozesse einer anderen Person: Zu den mentalen Prozessen gehören Affekte im weitesten Sinne, also körperliche Empfindungen, komplexe geistige Emotionen sowie Stimmungen; ferner Überzeugungen, Wünsche, Handlungsgründe. 2. der Nachvollzug dieses situationalen Zustandes; wie dieser Nachvollzug zu beschreiben ist, ist allerdings […] Streitpunkt: ob perzeptiv, kognitiv, imaginativ, affektiv. 3. […] dass es eine klare Unterscheidung zwischen dem empathisierenden Subjekt (Ich) und dem eingefühlten Subjekt (Du) geben muss."

Wie hilfreich die genannten Charakteristika sind, zeigt sich an den durch sie eröffneten Abgrenzungen von Begriffen, die mit Empathie oftmals in problematischer Weise gleichgesetzt werden. So ermöglicht etwa das dritte Kriterium eine Unterscheidung vom Begriff der Gefühlsansteckung, nach dem bestimmte Gefühle ursächlich nicht mehr einer anderen Person zugeordnet, sondern unterschiedslos als primär eigene Empfindungen erlebt werden (Bischof-Köhler 2011, 261), wie dies nach weitverbreiteter Interpretation z. B. bei Kleinkindern der Fall ist, wenn sie in das Weinen von Altersgenossen einstimmen. Ebenso deckt sich die Offenheit des zweiten Kriteriums mit einer in den Begriffen des *Ein-Fühlens* und des *Mit-Fühlens* abgebildeten Differenz verschiedener Erfahrungen: Sich in jemanden einzufühlen, bedeutet demnach, die Gefühle und subjektiven Erfahrungen der anderen Person zu *verstehen*, wohingegen mitzufühlen das aktive Fühlen der Emotionen des Gegenübers einschließt. Der Psychologe Paul Bloom differenziert zwischen *cognitive empathy* und *emotional empathy*, andere verwenden die entsprechenden Begriffe *reflective empathy* und *affective empathy.* Bloom geht davon aus, dass sich diese beiden Konzepte unabhängig voneinander auf die Handlungsfähigkeit auswirken (Bloom 2016, 17). Das bedeutet, dass eine Person viel von der einen Art und gleichzeitig wenig von der anderen Art besitzen kann. V. a. können Menschen aber auch situationsabhängig in der einen oder der anderen Weise reagieren: Angenommen mein Kind kommt von der Schule mit einer negativ bewerteten Schularbeit nach Hause. Aus Traurigkeit und Frust darüber beginnt es zu weinen. Wenn ich in dieser Situation emotional empathisiere, teile ich die Gefühle meines Kindes, d. h. ich bin ebenfalls traurig und weine vielleicht sogar mit. Wenn sich bei mir hingegen kognitive Empathie einschaltet, kann ich mich in die Gefühlslage meines Kindes hineinversetzen und es trösten, ohne dieselben Gefühle zu durchleben, was in dieser Lage ohne Zweifel vorteilhafter wäre. Der Unterschied der emotionalen Empathie gegenüber dem Phänomen der Gefühlsansteckung zeigt sich im Übrigen auch in diesem Beispiel darin, dass mir zu jedem Zeitpunkt bewusst bleibt, dass meine eigene Traurigkeit aus der Traurigkeit meines Kindes resultiert und dass die Situation, die dieses Gefühl in mir hervorruft, nicht identisch mit der Situation dieser anderen Person ist (Maibom 2017, 2).

Gerade im Anschluss an Bloom stellt sich allerdings auch die Frage nach einer hinreichenden Differenzierung gegenüber dem Begriff der Perspektivenübernahme, und hierfür ergeben sich, neben der Option einer Gleichsetzung mit dem Konzept der kognitiven Empathie, durchaus verschiedene Möglichkeiten. Denn wenn die Perspektivenübernahme z. B. definiert wird als „Erkenntnisakt, bei dem die subjektive Verfassung des Anderen rein rational erschlossen wird" (Bischof-Köhler 2011, 261), so lässt sich in Abgrenzung zum Empathie-Begriff entweder

ZDPE_2021-2_001-136.indd 47 19.04.2021 13:37:22

argumentieren, dass sie beim ersten der oben genannten drei Kriterien stehenbleibt und insofern nur die Voraussetzung von empathischen Akten im eigentlichen Sinn darstellt. Alternativ wäre aber z. B. auch eine besondere Auslegung des zweiten, oben genannten Empathie-Kriteriums möglich, indem für die Perspektivenübernahme geltend gemacht wird, dass sie sich nur auf den Nachvollzug ganz bestimmter mentaler Prozesse beschränkt.

Die Vielfalt der Empathie-Konzepte und begrifflichen Verwendungsweisen wirft auch die Frage nach der Tragfähigkeit des Terminus in der Fachdidaktik der Philosophie und Ethik auf. Er erfreut sich dort immerhin einer gewissen Beliebtheit, die nicht zuletzt aus der Unterstellung eines Zusammenhanges zwischen Empathie und moralischem Verhalten resultiert, der im nächsten Abschnitt thematisiert werden soll.

