

Bottenberg, E. H.

Persönlichkeitspsychologische Analyse der „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH)

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 30 (1981) 4, S. 124-136

urn:nbn:de:bsz-psydok-28485

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

INHALT

Nachruf Prof. Dr. med. Hubert Harbauer (Obituary Prof. Dr. med. Hubert Harbauer)	1
Johann Zauner 60 Jahre (Johann Zauner 60 Years) ..	153
Rudolf Adam 60 Jahre (Rudolf Adam 60 Years)	265

Aus Praxis und Forschung

G. Baethge: Kindertherapie oder Familientherapie? (Child Therapy or Family Therapy?)	159
F. Baumgärtel: Die Rolle projektiver Verfahren in der therapieorientierten Diagnostik (The Function of Projective Methods in Therapy-centered Diagnostics) ..	77
E. H. Bottenberg: Persönlichkeitspsychologische Analyse der „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH) (Personality-psychological Analysis of the "Idea of own Helping" (VEH)	124
E. H. Bottenberg: Prosoziales Verhalten bei Kindern: „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH), Persönlichkeitskontext und Dimensionen des elterlichen Erziehungsstiles (Prosocial Behavior in Children: "Idea of own Helping" (VEH), Personality Context, and Dimensions of Parental Child-rearing Style)	137
M. B. Buchholz: Psychoanalyse — Familientherapie — Systemtheorie: Kritische Bemerkungen zur These vom Paradigmawechsel (Psychoanalysis—Family Therapy—System Theory: Critical Remarks upon the Theory Concerning a Change of Paradigm)	48
G. Deegener, Ch. Jacoby u. M. Kläser: Tod des Vaters und seine Bedeutung für die weitere Entwicklung des Kindes: eine retrospektive Studie (Death of the Father and its Importance for the Psychosocial Development of the Children)	205
M. Fuchs: Beziehungsstörungen und Funktionelle Entspannungstherapie (Disturbed Personal Relations and Functional Relation Therapy)	243
U. Gerhardt: Familientherapie — Theoretische Konzeptionen und praktische Wirklichkeit — Ergebnisse einer Umfrage (Family Therapy in Theory and Practice) ..	274
P. Hälgi: Symbolik und Verlauf in der Therapie eines dreizehnjährigen Stotterers mit dem katathymen Bilderleben (Symbolism and Process in a Short Term Therapy of a Male Juvenile Stutterer using the Day Dream Technique of Guided Affective Imagery (GAI))	236
H. Kury u. Th. Deutschbein: Zur Erfassung gesprächstherapeutischer Prozessvariablen anhand von Bandaufzeichnungen (Collecting Data by Tape Recordings on Process Variables in Clientcentered Psychotherapy) ..	2
J. Leistikow: Ein Wechselwirkungsmodell zur Ableitung von Therapieentscheidungen aus diagnostischen Informationen (A Model of Reciprocal Action for Arriving at Therapeutic Decisions on the Basis of Information Obtained in Diagnostics)	118
G. Lischke-Naumann, A. Lorenz-Weiss u. B. Sandock: Das autogene Training in der therapeutischen Kindergruppe (Autogenous Training in Group Psychotherapy with Children)	109
E. Löschenkohl u. G. Erlacher: Kinder an chirurgischen Stationen: Überprüfung eines kognitiv orientierten Interventionsprogrammes zur Reduktion von Verhaltensstörungen (Children in a Surgical Ward: A Cognitive Intervention Program for Reducing Behavioral Disorders)	81
B. Mangold u. W. Obendorf: Bedeutung der familiären Beziehungsdynamik in der Förderungsarbeit und Therapie mit behinderten Kindern (The Significance of the Dynamics of Family Relationships in Regard to Management of Retarded Children)	12

