

Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen
Psychologie
Nr. 87

Dieter Ulich, Jutta Kienbaum &
Cordelia Volland

Wie entwickelt sich Mitgefühl?

Ergebnisse der Forschungsgruppe
„Mitgefühl“

2001

Dieser Bericht basiert auf einer Gastvorlesung von Dieter Ulich an der Freien Universität Berlin am 28. Mai 2001 und erscheint in:

M.v. Salisch (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2002.

Berichte aus der Arbeitsgruppe „Mitgefühl“: Nr. 6

Inhalt

	Seite
1. Ist Unbarmherzigkeit normal?	1
2. Erstes Auftreten von Mitgefühl und prosozialem Verhalten in der Kindheit	4
3. Der Einfluss des Erziehungsverhaltens auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten ¹	9
4. Hemmende Einflüsse auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten ¹	17
5. Korrelate von Mitgefühl im Jugend- und Erwachsenenalter ¹	22
Literatur	31

¹In den Kapiteln 3, 4 und 5 berichten wir über **eigene Forschungsergebnisse**

1. Ist Unbarmherzigkeit normal?

Auffälliger als Mitgefühl ist stets Mitleidlosigkeit gewesen. Man braucht nicht lange zu suchen, um Mitleidlosigkeit zu finden. Wenn in der Arena der römische Kaiser den Daumen senkte und damit das Zeichen gab, dem geschundenen unterlegenen Gegner den Garaus zu machen, wenn Rechtsradikale einen Obdachlosen zu Tode prügeln, wenn Schüler monatelang einen schwächeren, wehrlosen Mitschüler grausam schikanieren: Immer geschieht all` dies ohne Bedauern und ohne Besorgnis um den Schwächeren.

Unbarmherzig und gleichgültig können aber auch bloße Zuschauer, nicht nur Täter sein. Großes Aufsehen erregte in den 60er Jahren der Fall "Kitty Genovese". Ich zitiere aus der New York Times vom 13. 3. 1964: "Über eine halbe Stunde beobachteten achtunddreißig respektable, gesetzestreue Bürger in Queens (New York), wie ein Killer sich in drei einzelnen Angriffen an eine Frau in Kew Gardens heranmachte und auf sie einstach. Zweimal unterbrach ihn der Klang ihrer Stimmen und das plötzliche Aufleuchten ihrer Schlafzimmerfenster und schreckten ihn ab. Jedes Mal kehrte er zurück, spürte sein Opfer wieder auf und stach erneut auf es ein. Niemand rief während der Angriffe die Polizei an; ein Zeuge rief die Polizei an, nachdem die Frau tot war."

Wegen der erleuchteten Fenster wussten die Zeugen voneinander, jeder konnte erst einmal abwarten, ob und was die anderen tun würden. Tendenziell unklare Verhältnisse, interpretationsoffene Situationen, die Angst, etwas falsch zu machen sowie die Möglichkeit, Verantwortung abzuschieben, können Motivation und Hilfehandlung blockieren (vgl. Bierhoff 1990).

Dieses Delegieren von Verantwortung spielte offenkundig auch eine große Rolle bei der millionenfachen Ermordung von Menschen während der Nazi-Diktatur. Täter waren in der Regel ganz normale Menschen, "die ein unauffälliges bürgerliches Leben führten. ... Wie war es möglich, brave und biedere Bürger für die Ermordung unschuldiger Männer, Frauen und Kinder zu gewinnen? Warum gehorchten sie den Anordnungen ihrer Vorgesetzten und nicht den moralischen Prinzipien, die ihr sonstiges Leben bestimmten?" (Günther 1987, S. 445).

Von diesen Fragen ausgehend untersuchte der amerikanische Sozialpsychologe

Stanley Milgram Bedingungen des Gehorchens, insbesondere die Bereitschaft, grausame Anweisungen auszuführen. Milgram (1988) entwarf ein fiktives Lernexperiment, in dem die Vpn die Aufgabe hatten, einen "Schüler" für Fehler bei der Wiedergabe des Gelernten mit Elektroschocks zu bestrafen, deren Voltzahl stetig anstieg. Natürlich waren weder der Schüler noch die Schocks wirklich echt. Bei Zögern oder Weigerung ermahnte der VI die Vpn weiterzumachen, da das Experiment dies erfordere. Das überraschende und erschreckende Ergebnis dieses ersten Experiments war: Bis zur höchsten Stufe von 450 Volt gingen 63 % der Vpn, viele allerdings mit deutlichen Anzeichen eines Konflikts zwischen ihren eigenen moralischen Überzeugungen und dem Bedürfnis, für einen vermeintlich guten Zweck (Wissenschaft !) eine Rolle und Verpflichtung in einem System zu übernehmen und entsprechend zu funktionieren. Die von Milgram belegte ganz normale Unbarmherzigkeit hat, wie er in weiteren Experimenten nachwies, ihre Ursache keinesfalls in einem allgemeinen Aggressionstrieb oder in irgendwelchen individuellen sadistischen Neigungen. Die mitleidlose Missachtung der Rechte anderer wird auch hier erleichtert durch das Abschieben von Verantwortung sowie durch die Übernahme einer Rolle in einem System.

Noch mehr wird Unbarmherzigkeit gefördert, wenn sie zusätzlich gesellschaftliche Billigung oder sogar Unterstützung erfährt. Das ist z.B. immer dann der Fall, wenn ganze Gruppen von Menschen innerhalb oder außerhalb einer Kultur Prozessen der Dehumanisierung und Entpersönlichung unterworfen werden (Zimbardo 1983, S. 667). Hierzu gehören die Diskriminierung von Minderheiten, Fremdenhass, aber natürlich auch Kriege. Dort erleichtert die Dehumanisierung nicht nur das Morden, sondern sie ermöglicht auch die patriotische, dem Sieg dienliche Glorifizierung dieser Taten.

So erfreute sich z.B. zur Zeit des Vietnam-Krieges die Spezialeinheit der sog. "Green Berets" großer Bewunderung, und dies ungeachtet der Tatsache, dass Soldaten dieser Truppe an der Ermordung und Folterung auch von Zivilpersonen beteiligt waren. Auch hier haben wir es mit einer ganz normalen (weil gesellschaftlich gebilligten) Unbarmherzigkeit zu tun, in die uns z.B. eine heute längst vergessene empirische Studie von Mantell (1978) Einblick gibt. Mantell fragte die Soldaten u.a., was sie gefühlt hätten, als sie zum allerersten Mal einen Menschen getötet hatten. Es kamen

u.a. folgende Antworten:

"Nachdem ich ihn erschoss, nicht wirklich irgendein besonderes Gefühl. ... Ich nehme an, ich habe nichts gefühlt. ... Man hat keine Gefühle für diese Leute.... Man tut nur einfach das, wofür man trainiert wurde. ... du gehst raus und erledigst den Job (Frauen und Kinder zu töten) ... Sind Sie jemals Jagen gegangen, auf Rehe?... Ich hatte das Gefühl wie bei einer Party. Einfach ein verrückter, glücklicher Schuss" (er erschoss einen Vietnamesen aus sehr großer Entfernung).

Mantell verglich die Lebensgeschichten und Einstellungen von Mitgliedern der "Green Berets" mit denen von Kriegsdienstverweigerern. Als außerordentlich normal erwiesen sich erstere in Persönlichkeitstests, in denen ihre Werte denen der amerikanischen Durchschnittsbevölkerung sogar mehr entsprachen als die Werte der Kriegsdienstverweigerer. Weniger normal war allerdings das überwiegend gewalttätige Familienleben der "Green Berets". Sie hatten in ihrer Kindheit keinerlei Wertschätzung durch ihre eigenen Eltern erfahren. "In der Mehrzahl der Fälle waren beide Eltern streng, beschützten die Kinder nicht, erlaubten ihnen kaum etwas, räumten ihnen keine persönlichen Rechte ein, hatten kein enges emotionales Verhältnis zu ihnen und waren weder zärtlich noch verständnisvoll" (Mantell 1978, S. 76).

Diese Buben lernten, dass die Missachtung anderer sowie Härte und Gewalttätigkeit zu den selbstverständlichen Rechten der Stärkeren, hier also der Eltern, gehörten. Folglich strebten sie danach, auch einmal zu diesen Stärkeren zu gehören, um nicht immer nur Opfer sein zu müssen.

Unser letztes Beispiel sollte zeigen: Extreme Mitleidlosigkeit und Gefühlskälte können ihre Wurzeln in der elterlichen Erziehung haben, und damit bin ich beim Hauptanliegen meines Vortrags angelangt: Nicht nur Mitleidlosigkeit lernen Kinder in der Familie, sondern auch die Bereitschaft zum Mitgefühl. Die Forschung belegt überzeugend, wie ich noch zeigen werde, dass Kinder unter günstigen Umständen schon ab dem zweiten Lebensjahr zu Mitgefühl und Hilfeverhalten in der Lage sind.

2. Erstes Auftreten von Mitgefühl und prosozialem Verhalten in der Kindheit

Beginnen wir mit einem Beispiel. Ein Vater beschreibt folgendes Erlebnis mit seinem 14-monatigen Sohn John (nach Harris 1992, S. 36): "Als wir an dem Nachmittag nach Hause kamen, rutschte ich aus und fiel auf die Nase. Es tat weh und ich setzte mich in den Schaukelstuhl in J.'s Zimmer und rieb mir die Nase. J. war sehr mitfühlend. Er tat das für mich, was ich sonst für ihn tue, wenn er sich verletzt. Er umarmte und tätschelte mich und bot mir sogar seine Decke an, die er nimmt, wenn er sich wehgetan hat oder müde ist. Er schien sehr besorgt meinerwegen."