2. Zum Zusammenhang von Empathie und Moral

Diese Vorstellung ist u. a. stark von der Rezeption des *Traktats über die menschliche Natur* geprägt, nach dem es für das glückende Zusammenleben keine bedeutsamere Eigenschaft innerhalb der menschlichen Natur gibt als die Fähigkeit, mit anderen zu sympathisieren (Hume 1978, 48). Allerdings variiert auch die Bedeutung des Sympathie-Begriffes in den verschiedenen Abschnitten des Buches deutlich und kommt dabei dem oben dargestellten begrifflichen Minimalkonsens einmal mehr und einmal weniger nahe (Schmetkamp 2019, 50-53). Trotz dieser Bandbreite des Gemeinten sieht Hume in der Sympathie aber nicht nur die entscheidende Voraussetzung für moralisches Urteilen und Handeln, sondern fordert auch explizit ihre Schulung und Kultivierung ein. Er darf damit als einer der Urväter des Verständnisses der Empathie als methodisch trainierbarer Kompetenz gelten.

Im Zusammenhang mit moralischem Verhalten von Menschen lassen sich Kompetenzkonzepte der Empathie systematisch dahingehend befragen, inwiefern diese Fähigkeit (1) für die *moralische Entwicklung*, (2) für die *moralische Motivation* und (3) für die *moralische Urteilsbildung* als notwendig angesehen wird. Dabei könnte es durchaus so sein, dass Empathie für unsere moralische Urteilsfindung notwendig, jedoch für unsere Moralentwicklung irrelevant ist. Genauso wäre es möglich, dass unser moralisches Handeln auf Empathie angewiesen ist, jedoch unsere Urteile ohne Empathie zustande kommen. Nachfolgend kommentieren wir die beiden zuerst genannten Perspektiven nur kurz und verdeutlichen stellvertretend die Fragerichtung nach einem Zusammenhang zur moralischen Urteilsbildung am Beispiel der affektiven Empathie etwas ausführlicher.

Zunächst ist es wichtig, dass man einige (evolutions)biologische Fakten über Empathie zur Kenntnis nimmt und ihre Reichweite versteht, bevor man an einem *Empathiekonzept* arbeitet und dieses im Anschluss als Bildungsauftrag an den Schulunterricht weiterleitet. „Sorge" und „Empathie" sind natürliche biologische Zustände und Prozesse, die Menschen zu der besonderen *affective community* gemacht haben, die sie sind. Der Erfolg des Homo Sapiens ist zum Großteil darauf zurückzuführen, dass über emphatische Kompetenzen Lernen und vorausschauendes Planen in tragfähigen sozialen Gruppen ermöglicht wird (Seligman/Railton/Baumeister 2016). Auf diese biologischen Fundamente sollte Rücksicht genommen werden, wenn man gesellschaftliche Forderungen stellt. Stephen T. Asma macht das insbesondere in der Empirischen Ethik wichtige und viel disku-

ZDPE_2021-2_001-136.indd 48 19.04.2021 13:37:22

tierte Prinzip „Sollen impliziert Können“ stark: Wer eine bestimmte Norm oder Handlung fordert, muss sich fragen, ob es für Menschen faktisch möglich ist, dies auch umzusetzen (Asma 2013, 14):

> „Care [und auch Empathie] is like sprint racing. It takes time and is not the kind of thing you can do all the time. You literally break the system in short order if you ramp up the care system every time you see someone in need“.

Asma ruft zur Vorsicht dabei auf, von Menschen Dinge zu verlangen, die sie möglicherweise psychologisch überfordern und die Gesellschaft auf lange Sicht schwächen. Eine Reihe von biologischen Grundlagen bildet daher in den Diskussionen um die Frage nach dem Stellenwert von Empathie für (1) moralische Entwicklung, (2) moralische Motivation und (3) moralische Urteilsbildung eine Rolle.

In Hinsicht auf die Moralentwicklung sind u. a. Untersuchungen an Kindern mit psychopathischen oder autistischen Störungen bemüht worden, um einen zwingenden Zusammenhang zur Empathiefähigkeit aufzuzeigen. Der Befund von R. J. R. Blair (1995), dass Psychopathen nicht zwischen moralischen und konventionellen Regeln unterscheiden könnten, blieb allerdings nicht unwidersprochen (Kauppinen 2017, 221). So wurde u. a. geltend gemacht, dass Moral nicht durch Empathie, sondern in ihren Anfängen notwendigerweise durch die Erfahrung sozialer Sanktionen entstünde (Prinz 2011b, 221). In Bezug auf die moralische Motivation wurde ausgeführt, dass Gefühle wie Wut, Ekel, Schuld und Scham, ebenso wie Stolz, Bewunderung und Dankbarkeit, Handlungsimpulse in Reaktion auf ein beobachtetes Verhalten darstellen, die auch ohne Empathie auskommen (Prinz 2011a, 219). Insgesamt zeigen Metaanalysen von Studien zu Empathie und Altruismus keine oder nur schwache Zusammenhänge (Bloom 2016, 83).