F. Mattejat: Schulphobie: Klinik und Therapie (School Phobia: Clinical and Therapeutic Aspects)	292
U. Rauchfleisch: Alters- und geschlechtsspezifische Veränderungen der Frustrationsreaktion bei Kindern und Jugendlichen (Age-and Sex-related Changes in the Reaction to Frustration in Children and Adolescents) ..	55
Ch. Reimer u. G. Burzig: Zur Psychoanalytischen Psychologie der Latenzzeit (Some Considerations upon Psychoanalytic Psychology of the Latency Period) ..	33
V. Riegels: Zur Interferenzneigung bei Kindern mit minimaler zerebraler Dysfunktion (MZD) (Interference Tendencies in Children with Minimum Cerebral Dysfunction (MCD))	210
M. Rösler: Befunde beim neurotischen Mutismus der Kinder — Eine Untersuchung an 32 mutistischen Kindern (An Investigation of Neurotic Mutism in Children—Report on a Study of 32 Subjects)	187
J. Rogner u. H. Hoffelner: Differentielle Effekte einer mehrdimensionalen Sprachheilbehandlung (Differentiated Effects of a Multi-dimensional Speech Therapy) ..	195
U. Seidel: Psychodrama und Körperarbeit (Psychodrama and Bodywork)	154
G. H. Seidler: Psycho-soziale Aspekte des Umgangs mit der Diagnose und der intra-familiären Coping-Mechanismen bei Spina bifida- und Hydrozephaluskindern (Psycho-social Aspects of Coping with Diagnosis and of Related Family Dynamics in Families Having Children Afflicted with spina bifida and Hydrocephalus)	39
R. Schleiffer: Zur Psychodynamik des Gilles de la Tourette-Syndroms (Psychodynamic Considerations in Gilles de la Tourette's Syndrome)	199
H.-Ch. Steinhausen u. D. Göbel: Die Symptomatik in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Population: I. Erhebungsmethode und Prävalenzraten (Symptoms in a Child and Adolescent Psychiatric Population: 1. Methodology and Prevalence)	231
A. Stieber-Schmidt: Zur Arbeit im „Realitätsraum“ einer Jugendlichen-Station in einer psychotherapeutischen Klinik (Observations on Adolescent Clinical Psychotherapy)	247
W. Vollmoeller: Zur Problematik von Entwicklungskrisen im Jugendalter (On Problems of the Concept of Juvenile Crisis)	286
H. R. Wohnlich: Die psychosomatisch-psychotherapeutische Abteilung der Universitäts-Kinderklinik Zürich: Krankengut, Organisation und therapeutisches Konzept (Psychosomatic-psychotherapeutic Ward of the Children's Hospital Zürich: Patients, Organisation, Therapeutic Concept)	266

Pädagogik, Jugendpflege, Fürsorge

H. Budde u. H. Rau: Unterbringung von verhaltensauffälligen Kindern in Pflegefamilien — Erfahrungen bei der Auswahl und Differenzierung im Rahmen eines Pflegeelternprojektes (Selection and Differentiation of Foster Families for Behaviorally Disturbed Children)	165
G. Deegener: Ergebnisse mit dem Preschool Embedded Figures Test bei fünfjährigen deutschen Kindergartenkindern (Results with the Preschool Embedded Figures Test on Five-Year-Old Children)	144
G. Glissen u. K.-J. Kluge: Berufliche Unterstützung und Förderung von Pädagogen in einem Heim für verhaltensauffällige Schüler (Occupational Assistance and Promotion of the Pedagogic Staff in a Home for Behaviorally Disturbed School Children)	174