Schmidt-Denter (1988, S. 243) resümierte die Entwicklung folgendermaßen: "Mit zwei Jahren bringen Kinder der leidenden Person Objekte, überlegen, was zu tun ist, verbalisieren Sympathie, holen Hilfe, verteidigen aggressiv das Opfer und versuchen, die Gefühlslage der leidenden Person zu verändern. Wenn ein Versuch misslingt, suchen Kinder nach Alternativen. Dieses Ziel-Mittel-Verhalten impliziert, dass Kinder das Leid der anderen Person als ein zu lösendes Problem ansehen. Kleinkinder reagieren nicht immer angemessen oder positiv auf die Leidäußerungen von anderen. Manchmal führen solche Hinweise zu Flucht, Vermeidung oder Angriff. Im Vergleich zu den positiven Reaktionen ist so etwas jedoch selten." (Zur Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten vgl. auch Caplan, 1993; Eisenberg & Fabes, 1998; Feshbach 1997; Hay 1994; Hoffman 2000; Saarni 1999, S. 162-186).

Mitgefühl als eine Reaktion auf die Notlage und den Kummer einer anderen Person umfasst eine Vielzahl möglicher Gefühlszustände und Gefühlsreaktionen. In allgemeiner Form ist Mitgefühl (sympathy) "die erhöhte Empfänglichkeit für das Leiden einer Person, das als etwas zu Linderndes empfunden wird" (Wispé 1991, S. 68; ähnlich Robinson u.a. 1994, S. 126, die allerdings den Begriff "empathy" verwenden). Dabei entstehen Gefühlszustände wie Bekümmertheit, Beunruhigung, Bedauern, Besorgtheit und Fürsorglichkeit, in denen sich insgesamt individuelle Betroffenheit und Berührtheit - also das Gegenteil von Gleichgültigkeit - zeigen (vgl. auch Eisenberg & Fabes 1998, z.B. S. 702). Zu derartigen Reaktionen sind Kinder natürlich nur dann bzw. erst dann in der Lage, wenn sie zwischen sich und anderen unterscheiden können (vgl. Bischof-Köhler 1998), wenn sie angemessen auf den Gesichtsausdruck anderer Personen reagieren können (vgl. Harris 1992, S. 35), also z.B. den Ausdruck von Leid richtig verstehen können, und wenn ihnen aufgrund des modellhaften Verhaltens wichtiger Bezugspersonen und aufgrund eigener Erfahrungen

und Erlebnisse der Zusammenhang zwischen bestimmten Ereignissen und den dazu "passenden" Gefühlen schon hinreichend vertraut ist, also zumindest rudimentäre Skripts und Schemata für das Erleben bestimmter Gefühlsreaktionen ausgebildet sind (vgl. Ulich, Kienbaum & Volland 1999). Alle genannten Voraussetzungen scheinen um die Mitte des zweiten Lebensjahres erreicht zu werden.

Wie sieht nun der Entwicklungsverlauf in dem so wichtigen 2. Lebensjahr aus? Sehen wir uns dazu eine der bekanntesten Studien an, nämlich die Untersuchung von Zahn-Waxler u.a. aus dem Jahre 1992. Es ging dort um die Frage, in welchem Alter Kinder zum ersten Mal Mitgefühl und prosoziales Verhalten zeigen. In einer früheren Studie hatten Zahn-Waxler und Radke-Yarrow (1982) festgestellt, dass Kinder vor dem ersten Geburtstag, nämlich zwischen 10 und 12 Monaten, auf den natürlich auftretenden oder simulierten Kummer einer anderen Person oft selbst Anzeichen eigenen Kummers zeigten; sie machten ein trauriges Gesicht, runzelten die Stirn oder begannen zu weinen. In einem Drittel der Fälle blieben die Kinder unbeteiligt; sie reagierten entweder gar nicht oder sahen nur zu. Auch bei offenkundiger Anteilnahme versuchten diese Kinder aber kaum, die andere Person aktiv zu trösten. Der Ausdruck eigener Bekümmertheit geht dann im 2. Lebensjahr rasch zurück, ebenso rasch nehmen konstruktive Versuche des Tröstens und Helfens zu.

In diesem Zeitraum, also zwischen dem ersten und zweiten Geburtstag, entwickelt sich die Besorgtheit um das Wohlbefinden anderer (Zahn-Waxler u.a. 1992, auch das Folgende), nachdem die Kinder allerdings schon viel früher, nämlich kurz nach ihrer Geburt für das Weinen anderer empfänglich waren, im Alter von wenigen Monaten verschiedene Gefühlsausdrücke bei anderen unterscheiden und imitieren sowie über Gefühlsan-steckung rudimentäre positive und negative Emotionen "stellvertretend" erleben können. Aktives prosoziales Verhalten im Sinne spontaner Bemühungen, zugunsten einer leidenden Person zu intervenieren, tritt jedoch selten vor dem ersten Geburtstag auf.

Zahn-Waxler u.a. (1992) untersuchten in einer Längsschnittstudie mit 27 Kindern die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten zwischen 12 und 24 Monaten. Beides wurde sowohl in Situationen, in denen die Kinder Leid nur beobachteten wie in

Situationen, in denen sie dieses selbst verursacht hatten, erhoben; im letzteren Fall ging es also um wiedergutmachendes Verhalten. Ausdruck und Verhalten beobachtete man sowohl gegenüber der Mutter wie auch gegenüber einer unbekanntem Person. Die Reaktionsgelegenheiten bestanden entweder in natürlich vorkommendem Kummer einer anderen Person oder im simulierten Kummer der Mutter oder der unbekanntem Person. Die Mütter wurden sowohl im Beobachten der kindlichen Reaktionen wie auch im Simulieren von Kummer ausgebildet und trainiert.

Im Alter von 18 und 21 Monaten fanden Hausbesuche statt, bei denen die Mutter Kummer simulierte; die kindlichen Reaktionen darauf wurden videographiert. Im Alter von 2 Jahren wurde im psychologischen Labor durch zwei dem Kind unbekanntem Forscherinnen Schmerz simuliert. So konnten die Beobachtungen der Mütter mit objektiven Erfassungen experimentell induzierter kindlicher Reaktionen verglichen werden. Ein möglicher Einfluss der mütterlichen Simulationen auf die Kinder z.B. im Sinne eines Gewöhnungseffekts konnte durch die Einführung einer Kontrollgruppe überprüft werden, die nur einer Simulation im Labor ausgesetzt wurde. Es ergaben sich keine Unterschiede zur Längsschnittgruppe.

Die Mütter waren instruiert worden, drei verschiedene Arten von Schmerz zu simulieren, und zwar 1. Atemnot durch ein 15 Sekunden lang dauerndes Husten, heftiges Atmen, sich auf die Brust klopfen, 2. körperlichen Schmerz ("Aua" sagen, sich den "verletzten" Körperteil reiben), und 3. Traurigkeit (kurzzeitiges Schluchzen). Zusätzlich wurde erfasst, wann und inwieweit die Kinder eine Ich-Andere-Unterscheidung sicher treffen konnten, und zwar anhand des Sich-selbst-erkennen-Könnens im Spiegel. Das Mitgefühl im Sinne einer besorgten Anteilnahme erfasste man sowohl anhand des mimischen und stimmlichen Ausdrucks wie anhand verbaler Inhalte (z.B. "Du tust mir leid") und des Verhaltens, z.B. mit besorgter Miene zum Opfer rennen.

Was waren nun die wichtigsten Ergebnisse? Sowohl der Ausdruck von Mitgefühl wie auch die verschiedenen Formen des prosozialen Verhaltens stiegen mit dem Alter deutlich an, und zwar unabhängig davon, ob die Kinder nur Zeugen oder selbst Verursacher des Kummers der anderen Person waren. Besonders ältere Kinder zeigten

allerdings weniger Mitgefühl, wenn sie Verursacher als wenn sie nur Zeugen waren. Nicht nur die Häufigkeit, sondern auch die Vielfältigkeit des prosozialen Verhaltens nahmen zu.

Im Alter von 24 Monaten fanden sich bei den Kindern insgesamt acht verschiedene Arten prosozialen Verhaltens, und zwar:

1. physisches Trösten wie z.B. Umarmen, Streicheln;
2. Verbales Trösten wie z.B. "Wird schon wieder", "Alles o.k.?";
3. verbaler Ratschlag wie z.B. "Sei vorsichtig";
4. helfen wie z.B. einem schreienden Geschwister die Flasche geben;
5. indirektes Helfen wie z.B. die Mutter holen, welche die dem Baby verlorene gegangene Rassel suchen soll;
6. teilen, z.B. der Schwester vom Kuchen abgeben;
7. ablenken, z.B. Bilderbuch zuklappen, das die Mutter traurig machte;
8. schützen und verteidigen, z.B. jemanden vor einem Angriff warnen.

Kurz nach dem ersten Geburtstag zeigten schon mehr als die Hälfte der Kinder mindestens eine Art der genannten typischen Verhaltensweisen. Zwischen dem 23. und 25. Monat zeigten alle bis auf ein einziges Kind mehrere Arten der prosozialen Verhaltensweisen. Zwischen dem 13. und dem 15. Monat überwiegen noch die physischen Typen prosozialen Verhaltens wie z.B. streicheln; schon bei 18 bis 20 Monaten ist die ganze Bandbreite der genannten acht Typen beobachtbar. Manchmal fanden die Kinder den Kummer anderer aber auch komisch, manchmal empfanden sie selbst Unbehagen dabei und manchmal wurden sie sogar aggressiv. Eigenes Unbehagen wird aber fortschreitend durch konstruktive, zielgerichtete Aktionen ersetzt.