In Bezug auf die Bedeutung der Empathiefähigkeit für die moralische Urteilsbildung besagt die *Minimal Empathy Causation Hypothesis*, dass jedes moralische Urteil einer Person B in Situationen, die Emotionen oder Affekte einer Person A hervorrufen, mindestens teilweise von affektiver Empathie mit A verursacht wird (Kauppinen 2017, 216). Auch gegen diese Annahme sind allerdings verschiedene Einwände formuliert worden (Prinz 2011a, 214; Prinz 2011b, 221). So legen etwa Studien zur Abhängigkeit der Empathie von der Gruppengröße die Frage nahe, ob man mit einem Kollektiv überhaupt empathisieren kann, während die Idee des Gemeinwohls z. B. bei Hume einen ganz wesentlichen Maßstab für moralisch richtiges Handeln darstellt. Außerdem sieht es der oben wiedergegebene begriffliche Minimalkonsens nicht vor, dass Menschen Empathie gegenüber sich selbst entwickeln können, aber trotzdem ist nicht zu bestreiten, dass z. B. Opfer eines Verbrechens das ihnen Angetane als moralisch verwerflich beurteilen können. Und schließlich gibt es, von der Steuerhinterziehung bis zur Leichenschändung, auch moralische Urteile in Fällen ohne direkt betroffene, fühlende Personen als Opfer. Durch diese und weitere empirische Befunde kommt Bloom zu der Auffassung, dass Empathie eine völlig ungeeignete Orientierungshilfe für moralisches Urteilen sei (Bloom 2016, 45), während andernorts sogar für deren „Ausrottung“ plädiert wird (Prinz 2011b, 228).

Nun ließe sich, wenn Empathie keine zwingende Voraussetzung für moralisches Urteilen und Handeln darstellt, aber immerhin argumentieren, dass sie in

ZDPE_2021-2_001-136.indd 49 19.04.2021 13:37:22

moralischen Entscheidungssituationen durchaus herangezogen werden *sollte*. Auch gegen diese Position gibt es jedoch zahlreiche Einwände (Prinz 2011a, 226 ff.), von denen nachfolgend nur einige wiedergegeben werden. Demnach kann Empathie zunächst zu situationsspezifischen Vorzugsbehandlungen führen, in denen in einer rein rationalen Erwägung in aller Regel der Gleichbehandlungsgrundsatz geltend gemacht werden würde. So konnte z. B. experimentell nachgewiesen werden, dass Versuchspersonen unter dem Einfluss empathischer Einfühlung dazu tendieren, Patienten auf Wartelisten für die Organtransplantation nach oben zu stufen (Batson et al. 1995). Außerdem liegt es nach Erkenntnissen der Attraktivitätsforschung nahe, dass wir – ganz wörtlich – nicht ohne Ansehen der Person Empathie empfinden, sondern dazu neigen, eher mit Menschen oder auch Tieren zu empathisieren, die als attraktiv oder „niedlich" wahrgenommen werden. Solche *cuteness effects* können sogar gezielt eingesetzt werden, um Empathie zu steuern, was z. B. von der Werbebranche und bei Spendenaktionen genutzt wird. Hinzu kommen außerdem verschiedene, schon von Hume beschriebene Effekte der Nähe. So kann Empathie unbewusst zur Bevorzugung von solchen Personen führen, die uns gegenüber besonders ähnlich erscheinen, und ebenso treffen uns dramatische Ereignisse, die in räumlicher Nähe stattfinden, meist mehr als Ereignisse im entfernten Ausland. Empathie ist darüber hinaus häufig blind gegenüber Sachlagen, z. B. statistischen Fakten, die für Gerechtigkeitsfragen oft eine erhebliche Rolle spielen. So dürfte es durchaus ins Gewicht fallen, wenn eine bestimmte Gruppe häufiger oder wenn eine größere Gruppe mehr als eine andere unter ein und derselben Situation leidet – ganz egal, was ich für die jeweilige Gruppe empfinde. Entsprechend argumentieren Utilitaristen dafür, dass rationale Überlegungen die bessere Grundlage für moralisches Handeln darstellen. Für sie sind Attraktivität, räumliche Nähe oder andere Formen persönlicher Beziehung irrelevante Faktoren, die einem guten und gerechten moralischen Urteil im Wege stehen (z. B. Singer 2020; Greene 2020). Welche Form von kognitiver Empathie oder Perspektivübernahme diesen „rationalen Überlegungen" aber zugrunde liegen (müssen), damit sie *motivationale Kraft* entwickeln können und zu entsprechenden Handlungen führen, ist Gegenstand anhaltender Debatten.

Hume zog freilich gerade an dieser Stelle die Schlussfolgerung, dass es auf eine Kultivierung der affektiven Faktoren innerhalb der moralischen Urteilsbildung ankäme und dass entsprechende Reflexionshilfen von den Institutionen des Theaters, der Kirche und der Schule angeboten werden sollten. Ebenso fordern aktuell Neuro- und Kognitionswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, dass die Bildungsinstitutionen auf ein von ihnen diagnostiziertes Schwinden kreativen Denkens und emphatischer Anteilnahme bei Kindern und Jugendlichen dringend zu reagieren hätten (z. B. Gazzaley 2018). Die Feststellung von Gefahren der Manipulation des moralischen Urteils im Hinblick auf Gleichheit und Gerechtigkeit muss demgegenüber kein zwingender Grund dafür sein, gerade Empathie-Kompetenz als Bildungsziel im Unterricht der philosophischen Fächergruppe pauschal abzulehnen. Auch andere, z. T. alternativ oder parallel geltend gemachte emotive Faktoren in Bezug auf moralisches Urteilen und Handeln, wie etwa Mitgefühl (*compassion*) oder Betroffenheit, sind anfällig für *Biases* und Manipulationen (Persson/Savulescu 2018, 192).