K.-J. Kluge u. B. Strassburg: Wollen Jugendliche durch Alkoholkonsum Hemmungen ablegen, Kontakte knüpfen bzw. ihre Probleme ertränken? (Alcohol Abuse in Adolescents—A Means of Discarding Inhibitions, of Establishing Contacts, or of Drowning One's Problems)	24	zieherinnen (The Problem of Social Desirability in a Survey of Motives for Choosing the Profession Aspired to with Trainees at Training Colleges for Welfare Workers)	214
K.-J. Kluge: Statt Strafen logische Konsequenzen (Logic Consequences Instead of Punishment)	95	Tagungsberichte	
F. Mattejat u. J. Jungmann: Einübung sozialer Kompetenz (A Group Therapy Program for Developing and Exercising Competent Social Behaviour)	62	H. Remschmidt: Bericht über die 17. Wissenschaftliche Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie in München vom 25.–27.5.1981 (Report of the 17th Scientific Meeting of the German Association for Child and Adolescent Psychiatry in Munich, May 25–27, 1981)	223
L. Merckens: Motivationspsychologische Erwägungen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts in der Körperbehindertenschule (Psychological Considerations on Motivation for the Planning and Realization of Teaching in Schools for the Physically Handicapped)	305	G. Wolff u. J. Brix: Bericht über eine Arbeitstagung zum Thema „Psychosoziale Betreuung onkologisch erkrankter Kinder und ihrer Familien“ in Heidelberg vom 3.10.–5.10.1980 (Report on a Workshop on: "Psychosocial Care for Children as Tumor Patients and for Their Families", Heidelberg October 3–5, 1980)	100
I. Milz: Die Bedeutung der Montessori-Pädagogik für die Behandlung von Kindern mit Teilleistungsschwächen (The Significance of the Montessori Teaching Method in the Treatment of Children with Partial Performance Disorders)	298	Kurzmitteilung	
F. Petermann: Eltern- und Erziehertraining für den Umgang mit aggressiven Kindern (Parents and Educator Training with Regard to Aggressive Child's Behavior)	217	A. R. Bodenheimer: Vom Unberuf des Psychiaters (Psychiatrist—the Non-Profession)	103
J. Peters: Systematische Förderung von Selbstsicherheit und Selbstbehauptung bei Heimkindern (Training of Self-reliance and Assertiveness with Orphanage-children)	182	Literaturberichte: Buchbesprechungen (Bookreviews)	
R. Rameckers u. W. Wertenbroch: Prophylaxe von Verhaltensauffälligkeiten als Aufgabe von Kindergärten (The Prevention of Inadequate Behaviour in Kindergarten)	70	Affemann, Rudolf: Woran können wir uns halten? — Kompaß durch die Konfliktfelder unserer Zeit — Erfahrungen eines Psychotherapeuten	226
J. R. Schultheis: Verhaltensprobleme im Berufsschulalter unter dem Aspekt der Realitätstherapie (The Significance of Reality Therapy in Regard to Behavior Problems of Adolescents Receiving Vocational Education)	256	Antoch, Robert F.: Von der Kommunikation zur Kooperation. Studien zur individualpsychologischen Theorie und Praxis	227
J. Wienhues: Der Einfluß von Schulunterricht auf die Konzentrationsfähigkeit von Kindern im Krankenhaus (Hospitalization from the Point of View of Children in Secondary School Results from a Questionnaire)	18	Hau, Theodor, R.: Psychoanalytische Perspektiven der Persönlichkeit	107
J. Wienhues: Schulunterricht im Krankenhaus als Kompensations- und Rehabilitationsfaktor (Schoolteaching in the Hospital - a Factor of Compensation and Rehabilitation)	91	Halsey, A. D. (Hrsg.): Vererbung und Umwelt	105
H. Zern: Zum Problem „Sozialer Erwünschtheit“ bei der Erfassung von Berufswahlmotiven angehender Er-		Hellwig, Heilwig: Zur psychoanalytischen Behandlung von schwergestörten Neurosekranken	107
		Hommes, Ulrich (Hrsg.): Es liegt an uns — Gespräche auf der Suche nach Sinn	227
		Kellmer Pringle, Mia: Eine bessere Zukunft für Kinder	105
		Kuhmerker, Lisa, Mentkowski, Marcia u. Erickson, Lois (eds): Zur Evaluation der Wertentwicklung .	106
		Schmidt, Hans Dieter, Richter, Evelyn: Entwicklungswunder Mensch	227
		Mitteilungen (Announcements) 76, 108, 150, 186, 228, 262, 313	

Persönlichkeitspsychologische Analyse der „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH)