Interessanterweise wurden mit dem Alter auch aggressive Verhaltensweisen häufiger, wohl weil die Kinder immer besser lernten, wie man anderen auch Leid zufügen kann (Harris 1992, S. 35). Sozial besonders aktive und engagierte Kinder können sowohl prosoziales wie auch aggressives Verhalten zeigen. Mindestens ebenso wahrscheinlich

ist aber auch ein negativer Zusammenhang zwischen beiden Verhaltensformen; Harris (1992, S. 42) fasst Ergebnisse einer Studie aus der Forschungsgruppe von Dunn so zusammen: "Keines der Kinder, das auf den Kummer jüngerer Geschwister mit Freude reagierte oder noch zur Verschlimmerung des Unglücks beitrug, tröstete jemals den Bruder oder die Schwester". Immerhin stieg aber auch das wiedergutmachende Verhalten mit dem Alter an.

Der Zusammenhang zwischen Mitgefühl und prosozialem Verhalten wurde mit steigendem Alter enger; wer mehr Mitgefühl zeigte, verhielt sich auch prosozialer. Das Mitgefühl gegenüber einer leidenden unbekanntem Person war nicht geringer als das Mitgefühl für die Mutter, wohl aber das prosoziale Verhalten, das gegenüber letzterer häufiger erfolgte. Kinder, die sich im Spiegel selbst erkennen, zeigten mehr prosoziales Verhalten. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Kinder im Laufe des zweiten Lebensjahres immer mehr über folgende Fähigkeiten verfügen (Zahn-Waxler u.a. 1992):

1. physische und psychische Zustände anderer richtig interpretieren zu können;
2. den emotionalen Zustand einer anderen Person mit- und nachfühlen zu können;
3. Verhalten zu initiieren, das auf die Linderung des Leids einer anderen Person abzielt.

Die Befunde stimmen insgesamt gut mit den Ergebnissen anderer Studien überein. Die Aussagen aller Studien sprechen klar gegen Behauptungen über den angeblichen Egozentrismus, Narzissmus und Egoismus kleiner Kinder (Zahn-Waxler u.a. 1992).

Wie geht die Entwicklung nun weiter? Unter Einbeziehung der ersten beiden Lebensjahre hat Hay (1994, S. 32) ein einfaches Stufen-Modell der prosozialen Entwicklung postuliert, das ich im folgenden wiedergebe:

1. Phase: In den ersten beiden, vor allem im zweiten Lebensjahr zeigen viele Kinder spontan Mitgefühl und greifen auch helfend ein.
2. Phase: Im Kindergarten-Alter geraten diese spontanen Tendenzen unter die Kontrolle von Regeln: Nicht mehr bei allen Gelegenheiten und gegenüber allen

potenziellen Empfängern zeigen die Kinder Mitgefühl und Hilfeverhalten (vgl. hier Teil 4).

3. Phase: In der späten Kindheit und im Jugendalter setzen sich Persönlichkeits- und Geschlechtsunterschiede durch (vgl. hier Teil 5).

Im folgenden richten wir das Augenmerk nicht mehr auf allgemeine Entwicklungsverläufe, sondern auf die sich entwickelnden Unterschiede zwischen den Kindern. Manche Kinder zeigen niemals Mitgefühl und prosoziales Verhalten, andere Kinder dagegen bei vielen unterschiedlichen Gelegenheiten (vgl. schon Murphy 1937); diese Unterschiede bleiben in den ersten Lebensjahren relativ stabil (Harris 1992, S. 39). Der Frage nach den Ursachen dieser Unterschiede speziell im Erziehungsverhalten der erwachsenen Bezugspersonen der Kinder geht nun der folgende dritte Teil des Vortrags nach.

3. Der Einfluss des Erziehungsverhaltens auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten

Unter den Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl und prosozialem Verhalten haben Elterneinflüsse schon immer eine besondere, wenn auch nicht exklusive Rolle gespielt (vgl. den Überblick von Eisenberg & Fabes 1998). In meiner Augsburger Forschungsgruppe (vgl. Ulich, Kienbaum & Volland 2000), zu der außer mir noch Jutta Kienbaum, Cordelia Volland, Andrea Fischer und Elisabeth Hölzle gehören, beschäftigen wir uns nicht nur mit dem elterlichen Einfluss auf das kindliche Mitgefühl, sondern wir untersuchen auch den Einfluss der Erzieherinnen im Kindergarten sowie den Einfluss der kindlichen Persönlichkeit, insbesondere von Schüchternheit, auf die Ausprägung von Mitgefühl. (Zur emotionalen Sozialisation allgemein vgl. Ulich, Volland & Kienbaum 1999).

Bevor ich auf das Erziehungsverhalten von Eltern und Erzieherinnen eingehe, will ich beschreiben, wie wir das Mitgefühl der Kinder erfasst haben (Kienbaum, Volland & Ulich 2001). In den experimentellen Studien, über die ich hier berichte, haben wir 5jährige Kinder (im Einzelversuch) in zwei verschiedenen spielerischen Situationen mit dem simulierten Kummer einer etwa 60 cm großen, von einer Studentin geführten Puppe konfrontiert. In der ersten Situation ("Wehtun") stößt sich die Puppe beim

Versuch, neue Stifte zum Malen zu holen, "versehentlich" ein Knie an; über den angeblichen Schmerz klagt sie 30 Sekunden lang. In der zweiten Situation ("Ballon") spielen Kind und Puppe jeweils mit einem selbst bemalten Luftballon, bis der Puppe "versehentlich" ihr Ballon platzt. Auch hier klagt die Puppe 30 Sekunden lang über den schmerzlichen Verlust. (Diese Versuchsanordnung ist angelehnt an Arbeiten der Gruppe von Trommsdorff, vgl. Kienbaum & Trommsdorff 1997). Die Reaktionen der Kinder auf die beiden Kummer-Situationen werden videographiert und anschließend drei Kategorien zugeordnet: 1. mitfühlend-prosozial; 2. betroffen-gehemmt, und 3. vermeidend.

Wie lassen sich interindividuelle Unterschiede im Erleben von Mitgefühl und im Hilfeverhalten erklären, und welche Rolle spielt dabei insbesondere das Erziehungsverhalten von Eltern und Erzieherinnen im Kindergarten? Beginnen wir mit den Eltern. Kienbaum (1993, S. 31) resümierte 1993 den Forschungsstand folgendermaßen: "Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein sicher gebundenes Kind aus einem Elternhaus, in dem sich beide Eltern um es kümmern, wo Emotionen angstfrei gezeigt werden können, die Eltern selbst mitfühlend sind und das Kind auf die Folgen seines Handelns für andere aufmerksam machen, mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit mitfühlend und helfend auf den Kummer eines Gegenübers reagieren wird." Einen neueren Überblick über den Stand der Forschung geben 1998 Eisenberg und Fabes (1998). Zahlreiche Komponenten des Erziehungsverhaltens wurden inzwischen in ihrer Wirkung auf Mitgefühl und prosoziales Verhalten untersucht, ohne dass die Ergebnisse immer eindeutig waren.

Besonders zwei Komponenten des Erziehungsverhaltens haben besondere Aufmerksamkeit gefunden, und zwar 1. elterliche Wärme im Sinne eines einfühlsamen, freundlichen und unterstützenden Umgangs mit dem Kind, und 2. ein sog. "induktiver" Erziehungsstil (Hoffman 1970; Hoffman 2000; Eisenberg & Fabes 1998), bei dem die Eltern das (negative) Verhalten des Kindes zu ändern versuchen, indem sie auf dessen Folgen für eine andere Person hinweisen, also Zusammenhänge herstellen und Einsichten vermitteln. Bei ersterem liegt der Fokus auf der momentanen Zuständigkeit des Kindes, die im Falle von Kummer verbessert werden soll; bei letzterem besteht dagegen die Absicht, dem Kind eigenes Fehlverhalten einsichtig zu

machen, indem man es auf die Folgen seines Handelns aufmerksam macht, antisoziales Verhalten stoppt, zur Perspektivenübernahme und zum prosozialem Verhalten auffordert. Es erscheint plausibel (vgl. auch Baumrind 1971), dass zur Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten beides notwendig ist: Zum Einen muss das Kind selbst durch die Eltern hohe Wertschätzung erfahren, also z.B. bei Kummer getröstet werden, damit es sich später auch anderen freundlich zuwendet; bindungssichere Kinder zeigen eher Mitgefühl (Volland 1995). Und zum Anderen kann bei antisozialem Verhalten das Setzen von Grenzen und die gezielte Aufforderung zu prosozialem Verhalten Kindern helfen, andere in ihrem Kummer zu verstehen, deren Kummer lindern zu wollen und zu lindern.

Wie haben wir nun diese beiden Komponenten des elterlichen Erziehungsverhaltens erfasst? Wir haben mit den Eltern Interviews durchgeführt und dazu einen Leitfaden entwickelt (Ulich 1997a). Wir fragten die Eltern direkt nach ihren Reaktionen auf den Kummer des eigenen Kindes; dazu wurden die Eltern aufgefordert, sich ihr eigenes Kind in bestimmten vorgegebenen fiktiven Situationen vorzustellen (item-Beispiele folgen).

Der ersten Dimension des Erziehungsverhaltens, also der elterlichen Wärme legten wir folgende Definition einer "empathischen Reaktion" zugrunde (nach Robinson u.a 1994, S. 126): Empathische Anteilnahme umfasst eine komplexe Konstellation von Gefühlen und Verhaltensweisen, die insgesamt die Empfindungen von Besorgnis und Fürsorglichkeit für einen anderen in einer Leidsituation ausdrücken, einschließlich des Ziels, diesen Kummer zu lindern. Maßgebend für die Kodierung einer elterlichen Reaktion als "empathisch" (versus unempathisch) waren zweierlei Entscheidungen: 1. Richtet sich die Aufmerksamkeit z.B. der befragten Mutter primär auf den (Leid-)Zustand des Kindes oder auf dessen (Fehl-)Verhalten? 2. Zielt die primäre Motivation der Mutter auf die Wiederherstellung des kindlichen Wohlbefindens oder auf die Korrektur des kindlichen Verhaltens? Die Reaktionen der Eltern erfassten wir sowohl auf der Gefühls- wie auf der Handlungsebene. Ein Beispiel-item lautet folgendermaßen: "Ihr Kind (Name) ist trotz Ihres Verbots auf einen Schemel geklettert, um etwas aus dem Spielzeugschrank zu holen. Der Schemel fällt um, das Kind fällt herunter, tut sich weh und weint etwas. Wie reagieren Sie?"