Aber auch wenn Empathie notwendig und gut in diesen und schädlich in anderen Fällen ist, muss die Frage beantwortet werden, warum und auf welche

ZDPE_2021-2_001-136.indd 50 19.04.2021 13:37:22

Weise gerade der Philosophie- und Ethikunterricht mit der Aufgabe betraut werden soll, sie selbst oder eine auf sie bezogene Kompetenz zu fördern. Der Philosoph und Kognitionswissenschaftler Victor Kumar, der in seinem *Mind and Morality Lab* auch zu Empathie forscht, zeigte sich jedenfalls verwundert darüber, und hält z. B. Literatur und Kunst für die möglicherweise geeigneteren Fächer (persönliches Gespräch mit B. B.; auch Kumar 2018). Außerdem zieht er es vor, von einer *Kultivierung* empathischer Fähigkeiten zu sprechen und weniger von einem Erlernen (*teaching*). Je nach Philosophieauffassung kann man sich deshalb entweder dafür entscheiden, Empathie-Förderung aus dem Aufgabenbereich des Philosophie- und Ethikunterrichts herauszunehmen, oder aber man betont z. B. deren zentrale Stellung für die moralische Urteilsbildung und entwickelt Lernangebote mit unterschiedlichen Ausrichtungen. So könnte man sich z. B. weitgehend auf eine Arbeit an der kognitiven Empathie beschränken oder, im Fall der affektiven Empathie, verstärkt auf eine metareflexive Durchdringung setzen. Der zuerst genannte Fall liegt im Kompetenz-Modell Anita Röschs vor. Einen anderen Weg beschreitet Irina Spiegel in Anlehnung an ein in den USA verbreitetes Trainingsprogramm, das auch kontemplative bzw. meditative Elemente enthält und die Förderung der emotionalen Empathiefähigkeit dezidiert mit einschließen möchte (Spiegel 2015).

3. Zwei fachdidaktische Empathie-Konzepte

In dem zuerst genannten Fall entwickelt Anita Rösch Empathie als eigene Kompetenz im Bereich „Wahrnehmen und Verstehen", in den sie auch eine grundlegendere „Wahrnehmungskompetenz", die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Interkulturelle Kompetenz einordnet. Empathie wird hier als „entscheidende motivationale Basis für moralisches Handeln" angesehen (Rösch 2011, 190). Von der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme unterscheiden sich die für Empathie benannten Indikatoren graduell v. a. durch einen besonderen Objektbereich, nicht aber durch eine spezifische Funktionsweise. So sollen sich Schülerinnen und Schüler auf den ersten beiden Kompetenzstufen (A1 und A2) von insgesamt sechs z. B. „in bekannte Gefühle hineinversetzen und diese beschreiben" und „begründet eine Verbindung zwischen Erleben und Gefühl herstellen" können bzw. „Gefühle nachempfinden und beschreiben, auch wenn sie nicht selbst erlebt wurden". Während ersteres möglich und wünschenswert ist, weil es sich um eigene, bekannte Erfahrungen und Gefühle handelt, ist es aber kaum möglich, sich adäquat in Erfahrungen und Gefühle von anderen Personen hineinzuversetzen, wenn diese nicht selbst gemacht wurden. Auch wenn z. B. durch bestimmte Rollenspiele durchaus konkrete Erkenntnisprozesse angeregt werden können, kann nicht garantiert werden, dass es sich dabei um eine Form von Empathie-Schulung handelt. Empathie für die Erlebenswelt fremder Personen zu empfinden, bedarf eines ähnlichen emotionalen Erfahrungswissens. Empathie kann „nur als authentische Erfahrung realisiert, nicht aber ‚gespielt' oder ‚simuliert' werden", und somit „ist dies keinesfalls mit einer wirklichen Förderung der Entfaltung empathischer Fähigkeiten gleichzusetzen" (Liekam 2004, 186).

Auch auf den mittleren beiden Stufen (B1 und B2) sollen sich die Schülerinnen und Schüler „in die Situation und das Erleben anderer hineinversetzen und ihre Handlungen, Gefühle und Entscheidungen nachvollziehen" bzw. „situationsbedingtes Leiden erfassen, beschreiben und erläutern" (Rösch 2011, 196). Obwohl

ZDPE_2021-2_001-136.indd 51 19.04.2021 13:37:22

der Fokus insgesamt deutlich auf der Wahrnehmung, der rationalen Reflexion und schließlich auch der dialogischen Erschließung und Bearbeitung von Gefühlen anderer Personen liegt, beschränkt sich das Modell nicht ganz konsequent auf das Konzept der kognitiven Empathie. Stattdessen wird für das Erreichen der Kompetenzstufe B2 als Kriterium auch aufgestellt, „existenzielle Betroffenheit aufgrund der Differenzerfahrung [zu] empfinden und daraus begründet Möglichkeiten der Hilfe ab[zu]leiten", was eine Umschreibung dafür darstellt, Mitgefühl zu empfinden. Die Verfasserin ist sich dieser Überschreitung durchaus bewusst, indem sie die Kompetenzstufen B1 und B2 als „sympathetische" Stufen überschreibt, denn beide Termini werden häufig synonym verwendet (Schmetkamp 2019, 38-41):