Von E.H. Bottenberg

Zusammenfassung

Im Bereich prosozialen Verhaltens sollte Helfen jenes Verhalten einer Person umfassen, dem die Intention zugrundeliegt, bedürftigen anderen Personen Erleichterung oder Besserung der Lebenssituation zu verschaffen. Für das Helfen von Personen, speziell von Kindern, galten folgende Sachverhalte als bedeutsam: Interaktion, Interaktions-Kompetenz, Bedürftigkeits-Diagnose, Einfühlung, Einschätzung eigener Ressourcen und Fähigkeiten, Anwendung kultureller Normen, Satellitenbeziehung zu den Eltern. Angenommen wurde, daß ein Teil dieser Sachverhalte repräsentiert ist in der bei Kindern vorhandenen „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH). Die „Vorstellung vom eigenen Helfen“ erschien der geeignete Gegenstand, um bedeutsame Persönlichkeitsdimensionen von Helfen bei Kindern zu explorieren. Ein eigens entwickelter Fragebogen, bestehend aus 88 Items (VEH-Items), lieferte für eine Stichprobe von 265 Jungen im Alter von 10–12 Jahren (5. und 6. Klasse, Orientierungsstufe) Daten zur „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH). Eine Faktorenanalyse der VEH-Items führte zu drei voneinander unabhängigen Faktoren, die als heuristisch nutzbare

VEH-Persönlichkeitsdimensionen interpretiert wurden: „Satellisierte (eltern-konforme) positive Helfens-Orientierung“, „Emotional negative Helfens-Diskordanz“, „Helfens-Reziprozität“. Für die persönlichkeitspsychologische Forschungsarbeit wurden aufgrund der gewonnenen Daten provisorische Fragebogen-Skalen zur Erfassung der drei VEH-Dimensionen konstruiert und testkritisch überprüft.

1. Forschungssituation

Erst im letzten Jahrzehnt gewinnt die Untersuchung von „positiven Formen sozialen Verhaltens“, von „prosozialem Verhalten“ (Wispé, 1972) i.S. von „Helfen“ („helping“, „aiding“), „Altruismus“ („altruism“), einen ähnlichen Stellenwert in der psychologischen Forschung wie das jahrzehntelang betriebene Studium von Aggression als Prototyp „negativer Formen sozialen Verhaltens“ (s. initiale Darstellungen von Kaufman, 1970; Krebs, 1970; Macaulay und Berkowitz, 1970; Wispé, 1972). Das Forschungsmanko in Hinblick auf prosoziales Verhalten ist beträchtlich und läßt sich schlicht durch das Faktum demonstrieren, daß neben

der Vielzahl von Veröffentlichungen über Aggression (Aggressivität) im deutschsprachigen Bereich (bis 1979) erst eine Monographie zu diesem Thema vorhanden ist (Lück, 1975) – ein eklatantes Mißverhältnis zur theoretischen wie praktischen (z.B. pädagogischen, therapeutischen) Bedeutung des Themas. – Noch weniger als bei Erwachsenen ist prosoziales Verhalten bei Kindern untersucht (s. Bryan, 1972; Bryan und London, 1970), obwohl es bei Kindern in Alltagssituationen häufig zu beobachten ist (s. hierzu z.B. Severy und Davis, 1971) und obwohl es selbst unter relativ einschränkenden Laborbedingungen bei Kindern in einem bemerkenswert hohen Prozentsatz auftritt (s. z.B. Staub, 1970, 1971a).

Beim gegenwärtigen unvollkommenen Forschungsstand – ein einheitliches theoretisches Bezugssystem fehlt – wird der interessierende Sachverhaltsbereich unsicher ausgegrenzt und strukturiert durch die im Oberbegriff „prosoziales Verhalten“ locker zusammengefaßten Begriffe (Prosozialitäts-Begriffe) wie „Helfen“ und „Altruismus“. Diese Begriffe – provisorisch aus ihrer vorwissenschaftlichen Bedeutung definiert – bleiben zwar vage und werden inkonsistent gebraucht (s. Severy, 1974a, b; Krebs und Wispé, 1974), erweisen sich dennoch bislang für die Forschungsarbeit als heuristisch ergiebig.