Nun zur zweiten von uns untersuchten Dimension des elterlichen Erziehungsverhaltens, dem induktiven Erziehungsstil: Die Operationalisierung dieses Konzepts ist sehr uneinheitlich (Eisenberg & Fabes 1998; Krevans & Gibbs 1996). Die inhaltlichen Ausfüllungen der items reichen von bloßen Erklärungen und Begründungen, die die Eltern für ihre eigenen Aufforderungen an das Kind geben, über explizite verbale Rückmeldungen einschließlich Kritik am kindlichen Verhalten bis zu direktiven Aufforderungen zur Verhaltensänderung. Soweit das Kind mit der Notlage einer anderen Person konfrontiert ist, impliziert induktives Erziehungsverhalten natürlich immer auch in irgendeiner direkten oder indirekten Form die Bezugnahme auf die Perspektive der notleidenden Person. Den induktiven Erziehungsstil operationalisierten wir auf zwei verschiedene Weisen (Ulich 1997a): Zum einen als Hinweise und Rückmeldungen zu den Folgen des kindlichen Verhaltens ("Induktion im engeren Sinne") und zum anderen als explizites Grenzen-setzen gegen antisoziales Verhalten bzw., je nach Situation, explizite Aufforderung zum prosozialem Verhalten oder zur Perspektiven-Übernahme ("Förderung prosozialem Verhaltens"). Ersteres erfassten wir über eine Auswertungskategorie im Rahmen der Einschätzung des empathischen Verhaltens der Eltern, letzteres stellte eine eigene Kategorie von fünf items dar. In der gleich folgenden Ergebnisdarstellung ist mit "induktiver Erziehung" i. d. R. die zweite Art der Operationalisierung gemeint, also die Förderung prosozialem Verhaltens durch explizite Aufforderung zur Berücksichtigung der Perspektive des anderen bzw. zur Hilfe.

Für die zweite Dimension des induktiven Erziehungsverhaltens lautet ein Beispielitem folgendermaßen: "Ein größeres Kind, Peter, hat Ihrem Kind (Name) mit Gewalt sein/ihr Fahrrad weggenommen. Beim Fahren damit stürzt Peter und tut sich weh. Ihr Kind (Name) freut sich unverhohlen darüber. Wie reagieren Sie?" Induktive Erziehung liegt dann vor, wenn das eigene Kind explizit zur Perspektivenübernahme und/oder zum Unterlassen seines schädigenden Verhaltens aufgefordert wird.

Das Erziehungsverhalten der Erzieherinnen im Kindergarten erfassten wir durch Beobachtung, wobei wiederum wie bei der ersten Dimension des elterlichen Erziehungsverhaltens die Wärme im Mittelpunkt stand (s.u., vgl. Kienbaum 2001, Kienbaum i.Vorb.).

Im Folgenden berichte ich aus drei verschiedenen Studien einige wichtige Befunde über den Zusammenhang zwischen einerseits Erziehungsverhalten und andererseits Mitgefühl und prosozialem Verhalten.

In einer ersten Studie (Volland, Ulich & Kienbaum 1999), bei der wir 48 Elternteile (28 Mütter und 20 Väter) zu ihrem Erziehungsverhalten befragt haben, ergaben sich Zusammenhänge, die unseren Hypothesen voll entsprachen: Mitfühlend-prosoziale Kinder hatten Mütter, die sowohl auf der Gefühls- wie auf der Handlungsebene empathisch reagierten. Dagegen hatten betroffen-gehemmte Kinder Mütter, die weniger empathisch und dafür eher unempathisch reagierten. Unempathische Mütter hatten auch eher vermeidende Kinder, während empathische Mütter weniger vermeidende Kinder hatten. Empathische Väter hatten eher Kinder, die mitfühlend-prosozial und kaum betroffen-gehemmt waren.

Dieses Zusammenhangsmuster konnten wir in einer zweiten Studie (Volland, Ulich & Kienbaum 1999) bei der Befragung von 76 Elternteilen (46 Mütter und 30 Väter) nicht replizieren. Es ergaben sich hier jedoch Hinweise auf den Einfluss des induktiven Verhaltens und der Förderung des prosozialen Verhaltens. Eltern mit einem induktiven Erziehungsstil haben eher Kinder, die in der mitgeföhlauslösenden Experimentalsituation weniger vermeidendes Verhalten zeigen. Insbesondere bei den Vätern zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen deren förderndem bzw. forderndem Verhalten und dem Mitgefühl der Kinder. Väter, die prosoziales Verhalten fördern, haben weniger betroffen-gehemmte und weniger vermeidende Kinder.

In einer dritten Studie (Kienbaum & Ulich in Vorb.; Kienbaum in Vorb.) haben wir bei 96 Kinder (von insgesamt 105) ein neu entwickeltes Verfahren zur Erhebung der kindlichen Sichtweisen des elterlichen Erziehungsverhaltens eingesetzt. Anregungen hierzu entnahmen wir u.a. den Arbeiten von Sturzbecher (1995). Wir entwickelten ein Interview für die Befragung von Kindern, das in Analogie zum Eltern-Interview konstruiert wurde, jedoch nur aus 18 items bestand, die jeweils durch bildliche Darstellungen illustriert wurden. Ein Beispiel-item: "Im Kindergarten traust Du Dich nicht zu rutschen. Die anderen Kinder lachen Dich deshalb aus. Du erzählst es zu Hause. Was sagt Deine Mama/Dein Papa dann zu Dir?"

Es gibt einige Hinweise darauf, dass Zusammenhänge zwischen kindlichen Merkmalen (wie hier dem Mitgefühl) und kind-perzipierten elterlichen Verhaltensweisen enger sind als zwischen Kind-Merkmalen und selbsteingeschätzten elterlichen Merkmalen (Krohne & Pulsack 1995, S. 29 u. 36; Helmke & Kischkel 1980; Janssens & Gerris 1992; Sturzbecher 1995). Eine uns sehr interessierende Frage war: Taucht nun der in Studie 1 gefundene Zusammenhang zwischen empathischem Verhalten der Eltern und kindlichem Mitgefühl wieder auf?

Es ergaben sich folgende Befunde: 1. Eltern, die sich aus Sicht der Kinder empathisch verhalten, haben Kinder, die mehr Mitgefühl zeigen und weniger betroffen-gehemmt sind; 2. Eltern, die sich aus der Sicht der Kinder induktiv verhalten, also prosoziales Verhalten mehr fördern (im Sinne von fordern), haben Kinder, die mehr Mitgefühl und weniger vermeidendes Verhalten zeigen. Die von uns postulierten Zusammenhänge zeigen sich also deutlicher, wenn man das elterliche Verhalten aus der Sicht der Kinder erfasst.

In der gleichen Studie (Kienbaum 2001; Kienbaum, Volland & Ulich 2001) mit 105 5jährigen Kindern haben wir zusätzlich den Einfluss des Erzieherinnenverhaltens und der Persönlichkeit des Kindes, insbesondere Geschlecht und Schüchternheit, auf Mitgefühl untersucht. Einen positiven Zusammenhang nahmen wir an zwischen Mitgefühl und einem Erziehungsstil der "Wärme" (warmherziges, freundliches, engagiertes, unterstützendes Umgehen mit den Kindern). Von schüchternen Kindern vermuteten wir, dass sie weniger mitfühlend-prosoziales Verhalten als andere zeigen würden, weil sie mehr zu sozialer Angst neigen und mehr mit sich selbst und ihrer eigenen Erregung beschäftigt sein würden als mit dem Kummer eines wenig vertrauten Interaktionspartners.

Zu den Ergebnissen: Es fanden sich positive Zusammenhänge zwischen der Wärme der Erzieherinnen und den mitfühlend-prosozialen Reaktionen der Kinder. Schüchternheit korrelierte negativ mit mitfühlendem und positiv mit vermeidendem Verhalten, aber nur bei den Jungen. Deutlicher wurden die Zusammenhänge, wenn Schüchternheit und Erzieherinnenverhalten in Wechselwirkung betrachtet wurden. Bei einem weniger warmen Erzieherinnenverhalten ergab sich eine deutlich negative

Beziehung zwischen Schüchternheit und Mitgefühl: Je schüchterner, desto weniger Mitgefühl. Dieser Zusammenhang war bei den Buben deutlicher ausgeprägt als bei den Mädchen. Ferner korrelierte Schüchternheit in der Gruppe der weniger warmen Erzieherinnen positiv mit vermeidendem Verhalten, ebenfalls deutlicher bei den Buben. In der Gruppe der eher warmen Erzieherinnen ergab sich demgegenüber ein anderer interessanter Befund für die Mädchen: Diese zeigten umso mehr Mitgefühl und umso weniger Vermeidung, je schüchterner sie waren.

Es zeigten sich also Wechselwirkungen zwischen dem Erziehungsstil, dem Geschlecht und der Schüchternheit der Kinder. Hauptsächlich für Buben galten folgende Zusammenhänge in der Gruppe der weniger warmen Erzieherinnen: Je schüchterner, desto weniger Mitgefühl und desto mehr vermeidendes Verhalten. Nur für Mädchen galten folgende Zusammenhänge in der Gruppe der warmen Erzieherinnen: Je schüchterner, desto mehr Mitgefühl und desto weniger vermeidendes Verhalten.