> „Sympathie oder Mitleid/Mitgefühl unterscheiden sich von Empathie dadurch, dass sie in der Regel nicht als ein Einfühlen oder Mitfühlen, sondern als ein Fühlen-für oder Fühlen-über definiert werden: Das Objekt des sympathetischen Mitgefühls ist zwar ebenso wie im Fall der Empathie die Situation einer anderen Person, hat aber die Sorge um diese Person und das Bedürfnis um deren Wohlbefinden zum Inhalt […]. Ein zentraler Unterschied zwischen Empathie und Sympathie wird üblicherweise daran festgemacht, dass Sympathie eine emotionale Reaktion auf das Erkennen des emotionalen Zustandes einer anderen Person ist und dass wir eine Sorge um den Anderen entwickeln und nicht seine Gefühle teilen. Ein weiterer zentraler Unterschied liegt darin, dass die Sorge mit einer moralischen Motivation verbunden ist, an der (misslichen) Lage des Anderen etwas zu ändern. […] Es wird zumeist als kontingent betrachtet, ob dem Mitgefühl Empathie vorausgeht oder nicht. Das kommt unter anderem darauf an, wie wir Empathie konzeptualisieren: Wenn wir sie als ein direktes oder imaginatives Nachvollziehen der Situation und mentalen Prozesse einer anderen Person verstehen, so kann sie durchaus eine wichtige Voraussetzung sein, ein der Person und der Situation adäquates Mitgefühl entgegenzubringen. Wer Mitleid mit einem Menschen im Rollstuhl hat, der seine Situation selbst aber nicht als problematisch und bemitleidenswert ansieht, hat offensichtlich ein falsches Mitleid."

Trotz des inhaltlich begründbaren Zusammenhanges zwischen Empathie und Mitgefühl stellt sich angesichts der kategorialen Andersheit beider Konzepte die Frage, wie sinnvoll es ist, die eine Fähigkeit als eine Steigerung der anderen zu begreifen, wie dies die Logik des Stufenmodells nahelegt. Zu berücksichtigen ist hier nicht nur, dass Mitgefühl, wie das oben zitierte Beispiel der emotionalen Zuwendung gegenüber dem Rollstuhlfahrer zeigt, auch an sich mehr oder weniger kompetent praktiziert werden kann. Vielmehr steht für die Unterrichtspraxis auch die Gefahr einer Indoktrination oder zumindest eines Erwartungsdrucks in Richtung sozial erwünschten Verhaltens im Raum, wenn die Lehrkraft etwa darauf hinauswill, dass die Schülerinnen und Schüler mit Menschen, die in einer bestimmten, mutmaßlich emotional prekären Situation abgebildet oder geschildert werden, Mitleid empfinden müssen, um sich hier ‚richtig' zu verhalten.

Dies wirft nicht zuletzt auch Fragen nach der Bewertbarkeit und der konkreten Methodik von Bildungsprozessen auf, in denen es um Kompetenzzuwächse im Bereich der Empathie gehen soll, und auf diese Problemstellung geht auch die Wortmeldung Irina Spiegels ein. Die Verfasserin vertritt in Anlehnung an die

ZDPE_2021-2_001-136.indd 52 19.04.2021 13:37:22

Neurowissenschaftlerin Tania Singer ein Konzept der affektiven Empathie i. S. einer direkten Spiegelung von Emotionen einer Person durch ihren Betrachter. Betont wird zugleich eine doppelte Beziehung zum Mitgefühl. Verstanden wird darunter, in der englischsprachigen Bedeutung von *compassion*, seinerseits kein buchstäbliches Mitleiden, sondern eine positive soziale Emotion, die zu fürsorglichem Verhalten und gesellschaftlichem Engagement motiviert (Singer 2015, 256). Dabei wird Empathie zum einen als unverzichtbare Grundlage für die Entstehung von Mitgefühl gesehen, zum anderen aber auch als Gefahrenquelle für die psychische Integrität, da sie im untrainierten Zustand schnell zu „empathischem Stress" führen könne (Singer 2015, 256). Dass hierfür gerade der Ethikunterricht der richtige Ort sei, rechtfertigt die Autorin mit den knappen Hinweisen, dass philosophischem Schulunterricht ohnehin der Charakter eines Metafaches zukäme und dass Empathie im Übrigen sowohl bei Kant als auch bei Arendt eine wichtige Rolle für die Urteilskraft spiele. Die daraufhin vorgestellten Methoden des an Heranwachsende angepassten „Kognitiven Mitgefühlstrainings" *(Cognitively-Based Compassion Training – CBCT)* folgen einem ehrgeizigen Katalog von Zielen (Spiegel 2015, 246). Positiv zu vermerken ist dabei eine grundsätzliche Anknüpfbarkeit an Unterrichtsthemen der klassischen Lebenskunstphilosophie. Namentlich soll (1) durch kindgerechte Körperübungen „Achtsamkeit" entwickelt, (2) durch Lektüre literarischer Texte „Selbstempathie" kultiviert und (3) über die Besprechung von Fallvignetten die persönliche „Empathieskala" ausgelotet und in entsprechender Anschlusskommunikation „Unvoreingenommenheit" entwickelt werden. Außerdem soll (4) z. B. durch Vergegenwärtigung globaler Produktionsfaktoren, die an der Fabrikation eines Bleistiftes Anteil haben, „Interdependenz" entdeckt werden, bevor es schließlich i. e. S. (5) um die Schulung von Empathie und (6) um die Förderung von *compassion* geht. Dabei soll empathische Einfühlung zunächst mit Hilfe des körperlichen Vorspielens und Erratens bestimmter Gefühle und darüber hinaus mit der Aufforderung stimuliert werden, sich in die Protagonisten eines fiktionalen Textes hineinzuversetzen. Demgegenüber soll dann *compassion* in realen Lebenssituationen, d. h. in über einen längeren Zeitraum verfolgten, konkreten sozialen Projekten der Klasse, Schule oder vergleichbaren Gemeinschaft, vertieft werden.