Der Großteil der Prosozialitäts-Forschung bei Kindern basiert auf etablierten lernpsychologischen Hypothesen und Modellen: Im einfachen Fall wird untersucht, welchen Effekt unterschiedliche Situationscharakteristika (z.B. Darbietung oder Entzug positiver und negativer Verstärker, Vorhandensein von realen und symbolischen „Modellen“) auf spezifisch operationalisierte prosoziale Verhaltensweisen von Kindern ausüben, z.B. auf das „Abgeben“, „Teilen“ („sharing“) oder „Schenken“ („donating“) von Bonbons oder Spielzeug, auf „Rettungs“-Verhalten („rescue activity“) in Form des Reagierens auf einen Hilferuf, der als Signal der Notlage einer Person fungiert; s. hierzu Gelfand et al. (1975), Midlarsky et al. (1973), Rice und Grusec (1975), Rushton (1975), Yarrow et al. (1973). Freilich bleibt zu ergänzen, daß mit der Ausarbeitung sogenannter „kognitiver Lerntheorien“, insbesondere zum „Modellernen“ (Imitationslernen), sich die Beziehung zwischen Situationscharakteristika und prosozialem Verhalten komplexer behandeln läßt, indem „innerpsychische“ Prozesse und Strukturen, z.B. Erwartung, Kodierung, Konzeptbildung, Regelbewußtsein, Attribuierung, Gedächtnis als Kodeterminanten berücksichtigt werden (s. hierzu Bandura und Jeffrey, 1973; s. allgemein Zumkley – Münkler, 1976).

Zum angemessenen psychologischen Verständnis von Prosozialitäts-Phänomenen erforderliche persönlichkeitspsychologische Untersuchungen spielen in der bisherigen Prosozialitäts-Forschung bei Kindern eine sehr geringe Rolle – nicht zuletzt infolge des Vorherrschens lernpsychologischer Ansätze mit einer grundsätzlichen Präferenz für situative Faktoren (s. hierzu Bryan und London, 1970). Einige der Untersuchungen bieten empirische Information zu dem persönlichkeitspsychologischen Problem, inwieweit prosoziales Verhalten bei Kindern als generelles, kohärentes Personmerkmal anzusehen ist. Verschiedene Formen prosozialen Verhaltens, operationalisiert z.B. als „Abgeben“ von

Bonbons, Spenden von Wertmarken, als von anderen beurteilte Freigebigkeit, korrelieren nur gering ($r \approx 0,30$) oder gar nicht (s. Green und Schneider, 1974; Rubin und Schneider, 1973; Rushton und Wiener, 1975; Yarrow und Waxler, 1976). – Die persönlichkeitspsychologische Erforschung prosozialen Verhaltens bei Kindern befindet sich im Anfangsstadium. In diesem Stadium erscheint wichtiger als die Ausarbeitung einiger weniger, isoliert und unsystematisch aufgegriffener Probleme (s.o.) die Eröffnung heuristischer Perspektiven, indem möglichst verschiedenartige persönlichkeitspsychologische Ansätze eingebracht und empirisch auf ihre Erkenntnismöglichkeiten überprüft werden.

Beachtung verdienen „innerpsychische“ Phänomene, die als personeigene Bedingungen für ein mehr oder weniger weites Spektrum von Prosozialitäts-Sachverhalten anzunehmen sind: Die von Kindern entwickelten Formen der Auffassung (Kognition) und Bewertung sozialer Situationen (insbesondere anderer Personen), des eigenen Selbst und des in prosozialem Verhalten hergestellten Beziehungsverhältnisses zwischen Selbst und Situation. Damit gelangt prosoziales Verhalten in den Blick in Abhängigkeit von personspezifischen Merkmalen kindlicher Rekonstruktionen sozialer und seelischer Realität (s. Baldwin, 1973; s. auch Bottenberg, 1972a). Interessant ist, daß die unter persönlichkeitspsychologischem Aspekt aufzuarbeitenden Phänomene teilweise mit jenen innerpsychischen Sachverhalten übereinstimmen, die aus andersartiger Richtung, von sogenannten „kognitiven Lerntheorien“, als Kodeterminanten des Effektes von Situationssachverhalten berücksichtigt werden (s. hierzu Mischel, 1973).

2. Helfen: Definition und heuristische Annahmen

2.1. Zum Begriff von Helfen

Zur Vereinfachung des Problems und zur klareren Orientierung sollte der persönlichkeitspsychologischen Forschungsarbeit als Prosozialitäts-Begriff zunächst der Begriff des Helfens zugrundegelegt werden, der – im Vergleich etwa zum Begriff Altruismus – in seiner Alltagsbedeutung vertraut, weniger strittig ist und schließlich ein weites Spektrum von Prosozialitäts-Sachverhalten abdeckt (vgl. die Position von Severy, 1974a, b, in der Diskussion mit Krebs und Wispé, 1974). Als „Helfen“ sei i.S. der Lück'schen Definition von „Hilfeleistung“ verstanden „jedes Verhalten, dem die Intention, bedürftigen anderen Personen Erleichterung oder Besserung der Lebenssituation zu verschaffen, zugrunde liegt“ (Lück, 1975, S. 15).