Wie sind diese Wechselwirkungen zu interpretieren (vgl. Kienbaum 2001; Kienbaum, Volland & Ulich 2001)? Schüchternheit wird bei Mädchen eher akzeptiert und weniger negativ sanktioniert als bei Buben. Daher sind die ohnehin schon stärker belasteten schüchternen Buben verletzbarer durch einen ungünstigen Erziehungsstil, sie werden durch einen ungünstigen Erziehungsstil mehr benachteiligt als Mädchen. Dagegen können schüchterne Mädchen von einem günstigen Erziehungsstil mehr profitieren als schüchterne Buben. Schüchternheit als Persönlichkeitsmerkmal wirkt sich also sowohl geschlechtsspezifisch wie auch kontextspezifisch aus.

Weiter interessierte uns, ob sich diese Wechselwirkungen auch bei der Stichprobe der Mütter aus den Studien 1 und 2 (siehe oben) finden lassen würden. Es zeigte sich, dass wenig empathische Mütter schüchterne Buben hatten, die tendenziell weniger Mitgefühl und eindeutig mehr vermeidendes Verhalten zeigten. Auch hier hat der Erziehungsstil also einen moderierenden Effekt mindestens auf die vermeidenden Reaktionen schüchterner Buben. Dieser Effekt konnte allerdings durch eine hierarchische Regressionsanalyse nicht bestätigt werden, im Gegensatz zu den oben genannten Befunden zu den Erzieherinnen (Kienbaum, Volland & Ulich, 2001).

Wie ist zu erklären, dass der Zusammenhang zwischen dem Erzieherinnenverhalten

und dem Mitgefühl der Kinder offenbar enger ist als der Zusammenhang zwischen Mitgefühl und dem mütterlichen Erziehungsstil? Bei den Müttern hatten wir den Erziehungsstil über die Selbsteinschätzung erfasst, was Antwort-Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit wahrscheinlich macht. Dagegen wurde das Erzieherinnenverhalten durch Beobachtung, also Fremdeinschätzung erfasst, was möglicherweise reliablere und validere Messwerte ergab. Der erwartete Zusammenhang ergibt sich also nicht nur dann eindeutiger, wenn man das Erziehungsverhalten aus der Sicht der Kinder einschätzen lässt, sondern auch dann, wenn man statt Selbsteinschätzungen Fremdeinschätzungen verwendet.

Der Einfluss der Väter unterscheidet sich nicht wesentlich vom Einfluss der Mütter. Das empathische Verhalten der Väter hatte keinen direkten Einfluss auf Mitgefühl. Ein schwach ausgeprägter Zusammenhang fand sich zwischen der Förderung prosozialen Verhaltens durch den Vater und dem mitfühlend-prosozialem Verhalten der Kinder, unabhängig von deren Geschlecht. Der Zusammenhang zwischen Schüchternheit und Mitgefühl ähnelt dem Befund in den Gruppen der wenig warmen Erzieherinnen und der wenig empathischen Mütter: Je schüchterner vor allem die Buben (s.o.), desto weniger mitfühlend-prosoziales Verhalten zeigen sie.

Zusammenfassend fanden wir also folgende Zusammenhänge:

I. **Wärme** wirkt sich positiv auf Mitgefühl aus,

- bei Erzieherinnen,
- wenn das Erziehungsverhalten der Eltern von den Kindern beurteilt wird (statt Selbsteinschätzung der Eltern),
- wenn das Erziehungsverhalten beobachtet wird (anstelle von Selbsteinschätzung).

II. **Induktives Erziehungsverhalten** wirkt sich positiv auf Mitgefühl aus,

- wenn das Erziehungsverhalten von den Kindern beurteilt wird,
- eher bei Vätern als bei Müttern.

III. **Persönlichkeitsmerkmale des Kindes** wie Schüchternheit und Geschlecht wirken sich vor allem in Wechselwirkung mit dem jeweiligen Erziehungsstil auf

Mitgefühl aus:

- S bei Mädchen hängt Schüchternheit positiv mit Mitgefühl zusammen, wenn das Erziehungsverhalten eher warm ist,
- S bei Buben hängt Schüchternheit negativ mit Mitgefühl zusammen, wenn das Erziehungsverhalten eher kalt ist.

4. Hemmende Einflüsse auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten

Stellen Sie sich vor, Sie werden an zwei aufeinander folgenden Tagen von zwei verschiedenen Personen angebettelt: Einmal ist es ein jugendlicher Drogensüchtiger, beim zweiten Mal ist es ein blinder alter Mann. Wem geben Sie etwas bzw. wem geben Sie mehr? Untersuchungen (z.B. von Weiner, Perry & Magnussen 1988; Montada 1992; Herbert & Dunkel-Schetter 1992) haben gezeigt, dass wir Mitgefühl nach bestimmten Kriterien "vergeben", zu denen z.B. die Frage gehört, ob jemand sein Unglück selbst verschuldet hat oder nicht. Als Erwachsene haben wir bestimmte Überzeugungen hinsichtlich der Frage, wer wofür unser Mitgefühl verdient - und wer nicht. Wir vergeben Mitgefühl selektiv, und die Regeln, die uns dabei leiten, erwerben wir in der Kindheit und Jugend. Diese Regeln schränken sowohl die Zahl möglicher Empfänger wie auch die Zahl möglicher Gelegenheiten für das Erleben von Mitgefühl ein. Auf diese hemmenden Einflüsse in der Entwicklung von Mitgefühl möchte ich jetzt Ihre Aufmerksamkeit lenken.

Obwohl die Achtung der Menschenwürde und damit auch Mitgefühl hohen moralischen Stellenwert in unserer Kultur beanspruchen, ist es durchaus nicht so, dass Eltern und andere ErzieherInnen alles daran setzen, in Kindern die Bereitschaft zum Mitgefühl zu entwickeln. Spätestens im Kindergartenalter werden Kinder mit Erwartungen konfrontiert, die Mitgefühl und Hilfeverhalten in bestimmte Bahnen kanalisieren (Caplan 1993; Hay 1994; Eisenberg & Fabes 1998). Eltern scheinen ziemlich klare Vorstellungen davon zu haben, wem und bei welchen Gelegenheiten ihre Kinder Hilfe anbieten sollen (Peterson u. a. 1984): Der Empfänger sollte dem Geber vertraut sein, er sollte jünger, höchstens so alt wie der Geber sein, und die

Kosten der Hilfe sollten niedrig sein, also wenig Einsatz erfordern, kein Risiko oder z.B. das Weggeben von etwas Wertvollem implizieren. Untersuchungen über das kindliche Hilfeverhalten belegen, dass diese elterlichen Erwartungen durchaus wirksam sind (Eisenberg 1983; Ulich & Volland 1999; Eisenberg & Fabes 1998).

Neben diesen Erwartungen bringen auch eigene Erfahrungen die Kinder dazu, dass sie z.B. auch dann nicht helfen, wenn sie wissen, dass und wie geholfen werden könnte. So zeigte z.B. eine Studie (Caplan & Hay 1989), dass 4jährige Kindergartenkinder in der Mehrzahl auf Befragen sagen können, in welchen Situationen welche Art von Hilfe erforderlich ist. 92 Prozent der Kinder gaben jedoch zugleich an, dass die Erzieherin diejenige sei, die tröstend und helfend eingreifen müsse, wenn ein anderes Kind Kummer habe. Obwohl die meisten Kinder den Kummer bemerkten, näherten sich nur 9% der in der Nähe befindlichen Kinder dem Kind mit dem Kummer an und nur 3% der Kinder zeigten aktives prosoziales Verhalten (Caplan & Hay 1989, S. 236).

Die Erklärung für diese überraschenden Ergebnisse liegt u. a. darin, dass die Kinder zum einen keine ausreichende Gelegenheit zum Eingreifen hatten, und zum anderen von den Erzieherinnen weder zum Eingreifen aufgefordert noch, wenn es einmal auftrat, dafür positiv verstärkt wurden. Die Erzieherinnen brauchten durchschnittlich nur 7,9 Sekunden, um auf den Kummer eines Kindes zu reagieren. Eine andere Studie (Eisenberg u. a. 1981) fand sogar, dass die beobachteten Erzieherinnen kein einziges Mal auf das hilfreiche Verhalten von Jungen positiv reagierten und auf das hilfreiche Verhalten von Mädchen nur in 5 bis 11 Prozent der Fälle.

Wenn Kindern hilfreiches Verhalten zwar vorgemacht, ihnen selbst aber keine ausreichenden Reaktionsgelegenheiten gegeben werden, dann können sie Hilfeverhalten kaum erproben und auch keine prosozialen Kompetenzen entwickeln; auch an der nötigen Motivation zum Eingreifen dürfte es fehlen (vgl. auch Kienbaum i. Vorb.). Dieser Mangel an Motivation wurde auch bei Kindern in der Familie beobachtet (Dunn 1988, S. 91 ff.). Schon 18 Monate alte Kinder sind dazu in der Lage, andere zu trösten; aber gerade gegenüber ihren Geschwistern sind sie selten dazu motiviert, weil sie die Eltern dafür zuständig halten, weil sie die Geschwister ohnehin für gut versorgt

ansehen. Auf Kummer von Vater oder Mutter reagierten diese Kinder dagegen viel regelmäßiger und zuverlässiger. Mit anderen Gleichaltrigen und mit Freunden scheinen Kinder lieber zu teilen als mit den eigenen Geschwistern. Sie folgen auch ziemlich genau den Erwartungen der Mütter, dass man eher erneuerbare Güter wie z.B. Süßigkeiten teilen, verleihen oder hergeben sollte als nicht-erneuerbare Gegenstände wie z.B. ein Spielzeug. Auch die Eltern beachten und verstärken Mitgefühl und prosoziales Verhalten ihrer Kinder nicht regelmäßig (Caplan 1993).