Die Autorin betont, dass „das Programm in einer öffentlichen Schule" […] [an] „Kindern im Alter von fünf bis sieben und acht bis zehn Jahren" getestet wurde und dass in dieser Gruppe nach dem Durchlaufen eines insgesamt zwölfwöchigen Curriculums ein Zuwachs an Resilienz, Achtsamkeit, sozialer Intelligenz und prosozialer Motivation erkennbar gewesen sei (Spiegel 2015, 246). Auch ohne auf das Evaluationsdesign einzugehen, lassen sich an dieser Stelle kritische Rückfragen formulieren, die bei den reinen Begrifflichkeiten beginnen. Wenn es im Anschluss an den oben dargestellten Konsens zutrifft, dass sich Empathie grundsätzlich auf die Wahrnehmung eines Zustandes einer *anderen* Person bezieht, verweist die Rede von einer Selbstempathie nicht nur auf ein terminologisches Problem. Vielmehr ist die Formulierung sichtlich von dem Willen getragen, dem komplexeren Vorgang des Verstehens eines Gegenübers eine vermeintlich elementarere Übung voranzustellen, die sich auf den *eigenen* Zustand bezieht. Ein Modell, aus dem hervorginge, wie die insgesamt sechs Fähigkeiten jeweils genauer miteinander zusammenhängen oder gar aufeinander aufbauen, wird in dem Beitrag jedoch nicht formuliert. Zudem geht die sogenannte Selbstempathie in weitläufigere Vorstellungen eines persönlichen *empowerments* über,

ZDPE_2021-2_001-136.indd 53 19.04.2021 13:37:22

wenn Heranwachsende mit Hilfe der entsprechenden Fähigkeit nicht nur die „Quellen eigener Emotionen erkennen", sondern auch in die Lage versetzt sein sollen, „eigenes Unwohlsein zu überwinden und Gefühle zu kontrollieren" und „darauf [zu] vertrauen, dass man sein eigenes Leben aktiv ändern kann" (Spiegel 2015, 248). Benannt werden damit motivational relevante Faktoren, die nach der in Abgrenzung von *compassion* vorgenommenen Konzeptualisierung eigentlich gerade nicht Bestandteil von Empathie an sich sein sollen. Kritisch zu sehen sind darüber hinaus auch die Überlegungen zur Bewertbarkeit entsprechender Lernprozesse (Spiegel 2015, 245):

> „Empathie als selbstwahrnehmende, sozioemotionale und sozioreflexive Fähigkeit zur Perspektivübernahme […] lässt sich […] nicht direkt bewerten, weil diese Fähigkeit stets subjektive Urteile (a priori) liefert. Was allerdings […] bewertet werden kann, ist die konsistente Begründung und adäquate sprachliche Artikulation des empathischen Gefühls und Denkens, also diejenigen Kompetenzen, die im Ethikunterricht in der Regel bewertet werden können […]."

Die Schülerinnen und Schüler sollen, in anderen Worten, einerseits nicht darauf festgelegt werden, die Gefühle einer anderen Person zu spiegeln. Fraglich ist allerdings, worin dann andererseits im Zweifelsfall die angestrebte Verbalisierungs- und Argumentationsleistung besteht, wenn jemand in einer zu Lernzwecken vorgegebenen Situation etwa vermeint, einfach gar nichts Spezifisches zu empfinden oder Emotionen, die auf Abwehr statt Empathie hinauslaufen. Denn was wäre z. B. ein adäquater, als sehr gute Leistung zu bewertender Ausdruck heftigen Ekels, den eine Schülerin während eines *compassion*-Trainings im Pflegeheim angesichts des Anblicks alter, faltiger Haut subjektiv verspürt? Der zusätzliche Hinweis, dass es auch um die Darstellung emphatischen „Denkens" gehen kann, ist hier in der Tat hilfreich. Wir sprechen dann aber nicht mehr von affektiver, sondern von kognitiver Empathie oder von empathiebezogener Metakognition. Im zuerst genannten Fall könnte der geforderte Schritt vom erlebten Ekelgefühl hin zu der verstandesmäßigen Frage nach dem inneren Zustand der pflegebedürftigen alten Person allerdings als Zumutung erlebt werden, weil sich die Schülerin u. U. genötigt sieht, über innere Widerstände hinwegzugehen, die möglicherweise einen guten, aber nicht in einer Unterrichtssituation zu veröffentlichenden Grund haben. Im zweiten Fall müsste die Schülerin, wenn keine Selbstanalyse in Bezug auf Ekel, sondern wirklich eine Reflexion über Empathie das Stundenziel ist, schildern, warum sich diese bei ihr an Pflegebetten eben nicht einstellt. Dies kann ohne Frage ein Ausgangspunkt für wertvolle Erkenntnisse, sowohl in Bezug auf persönliche als auch allgemeine Voraussetzungen von affektiver Empathie sein und bis zu einem interessanten Essay mit dezidiert philosophischer Qualität anwachsen. Fraglich bleibt hier allerdings doch, wie zu gewährleisten ist, dass nicht am Ende ein Schüler besonders gut punktet, der ein eigenes Gefühl nur imaginiert, um eine glänzende Einleitung zu einer für sich genommen rein analytischen Untersuchung über Empathie zu gestalten, während sich jene andere Schülerin mit unklarem Ergebnis in ehrlicher Weise an ihrem authentischen Ekel abzuarbeiten hat: Würde in diesem Fall nicht kreative Kaltschnäuzigkeit da belohnt werden, wo sich zu Recht Gesinnungsprüfung verbietet?