„Intention“ soll hier nicht eng „Absicht“, „Vorhaben“, „zielstrebige geistige Tendenz“ bezeichnen (Duden, 1977; Köster, 1969), sondern soll weit darüber hinaus die gesamte Vielfalt innerpsychischer konativer (motivationaler) Phänomene wie Streben, Wollen, Begehren, Wünschen, Hoffen, Sehnsucht, Affekt, Trieb, Drang, Wille, Interesse einbeziehen (s. Thomae, 1965).

2.2. Heuristische Annahmen

Wie bereits angeführt, ist für Prosozialitäts-Begriffe wie „Helfen“ bisher ein theoretisches Bezugssystem noch nicht

verfügbar. Die Forschung orientiert sich an einigen (mehr oder minder verbundenen) Leit-Hypothesen. Im folgenden seien Grundannahmen (z.T. thesenartig) markiert, unter denen Helfen in vorliegender Untersuchung heuristisch anvisiert werden soll.

2.2.1. Soziale Interaktion

Helfen erfolgt in Form einer sozialen Interaktion. Im einfachen Fall einer dyadischen Interaktion steht eine Person A, welche hilft (Benefaktor; s. *Krebs*, 1970), in Interaktion mit einer Person B, die Hilfe empfängt (Rezipient; s. *Krebs*, 1970). In dieser Interaktion erscheint Person B (die sich in einer Bedürftigkeits-Situation befindet, die Hilfe erbittet und empfängt) von vornherein – wie Person A – als eine aktive Figur, die (bereits mit ihren Erwartungen an A) das Helfen mitsteuert.

(a) Person B kommuniziert A mehr oder weniger deutlich und dringlich (über verbale und non-verbale Kanäle) ihre Bedürftigkeit (z.B. indem sie ihre Bedürftigkeit „andeutet“, indem sie „bittet“, indem sie A „anfleht“ oder indem sie Hilfe „beansprucht“). – (b) Person B gibt A mehr oder minder deutlich Rückmeldungen darüber, inwieweit sie Art, Ausmaß, Verlauf von A's Helfen als angemessen einschätzt. – (c) Person B entscheidet insbesondere mit über den Abschluß von A's Helfen, indem sie A Zeichen der „Erleichterung“ oder „Besserung“ ihrer Situation gibt.

Damit hängt Helfen (hinsichtlich Ingangsetzung, Verlauf, Effekt) davon ab, inwieweit Person A instande und bereit ist, sich Informationen über B's Situation zu beschaffen, die B's eigene Situations-Sicht und -Bewertung („Bedürftigkeit“) adäquat repräsentieren (zunächst unabhängig davon, wie sich einem „Außenstehenden“, einem „neutralen Dritten“, B's Situation darstellt).

2.2.2. Interaktions-Kompetenz

Helfen (Ingangsetzung, Verlauf, Effekt) hängt ab von A's mehr oder minder spezifischer Interaktions- (Kommunikations-)Kompetenz, die sicher verschiedene, noch herauszuarbeitende Teil-Funktionen umfaßt (zum Konzept der Interaktions-Kompetenz s. *Sader* et al., 1976). Hervorgehoben seien zwei Funktionen: (a) Ausmaß, in dem es A gelingt, ihr Helfen (Intentionen, Verhalten) abzustimmen auf B's helfens-relevante Erwartungen (interpersonale „Abstimmung“ oder Koordination). A kann diese „Abstimmung“ durch verschiedene Strategien zustande bringen, z.B. kann in einem Extrem A die eigenen Intentionen und Verhaltensweisen unter die Regie der bedürftigen Person B stellen (sich die Rolle des Benefaktors zudiktieren lassen) oder im anderen Extrem die Person B (deren Situations-Auffassung) derart (durch entsprechende Informations-zuteilung) manipulieren, daß diese (B) sich nach A's Intentionen etwa als bedürftig erfährt und um Hilfe bittet (A suggeriert oder oktroyiert hier B Bedürftigkeit und versetzt sich derart gegenüber B in die Rolle des Helfers). – (b) Ausmaß, indem es Person A überhaupt gelingt, ihr tatsächliches Verhalten in der Helfens-Interaktion entsprechend ihren Intentionen zu regulieren (d.h. eine intrapersonale „Abstimmung“ der eigenen Intentionen und des eigenen Verhaltens zustande zu bringen). Gemeint ist eine Komponente der Selbstkontrolle.