Mitgefühl und prosoziales Verhalten von Kindern werden also sowohl in der Familie wie auch im Kindergarten in bestimmte Bahnen gelenkt mit der Folge, dass Kinder diese Reaktionen nicht mehr bei allen Gelegenheiten und gegenüber allen potenziellen Empfängern zeigen. Eine linear-progressive Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten ist daher nicht zu erwarten und auch nicht beobachtet worden. Spätestens im dritten Lebensjahr werden die meisten Kinder mit den Anliegen von Moral, Gerechtigkeit und Fairness vertraut. Das wachsende Wissen über soziale Konventionen und die Ausbildung eigener normativer Überzeugungen machen die Kinder immer empfänglicher auch für Einschränkungen des Erlebens von Mitgefühl und des Hilfeverhaltens, die Kinder orientieren sich immer stärker an bestimmten Kriterien. Auf Befragen geben Kinder folgende Gründe für Nicht-Eingreifen an (Caplan 1993, S. 174): die Erwachsenen könnten Missbilligung ausdrücken; die Privatheit des Opfers sei zu achten, die Hilfe könnte ihm peinlich sein; man verfüge selbst nicht über die erforderliche Kompetenz; alle sollten so tapfer wie möglich sein.

Wer darf also aus welchen Gründen "zu Recht" meine Hilfe beanspruchen, wem kann wie viel Leid zugemutet werden, wer verdient wirklich mein Mitgefühl? Wem helfe ich, wenn mehrere Personen gleichzeitig meine Hilfe beanspruchen: demjenigen, dessen Kummer größer ist, oder demjenigen, der mein Freund ist, oder demjenigen, der sein Leid nicht selbst verschuldet hat? Wann beginnen Kinder, sich nicht nur an ihrem eigenen Interesse, sondern auch an der Bedürftigkeit anderer zu orientieren, und woran orientieren sie sich dabei: am Ausmaß von Schaden und Leid, an der eigenen Beziehung zum Opfer, an äußeren Merkmalen des Opfers wie z.B. seinem Geschlecht oder seinem Alter, am Grad einer möglichen Mitverantwortung für den Schaden?

Zu diesen Fragen und dabei insbesondere zum altersabhängigen Einfluss bestimmter Empfänger-Merkmale haben wir in Augsburg einige experimentelle Studien mit insgesamt 184 5-8jährigen Kindern im Einzelversuch durchgeführt (Ulich & Volland 1999; Volland & Ulich 2000). Die Forschung (vgl. Caplan 1993; Hay 1994; Eisenberg & Fabes 1998, S. 741 ff.; Peterson 1982) legte nahe, dass die folgenden sechs Empfängermerkmale die Wahrscheinlichkeit von Mitgefühl und prosozialem Verhalten beeinflussen könnten: die Vertrautheit zwischen (potenziellem) Empfänger und (potenziellem) Geber, Alter und Geschlecht des Empfängers, Ausmaß von dessen Schaden bzw. Leid, positive Reziprozität (Empfänger half Geber auch schon mal), und der Grad der dem Opfer zugeschriebenen Mitverantwortung für sein Leid.

Zur Überprüfung unserer Annahmen entwickelten wir ein umfangreiches Spielszenario aus Playmobil-Material und -Figuren (Ulich 1997b ; Ulich 1997c), das die Nachstellung bestimmter typischer Ereignisse aus dem Kindergartenalltag erlaubte. In sechs unterschiedlichen Spielsituationen hatte das jeweilige Versuchskind an der Stelle eines (konstanten) Protagonisten zu entscheiden, welchem von zwei gleichermaßen "bedürftigen" Bittstellern Hilfe zuteil werden sollte, wie z.B. Spielzeug leihen, beim Aufräumen helfen, vom Pausenbrot abgeben. Die Bittsteller unterschieden sich jeweils in einem der genannten sechs Merkmale. Bittsteller und Protagonisten waren jeweils deutlich unterscheidbare, mit Vornamen versehene Playmobil-Figuren. Aus den von den Kindern abgegebenen Handlungsempfehlungen schlossen wir auf die Kriterien, in diesem Fall: die spezifischen Empfängermerkmale, an denen sich die Kinder jeweils orientierten.

Die Ergebnisse unserer Studien lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Schon 5-6jährige Kindergartenkinder orientieren sich bei ihren prosozialen Handlungsempfehlungen zu einem hohen Prozentsatz (zwischen 69 und 75%) an fünf der vorgegebenen Empfängermerkmale in einer konstanten Ausprägung; lediglich die Vertrautheit spielte keine Rolle (Gleichverteilung). Fünfjährige Kinder empfehlen Hilfe dann, wenn ein Bittsteller im Vergleich zu einem zweiten Bittsteller

S den größeren Kummer hat,

S weniger eigene Schuld an seinem Leid hat,

- S jünger ist,
- S dasselbe Geschlecht wie der Geber hat, und
- S dem Geber auch schon einmal geholfen hat;
- S größere Vertrautheit zwischen Empfänger und Geber wirkt sich nicht aus.

2. Bei den 7-8jährigen Grundschulkindern erhöht sich der Einfluss von drei der sechs Kriterien, nämlich Alter (von 69 auf 85%), Vertrautheit (von 50 auf 73%) und Reziprozität (von 69 auf 81%), was konkret bedeutet: Hilfe wird noch deutlicher empfohlen für diejenigen Bittsteller, die jünger sind als der Geber, die diesem vertraut sind und die dem Geber auch schon einmal geholfen haben. Die Unterschiede sind jeweils signifikant. Das Kriterium (gleiches) Geschlecht verliert an Bedeutung. Kein Altersunterschied fand sich bei den Merkmalen "Schuldlosigkeit" und "Schadensgröße": Bereits die 5jährigen berücksichtigen beide Merkmale bei ihren Handlungsempfehlungen.

Unsere Studien bestätigen einige Befunde aus der bisherigen Forschung (vgl. Eisenberg & Fabes 1998) sowie das oben kurz angeführte Entwicklungsmodell von Hay (1994): Kinder lernen immer stärker zu differenzieren zwischen erforderlichen und nicht erforderlichen Hilfeleistungen und damit auch zwischen Ausprägungen von Empfängermerkmalen, die manche potenziellen Empfänger als bedürftiger und manche Hilfe als "verdienter" erscheinen lassen. Auf Mitgefühl übertragen bedeutet dies: Nicht jedes Leid ist gleichermaßen einer Beachtung wert. Hier stellt sich natürlich auch die Frage nach der weiteren Entwicklung: Gibt es auch im Jugend- und Erwachsenenalter "typische", entwicklungsbedingte Unterschiede? Darauf geht der nächste Teil des Vortrags ein.

5. Korrelate von Mitgefühl im Jugend- und Erwachsenenalter

Im Vergleich zur Kindheit gibt es relativ wenige entwicklungspsychologische Untersuchungen zum Mitgefühl und prosozialem Verhalten im Jugend- und Erwachsenenalter (Eisenberg & Fabes 1998). Dabei zeigt schon unsere Alltagserfahrung, dass sich natürlich auch Jugendliche und Erwachsene in beiden Merkmalen stark voneinander unterscheiden können. Wir haben uns in unserer Augsburger Forschungsgruppe gefragt, womit, also mit welchen weiteren Merkmalen

Unterschiede im Erleben von Mitgefühl zusammenhängen könnten. Derartige Korrelate könnten auf unterschiedliche Entwicklungsbedingungen hinweisen, anhand derer man z.B. Personen mit einer starken Bereitschaft zum Mitgefühl unterscheiden kann von Personen mit einer nur gering ausgeprägten Neigung zum Mitgefühl.

Zur Erfassung des Mitgefühls bei Erwachsenen und Jugendlichen haben wir einen Fragebogen entwickelt (Ulich 1995; Ulich & Volland 1996 a), der die Reaktionen der Vpn auf drei alltagsnahe, aber fiktive Sachverhalte erfassen sollte: ein Kind wird geschlagen, ein Motorradfahrer erleidet einen Unfall, eine junge Frau ist drogensüchtig. Zur Erfassung der Reaktionen haben wir Mitgefühl in sieben unterschiedliche Teilkomponenten aufgespalten (Ulich 1995; Ulich & Volland 1998):

1. Perspektivenübernahme: Beobachter (B) nimmt die Befindlichkeit einer anderen Person (A) aus deren Sicht als Notlage bzw. Leid wahr.
2. Betroffenheit: B ist vom Zustand von A betroffen, er berührt B.
3. Empörung: B hält das Leid von A für unverdient, ungerecht, ungerechtfertigt.
4. Bedauern: B bedauert den Zustand von A, möchte ihn ungeschehen machen.
5. Besorgtheit: B ist besorgt über A, macht sich Sorgen um A.
6. Traurigkeit: B fühlt selbst Traurigkeit über Zustand von A.
7. Besserungswunsch: B hofft für A auf Linderung und Besserung, was eine freundlich-wohlwollende Haltung A gegenüber einschließt.

Diese sieben Teilkomponenten von Mitgefühl haben wir durch jeweils ein positiv und ein negativ gepoltes item operationalisiert. Diese 14 items wurden jeweils mit einer sechs-stufigen Antwortskala versehen und zu jeder der drei hypothetischen Situationen als Reaktionsmöglichkeiten vorgegeben. So lautete z.B. ein negativ gepoltes item zur Komponente "Betroffenheit": "Ich würde denken, dass mich die Sache eigentlich nichts angeht," und ein positiv gepoltes item zur Komponente "Besorgtheit": "Ich würde mich besorgt fragen, wie es mit dem Kind nun weitergeht" (zur Erfassung von Mitgefühl bei Erwachsenen vgl. auch Steinmetz-Zubovic 1997).