ZDPE_2021-2_001-136.indd 54 19.04.2021 13:37:22

4. Fachdidaktische Hausaufgaben

Die aufgeworfenen Fragen sollten gezeigt haben, dass zur Legitimierung von Empathie-Förderung im Ethikunterricht bessere Gründe herangezogen werden sollten als das Bewertbarkeitsargument und dass es vielmehr in Unterrichtssituationen darauf ankommen dürfte, eine eigens auf solche Lernprozesse abgestimmte Didaktik des geschützten Raumes zu pflegen. Darüber hinaus ergeben sich aus unseren Überlegungen weitere Aufgaben für die fachdidaktische Forschung, aber auch Forderungen in Bezug auf benötigte Ressourcen:

- *Terminologische Ebene*: Wenn in fachdidaktischen Publikationen und Unterrichtsvorschlägen von Empathie gesprochen wird, sollte stets verdeutlicht werden, wie dieser Begriff genau zu verstehen ist, d. h. es geht zunächst um die grobe Unterscheidung von affektiver und kognitiver Empathie. Ferner sollte Empathie nur in dem Rahmen konzeptualisiert werden, den der oben skizzierte Minimalkonsens eröffnet, um die notwendige Trennschärfe zu anderen emotiven Phänomenen zu gewährleisten.
- *Empirische Ebene*: In den letzten Jahrzehnten hat die Emotionsforschung und mit ihr auch die Forschung zur Empathie viele interessante Erkenntnisse hervorgebracht, die für Bildungsprozesse wichtig sind. Auch die Fachdidaktik muss sich an diesen Erkenntnissen ausrichten und darf hier nicht bei den längst etablierten Modellen, namentlich Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung, stehenbleiben, sondern muss neuere Konzeptionen aus der Psychologie und den Kognitionswissenschaften aufgreifen. Ein empirisch gesättigtes Verständnis von Empathie ist Voraussetzung dafür, geeignete Mittel zu ihrer Förderung zu entwickeln. Hier sind auch die Grenzen stets genau zu beachten, denen Empathie aus biologischer, psychologischer und entwicklungspsychologischer Sicht ausgesetzt ist. Wenn es z. B. zutrifft, dass die Entwicklung von Empathie für die Lebensbedingungen fremder Personen an *reale* Begegnungen gebunden ist, wären adäquate Lernprozesse und Reflexionsanlässe in der Konsequenz besonders an außerschulischen Lernorten anzusiedeln. Die Geschichte hat gezeigt, dass die Segregation von Menschen und die Unterdrückung ihrer Stimmen im gesellschaftlichen Diskurs (*silencing*) ein politisch äußerst wirksames Mittel ist, um Empathie und Mitgefühl gar nicht erst entstehen zu lassen. Wer nicht mit uns lebt, der bleibt uns fremd. Fachdidaktisch interessant wäre hier die Frage, inwieweit die Arbeit an außerschulischen Lernorten bessere und nachhaltigere Lernerfolge erzielt als Audio- und Filmmaterial.
- *Material-Ebene*: Da Schülerinnen und Schüler nicht nur empathisieren, wenn sie dazu explizit aufgefordert werden, sondern Empathie, wie auch andere Gefühle, häufig als „Nebenprodukt" hervorgeht, sind Unterrichtsmaterialien auf ihr entsprechendes Potenzial genauer als bislang zu befragen, wofür eine empirisch ausgerichtete Fachdidaktik, v. a. auch im Anschluss an die sogenannte Experimentelle Philosophie, Grundlagen liefern sollte. Hier gibt es bereits erste Arbeiten, die psychologische Themen für philosophische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Bereiche erschließen (z. B. Brosow 2018; Bussmann/Tulis-Oswald 2020).
- *Ressourcen-Ebene*: Wenn, wie sich anzubieten scheint, *CBCT* aufgrund seiner Wirksamkeit in der Emotionsregulation, Aufmerksamkeitskontrolle und Sprachförderung im Schulwesen etabliert werden soll, bestünde eine nicht zu hintergehende Voraussetzung darin, dass Lehrkräfte all die Fähigkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern in diesem Programm erlernt werden sol-

ZDPE_2021-2_001-136.indd 55 19.04.2021 13:37:22

len, selbst vorbildlich beherrschen, d. h. es genügt nicht, sich bloß theoretisch auszukennen. Wer Achtsamkeit lehrt, braucht eine Zusatzausbildung, die aus eigenem Interesse erfolgt und bislang zumeist auch aus eigener Tasche bezahlt werden muss. Sollte sich herausstellen, dass die Förderung von Empathie aus gesellschaftlichen und psychologischen Gründen verstärkt als Auftrag an die schulische Bildung herangetragen wird, wären hier zunächst in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte adäquate Voraussetzungen zu schaffen.