Zunächst berichte ich über zwei wichtige Fragestellungen und die entsprechenden Ergebnisse einer Studie mit 320 Studierenden und 117 erwachsenen Schülern einer

Technikerschule (Ulich & Volland 1998). Die erste Frage war: Durch welche möglicherweise "typischen" Situationscharakteristika wird Mitgefühl ausgelöst? Welche konstitutiven Merkmale muss also ein Ereignis haben, um Mitgefühl auslösen zu können? Zur Beantwortung dieser Frage haben wir einen zweiten Fragebogen konstruiert (Ulich & Volland 1996b), der hypothetisch als zentrale Merkmale die folgenden vier Situations- und Beziehungscharakteristika vorgab:

1. Schaden: die andere Person befindet sich in einer misslichen Lage;
2. Leid: sie leidet unter dieser Lage;
3. Unkontrollierbarkeit: die Person konnte bzw. kann ihre Lage nicht beeinflussen, ist ohne eigene Absicht, Verantwortung und Schuld in diese Lage geraten;
4. Nähe: zwischen Beobachter und Opfer besteht eine positive (Sympathie), zumindest aber keine negative Beziehung (Antipathie).

Diese Merkmale wurden in Kurzgeschichten systematisch variiert und miteinander kombiniert, um den Einfluss und das Gewicht dieser Merkmale herauszufinden. Unsere Ergebnisse zeigten, dass alle vier Merkmale die Mitgefühlreaktionen der Vpn stark beeinflussten; die Korrelation zwischen den in unterschiedlicher Ausprägung vorgegebenen "theoretischen" Merkmalskombinationen und den tatsächlichen Mitgefühlreaktionen der Vpn betrug .66 (Ulich & Volland 1998). Ein hoher Varianzanteil der Reaktionen geht offensichtlich auf den jeweiligen Aufforderungscharakter der Situationen zurück. Daraus lässt sich schließen: Auch für die Emotion Mitgefühl gibt es typische auslösende Ereignis- und Beziehungscharakteristika, die ebenso sehr wie interindividuelle Unterschiede in der Reaktionsbereitschaft die emotionalen Reaktionen beeinflussen. Je nach der Ausprägung und Kombination der vier Merkmale unterscheiden sich Ereignisse in ihrem Mitgefühl-spezifischen Aufforderungscharakter. Entwicklungspsychologisch bedeutsam ist dabei die Frage, inwieweit Beobachter bereits entsprechende emotionale Schemata (für das Erleben von Mitgefühl) entwickelt haben, die zu den Merkmalen der Situation, also zum Aufforderungscharakter "passen", korrespondieren (vgl. Ulich, Kienbaum & Volland 1999).

Unsere zweite Frage in der Erwachsenenstudie war: In welchen weiteren Merkmalen

unterscheiden sich Personen mit hoher Mitgefühl-Ausprägung von solchen mit niedriger Mitgefühl-Ausprägung? Wir fanden drei bzw. vier deutliche Unterschiede (Ulich & Volland 1998):

1. Frauen zeigten durchgehend signifikant höhere Mitgefühlswerte.
2. Studierende der Sozialwissenschaften zeigten signifikant höhere Mitgefühlswerte als Studierende der Wirtschaftswissenschaften (bei Frauen und Männern gleichermaßen).
3. Studierende zeigten signifikant höhere Mitgefühlswerte als die erwachsenen Schüler einer Technikerschule.
4. In Deutschland lebende Jugendliche einer nicht-deutschen Kultur-Zugehörigkeit zeigen signifikant mehr Mitgefühl als deutsche Jugendliche. Dieser Befund ergab sich in unserer ersten Jugendstudie (Volland, Hölzle & Ulich 1997; Volland & Hölzle 1997) mit 202 Jugendlichen im Durchschnittsalter von ca. 14 1/2 Jahren. Der gefundene Unterschied geht insbesondere auf ein deutlich größeres Mitgefühl mit dem geschlagenen Kind zurück.

Die gefundenen Unterschiede weisen darauf hin, dass Mitgefühl von Gruppen-spezifischen und damit auch Sozialisations-abhängigen Wertorientierungen beeinflusst wird. Unsere Mitgefühlverfahren waren unabhängig von der Antworttendenz "soziale Erwünschtheit". Keinen Zusammenhang fanden wir zwischen erfahrener elterlicher Wertschätzung und Mitgefühl, obwohl die Bindungsforschung (Volland 1995) einen derartigen Zusammenhang nahelegt. Zum einen war wohl das von uns verwendete Instrument wenig brauchbar (Korrelation mit "sozialer Erwünschtheit" sowie Deckeneffekte), und zum anderen sind in der Entwicklung von Mitgefühl eine Vielzahl von Einflussfaktoren anzunehmen, die nicht immer gleichsinnig wirken, d.h. sich in ihrer Wirkung sowohl verstärken wie auch aufheben bzw. ihren Einfluss auch ganz verlieren können. Mit Jüngeren gelang uns in unserer zweiten Jugendstudie dann doch der Nachweis, dass erfahrene elterliche Wertschätzung mit Mitgefühl zusammenhängt (s.u.).

In unserer zweiten Jugendstudie mit 665 Jugendlichen (Volland & Ulich 2001; Volland, Hölzle & Ulich, i. Vorb.) fanden wir wie in unserer ersten Jugendstudie

hochsignifikante Geschlechtsunterschiede im Mitgefühl. In der ersten Studie war der Unterschied (immer zugunsten der Mädchen) am deutlichsten für das geschlagene Kind; es folgten: Gesamtwert, Drogenabhängige, Mofafahrer-Unfall. In der zweiten Studie erhoben wir auch die erfahrene Wertschätzung sowohl durch die Eltern wie auch durch die peers (Gleichaltrigen-Gruppe). Der Geschlechtsunterschied zugunsten der Mädchen war hier am größten beim Mitgefühl, am zweitgrößten bei der Berücksichtigung der oben genannten vier konstitutiven Merkmale Mitgefühl-auslösender Ereignisse (Regelwissen) und am schwächsten (aber signifikant) bei der durch peers erfahrenen Wertschätzung; kein Unterschied zwischen den Geschlechtern ergab sich bei der durch die Eltern erfahrenen Wertschätzung.

In der zweiten Jugendstudie erhoben wir als weitere Variable den "Glauben an eine gerechte Welt", also die jeweils unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass es in der Welt im allgemeinen gerecht zugehe und dass die Menschen im Großen und Ganzen das bekommen, was sie gerechterweise verdienen (Dalbert 1996). Die Forschung (vgl. Dalbert 1996) zeigte einen negativen Zusammenhang auf zwischen einem stark ausgeprägten Glauben an eine gerechte Welt und dem Mitgefühl für bestimmte Gruppen von benachteiligten Menschen. Wenn es allerdings um konkret realisierbare Hilfe für einen einzelnen bedürftigen Menschen geht, wirkt sich die gerechte-Welt-Überzeugung eher positiv aus.

Die Ergebnisse beider Jugendstudien lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Stärker ausgeprägt ist das Mitgefühl

1. bei Mädchen,
2. bei nicht-deutschen Jugendlichen,
3. bei Jugendlichen mit einem starken Glauben an eine „gerechte Welt“ (13- und 16jährige), und
4. bei Jugendlichen, die von ihren Eltern und ihren peers Wertschätzung erfahren und in diesem Sinne bindungssicher sind (nur bei 11- bis 13jährigen, nicht bei 14- bis 17jährigen).

Zur Überprüfung möglicher Entwicklungstrends haben wir in Studie II die

Jugendlichen in verschiedene Altersgruppen (von 11 bis zu 17 Jahren) aufgeteilt. Signifikante bis hochsignifikante positive Zusammenhänge zwischen der gerechte-Welt-Überzeugung und dem Mitgefühl zeigten sich insbesondere bei den 13jährigen (.24 und .30) sowie bei den 16jährigen (.54 und .41), wobei das "geschlagene Kind" im Vergleich zur drogensüchtigen jungen Frau jeweils keine Rolle spielte (den "Unfall" hatten wir wegen Deckeneffekten in Jugendstudie II nicht weiterverwendet).

Besonders interessant sind die Altersunterschiede bei der durch Eltern und peers erfahrenen Wertschätzung. Für die Gesamtgruppe der Jugendlichen zeigen sich zwar hochsignifikante, aber recht niedrige Zusammenhänge zwischen Mitgefühl und sowohl elterlicher wie peer-Wertschätzung (zwischen .10 und .16). Bei den 11-, 12- und 13jährigen gibt es eindeutige Zusammenhänge zwischen Mitgefühl und elterlicher Wertschätzung (zwischen .18 und .27) sowie bei den 12jährigen einen signifikant positiven (.21) und bei den 11- und 13jährigen einen tendenziell positiven Zusammenhang zwischen Mitgefühl und der Wertschätzung durch peers. Bei den 14- bis 17jährigen finden sich keinerlei derartige Zusammenhänge mehr. Aus diesen Altersunterschieden können wir vorsichtig schließen, dass der Einfluss der durch peers und Eltern erfahrenen Wertschätzung mit dem Alter abnimmt, evtl. zugunsten anderer Einflüsse wie z.B. Medien, Normen der peer-group, Schule u.ä.m. Dazu passt unser oben berichteter Befund, dass im Erwachsenenalter kein Zusammenhang mehr zwischen Mitgefühl und erfahrener elterlicher Wertschätzung gefunden wurde - was aber auch methodische Gründe haben könnte (s.o.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es auch im Jugend- und Erwachsenenalter Auswirkungen von Sozialisations- und Entwicklungsprozessen auf Mitgefühl und prosoziales Verhalten zu geben scheint, die zumindest zu Unterschieden zwischen bestimmten Gruppen führen können. Unsere Studien erlauben für sich genommen allerdings keine Rückschlüsse auf die genauen Prozesse, die diesen Unterschieden zugrundeliegen könnten.

Schlussbemerkung

Wenn wir die Befunde der Forschung über die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten ernst nehmen, dann kann es auf die eingangs gestellt Frage nur

eine Antwort geben: Unbarmherzigkeit ist nicht normal, sondern Ergebnis bestimmter Lernprozesse. Umgekehrt können wir, wenn wir dies nur wollen, unseren Kindern die Bereitschaft zum Mitgefühl und zum Helfen beibringen. Es gibt keine bessere Prophylaxe gegen die Entstehung von Aggressivität (vgl. z.B. Knopf 1999).

Literatur

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs*, 4, 1-101.
- Bierhoff, H.W. (1990). *Psychologie hilfreichen Verhaltens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 319-376). Bern: Huber.
- Caplan, M. (1993). Inhibitory influences in development: The case of prosocial behavior. In D.F. Hay & A. Angold (eds.), *Precursors and causes in development and psychopathology* (pp. 169-198). New York: Wiley.
- Caplan, M.Z. & Hay, D.F. (1989): Preschoolers` responses to peers` distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 231-242.
- Dalbert, C. (1996). *Über den Umgang mit Ungerechtigkeit*. Göttingen: Huber.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Eisenberg, N. (1983). Children`s differentiations among potential recipients of aid. *Child Development*, 3, 594-602.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K. & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17, 773-782.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3, pp. 701-778. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Feshbach, N.D. (1997). Empathy: The formative years. Implications for clinical practice. In A.C. Bohart & L.S Greenberg (ed.), *Empathy reconsidered* (pp. 33-59). Washington: APA.
- Günther, U. (1987). Gehorsam bei Elektroschocks. Die Experimente von Milgram. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 445-452). München: Urban & Schwarzenberg.
- Harris, P.L. (1992). *Das Kind und die Gefühle*. Bern: Huber.
- Hay, D.F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 29-71.
- Helmke, A. & Kischkel, K.-H. (1980). Zur Wahrnehmung elterlichen Erziehungsverhaltens durch die Eltern und ihre Kinder und dessen Erklärungswert für kindliche Persönlichkeitsmerkmale. In: H. Lukesch, M. Perrez & K. Schneewind (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation und Intervention* (S. 81-105). Bern: Huber.

- Herbert, T.B. & Dunkel-Schetter, C. (1992). Negative social reactions to victims: An overview of responses and their determinants. In L. Montada, S.-H. Filipp & M.J. Lerner (eds.), *Life crises and experiences of loss in adulthood* (pp. 497-518). Hillsdale: Erlbaum.
- Hoffman, M.L. (1970). Conscience, personaliy, and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Hoffmann, M.L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge: University Press.
- Janssens, J.M.A.M. & Gerris J.R.M. (1992). Child rearing, empathy and prosocial development. In J.M.A.M. Janssens & J.R.M. Gerris (Eds.), *Child Rearing. Influence on prosocial and moral development* (pp. 57-75). Amsterdam/Lisse: Sewts & Zeit-linger.
- Kienbaum, J. (1993). *Empathisches Mitgefühl und prosoziales Verhalten deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder*. Regensburg: Roderer.
- Kienbaum, J. (2001). The socialization of compassionate behavior by child care teachers. *Early Education and Development*, 12, pp. 139-153.
- Kienbaum, J. (i.Vorb.). *Entwicklungsbedingungen von sozioemotionaler Kompetenz in der Kindheit: Die Rolle von Persönlichkeit und Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie*.
- Kienbaum, J. & Trommsdorff, G. (1997). Vergleich zweier Methoden zur Erfassung des Mitgefühls im Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie XXIX*, 4, 271-290.
- Kienbaum, J., Volland, C. & Ulich, D. (2001). *Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships*. (Erscheint in: International Journal of Behavioral Development, Juli 2001).
- Kienbaum, J. & Ulich, D. (i.Vorb.). *Die Erfassung elterlichen Erziehungsverhaltens aus der Sicht der Kinder*.
- Knopf, H. (1999). Pro- versus Antisozialität: Aggressionsminderung über Prosozialitätsförderung im Grundschulalter. In Ch. Enders, Ch. Hanckel & S. Moeley (Hrsg.), *Lebensraum - Lebenstraum - Lebenstrauma Schule*. Kongressbericht der 13. Bundeskonferenz der Sektion Schulpsychologie im BDP 1998 in Halle an der Saale, Deutscher Psychologen Verlag, Bonn, S. 323-330.
- Krevans, J. & Gibbs, J.C. (1996). Parent`s use of inductive discipline: Relations to children`s empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277.
- Krohne, H.W. & Pulsack, A (1995, 2. Aufl.). *Das Erziehungsstil-Inventar, Manual*. Weinheim: Beltz Test.
- Mantell, D. (1978). *Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit*. Frankfurt: Fischer.
- Milgram, S. (1998). *Das Milgram Experiment*. Reinbek: Rowohlt.

- Montada, L. (1992). Attribution of responsibility for losses and perceived injustice. In L. Montada, S.-H. Filipp & M.J. Lerner (eds.), *Life crises and experiences of loss in adulthood* (pp. 133-162). Hillsdale: Erlbaum.
- Murphy, L.B. (1937). *Social behavior and child personality. An exploratory study of some roots of sympathy*. New York: Columbia University Press.
- Peterson, L. (1982). Altruism and the development of internal control: An integrative model. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 28 (2), 197-222.
- Peterson, L., Reaven, N. & Homer, A.L. (1984). Limitations imposed by parents on children's altruism. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 30, 269-286.
- Robinson, J.L., Zahn-Waxler, C. & Emde, R.N. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Social Development*, 3, 125-145.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence* (Chapter 7). New York: Guilford.
- Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Steinmetz-Zubovic, M. (1997). *Der Beitrag von Empathie und Mitleid zur Entstehung von Hilfsbereitschaft in unterschiedlichen Notlagen*. Dissertation, Universität Marburg.
- Sturzbecher, D. (1995). *Wie erleben Vorschulkinder ihre Eltern in Problem- und Konflikt-Situationen? Der Familien-Interaktions-Test für Kinder (FIT-K) als familien-diagnostisches Instrument zur Erfassung kindlicher Reflexionen über die Eltern-Kind-Interaktion*. (Unveröffentl. Habilitationsschrift, Universität Potsdam.)
- Ulich, D. (1995). *Erste Vorschläge zur Operationalisierung emotionaler Schemata*. Unveröff. Projektpapier, Universität Augsburg.
- Ulich, D. (1997a). *Eltern-Interview I: Elterliche Erziehungseinstellungen und Praktiken*. Unveröff. Projektpapier. Universität Augsburg.
- Ulich, D. (1997b). *Konzeption einer Methode "Puppenspiel" zur Erfassung der "Regeln" von Mitgefühl und prosozialem Verhalten*. Unveröff. Projektpapier, Universität Augsburg.
- Ulich, D. (1997c). *Erster Entwurf einer Methode zur Erfassung des prosozialen Regelverständnisses von Kindern*. Unveröff. Projektpapier, Universität Augsburg.
- Ulich, D. & Volland, C. (1996a). *Mitgefühl-Reaktionsverfahren*. Unveröff. Fragebogen, Universität Augsburg.
- Ulich, D. & Volland, C. (1996b). *Mitgefühl-Situationsverfahren*. Unveröff. Fragebogen, Universität Augsburg.
- Ulich, D. & Volland, C. (1998). Erfassung und Korrelate von Mitgefühl bei Erwachsenen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30 (2), 89-97.
- Ulich, D., Volland, C. & Kienbaum, J. (1999). Sozialisation von Emotionen:

- Erklärungs-konzepte. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 19, 7-19.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (1999). Emotionale Schemata und Emotionsdifferenzierung. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 52-69). Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ulich, D. & Volland, C. (1999). *Die Entwicklung von prosozialem Regelverständnis bei Kindern*. Vortrag auf der 14. Tagung Entwicklungspsychologie in Fribourg, Schweiz, Sept. 1999.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (2000). *Das Augsburger Modell der Emotions-Genese und seine empirische Umsetzung*. Vortrag auf dem 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena, Sept. 2000.
- Volland, C. (1995). *Mutter-Kind-Beziehungsqualität als Entwicklungsbedingung von Empathie und prosozialem Verhalten in der Kindheit*. Regensburg: Roderer.
- Volland, C. & Hölzle, E. (1997). Mitgefühl bei Jugendlichen. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie*, Nr. 80. Universität Augsburg.
- Volland, C., Hölzle, E. & Ulich, D. (1997). *Mitgefühl bei Jugendlichen*. Vortrag auf der 13. Tagung Entwicklungspsychologie in Wien, Sept. 1997.
- Volland, C., Ulich, D. & Kienbaum, J. (1999). *Elterliches Erziehungsverhalten und kindliches Mitgefühl*. Vortrag auf der 14. Tagung Entwicklungspsychologie in Fribourg, Schweiz, Sept. 1999.
- Volland, C. & Ulich, D. (2000). *Die Entwicklung von prosozialem Regelwissen bei Kindern*. Vortrag auf dem 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena, Sept. 2000.
- Volland, C. & Ulich, D. (2001). *Emotionale Betroffenheit als Ergebnis eines regelgeleiteten Informationsverarbeitungsprozesses bei Kindern und Jugendlichen*. Vortrag auf der 15. Tagung Entwicklungspsychologie in Potsdam, Sept. 2001.
- Volland, C., Hölzle, E. & Ulich, D. (i.Vorb.). *Bindung und Mitgefühl bei Jugendlichen*.
- Weiner, B., Perry, R.B. & Magnusson, J. (1988). An attributional analysis of reactions to stigmas. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 738-748.
- Wispé, L. (1991). *The psychology of sympathy*. New York: Plenum.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg-Berg (ed.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic-Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zimbardo, P.G. (1983, 4. Aufl.). *Psychologie*. Berlin: Springer.