Literaturverzeichnis

Asma, Stephen T. (2013): The Biological Limits of Empathy. In: RSA Journal. https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/journals/summer-2013.pdf [20.11.2020].

Batson, C. Daniel/Klein, Tricia R./Highberger, Lori/Shaw, Laura L. (1995): Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict. In: Journal of Personality and Social Psychology, 6/1995. 1042-1054.

Bischof-Köhler, Doris (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart.

Blair, Robert James Richard (1995): A Cognitive Developmental Approach to Morality: Investigating the Psychopath. In: Cognition, 57/1995. 1-29.

Bloom, Paul (2016): Against Empathy: The Case for Rational Compassion. London.

Breithaupt, Fritz (2017): Die dunklen Seiten der Empathie. Berlin.

Brosow, Frank (2018): Zur Relevanz kognitiver Verzerrungen für die Didaktik der Philosophie und Ethik. In: B. Bussmann/M. Tiedemann (Hg.): Lebenswelt und Wissenschaft. Dresden. 57-80.

Bussmann, Bettina/Tulis-Oswald, Maria (2020): Fächerverbindender Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich. Legitimation, Leitlinien und Vorschläge. In: P. G. Geiß/M. Tulis-Oswald (Hg.): Psychologie unterrichten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Leitlinien und Grundlagen. Opladen. 163-184.

Cuff, Benjamin M.P./Brown, Sarh J./Taylor, Laura/Howat, Douglas J. (2016): Empathy. A Review of the Concept. In: Emotion Review, 8/2016. 144-153.

Gazzaley. Adam (2018): The Cognition Crisis. Online auf: https://elemental.medium.com [20.11.2020].

Greene, Joshua (2020): Die Schnappschuss-Moral überwinden: Warum die kognitive (Euro) Wissenschaft bedeutsam für die Ethik ist. In: N. Paulo/J. C. Bublitz (Hg.): Empirische Ethik. Grundlagentexte aus Psychologie und Philosophie. Berlin. 252-296.

Friedlmeier, Wolfgang/Trommsdorff, Gisela (1992): Entwicklung von Empathie. In: G. Finger/C. Steinebach (Hg.): Frühförderung: Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie. Freiburg. 138-150.

Honigsbaum, Mark (2013): Barack Obama and the „Empathy Deficit". In: The Guardian. https://www.theguardian.com/science/2013/jan/04/barack-obama-empathy-deficit [28.11.2020].

Hume, David (1978): Ein Traktat über die menschliche Natur. Buch II und III: Über die Affekte. Über Moral. Hamburg.

Kumar, Victor (2018): The Weight of Empathy. https://youtube/R0Wzh3FDON0 [28.11.2020].

Kauppinen, Antii (2017). Empathy and moral judgment. In: H. L. Maibom (Ed.): The Routledge Handbook of Philosophy of Empathy. New York. 215-226.

ZDPE_2021-2_001-136.indd 56 19.04.2021 13:37:22

Lang, Norbert (2018): Die dunkle Seite der Empathie. Online auf: https://www.deutschlandfunk.de/ [28.11.2020].
Liekam, Stefan (2004): Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. München.
Maibom, Heidi (Ed.) (2017): The Routledge Handbool oft he Philosophy of Empathy. New York.
Persson, I./ Savulescu, J. (2018): The Moral Importance of Reflective Empathy. In: Neuroethics, 11/2018. 183–193.
Prinz, Jesse J. (2011a): Is Empathy Necessary for Morality? In: A. Coplan/P. Goldie (Eds.): Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives. Oxford. 211-229.
Prinz, Jesse J. (2011b): Against Empathy. In: The Southern Journal of Philosophy, 49/2011. 214-233.
Rösch, Anita (2011): Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Wien.
Sandel, Michael J. (2020): The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good? New York.
Schmetkamp, Susanne (2019): Theorien der Empathie. Zur Einführung. Hamburg.
Seligman, Martin E. P./Railton, Peter/Baumeister, Roy/Sripada, Chandra (Hg.) (2016): Homo Prospectus. Oxford.
Singer, Peter (2020): Ethik und Intuitionen. In: N. Paulo/J. C. Bublitz (Hg.): Empirische Ethik. Grundlagentexte aus Psychologie und Philosophie. Berlin. 297-322.
Singer, Tania (2015). Perspektiven der Empathie- und Compassion-Forschung. In: J. Nida-Rümelin/I. Spiegel/M. Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2: Disziplinen und Themen. Paderborn. 256-264.
Spiegel, Irina (2015): Empathie- und Compassion-Training. In: J. Nida-Rümelin/I. Spiegel/M. Tiedemann (Hg.), Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik. Paderborn. 245-251.

Dr. Bettina Bussmann ist Professorin für Philosophie und ihre Didaktik an der Universität Salzburg und Mitherausgeberin dieser Zeitschrift.

Dr. Volker Haase ist Fachleiter für Philosophie/Ethik am Staatlichen Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte an Gymnasien in Freiburg und Mitherausgeber dieser Zeitschrift.

Angela Pühringer, B.Ed.Univ. MEd, ist Lehrerin für Philosophie/Psychologie und Englisch an der Mittelschule Taufkirchen an der Pram (Oberösterreich).

ZDPE_2021-2_001-136.indd 57 19.04.2021 13:37:22