2.2.3. Bedürftigkeits-Diagnose

Helfen hängt ab von A's (naiver) Diagnose der „Bedürftigkeit“ der Person B. Die Bedürftigkeits-Diagnose läßt sich – sehr vereinfacht – verstehen als Ergebnis eines (unter emotionaler Beteiligung, d.h. emotiv, ablaufenden) kognitiven Prozesses, in dem A die Lebenssituation (Ist-Situation) von B aufgrund A verfügbarer Kriterien für eine „adäquate“ („übliche“, d.h. statistisch durchschnittliche, oder

„ideale“) Lebenssituation einer Person (Soll-Situation; „Wohlbefindlichkeit“) als (auszugleichendes) Manko bestimmt (s. zum Begriff der Diagnose *Boesch*, 1964, *Clauss* et al., 1976; formalisiert und expliziert bei *Rössner*, 1973). Wird der Prozeß beachtet, in dem Person B sich der eigenen Bedürftigkeit bewußt wird, läßt sich von Bedürftigkeits-Selbstdiagnose sprechen. A's Bedürftigkeits-Diagnose ist streng einfunktioniert in die Gesamtaktivität des Helfens. Sie liefert die Information zur Ingangsetzung von Helfen, mit ihrer Hilfe wird der Verlauf des Helfens kontrolliert. Schließlich entscheidet sie mit über den Effekt des Helfens (erkennbar ist ein „diagnostisch-diapragmatischer Gesamtprozeß“, *Bottenberg*, 1972b, S. 167).

Folgende Kennzeichen von A's Bedürftigkeits-Diagnose scheinen an dieser Stelle interessant: (a) Validität (Gültigkeit) von A's Bedürftigkeits-Diagnose. Die Diagnose hat zum einen B's-Selbstdiagnose zutreffend zu repräsentieren (Grad der Übereinstimmung zwischen A's und B's Diagnose; „konsensuelle“ Validität oder Validität erster Art). Zum anderen ist zu fragen, wieweit A's Bedürftigkeits-Diagnose (in der B's Selbstdiagnose mehr oder minder zutreffend repräsentiert ist) mit einer Bedürftigkeits-Diagnose übereinstimmt, die in einem die Perspektiven von A und B überschreitenden (übergreifenden) Bezugssystem für B's Bedürftigkeit erstellt wird (z.B. je nach Art der Bedürftigkeit in einem psychologischen oder psychiatrischen Bezugssystem). Hier könnte von „transgredienter“ Validität oder von Validität zweiter Art die Rede sein. – (b) Genauigkeit, welche A's Bedürftigkeits-Diagnose (auch B's Selbstdiagnose) – unabhängig von ihrer Validität – erreicht (vage bis präzise).

Was Kinder betrifft, hängt die Bedürftigkeits-Diagnose davon ab, wieweit die interpersonale Wahrnehmung (Kognition) entwickelt ist. Entscheidend ist die Fähigkeit eines Kindes, eine soziale Interaktion nicht nur aus eigener Sicht („egospektiv“), sondern auch aus der Perspektive des anderen („alterspektiv“) zu betrachten und zu gestalten. Im vorliegenden Zusammenhang meint dies speziell die Fähigkeit eines Kindes, die Bedürftigkeits-Selbstdiagnose eines anderen angemessen zu erfassen und in einer Interaktion zu berücksichtigen. Wie aus gründlichen entwicklungspsychologischen Untersuchungen zur sogenannten „Rollen-Übernahme“ („role-taking“, *Flavell* et al., 1975; genereller bezeichnet als „perspective taking“, *Selman*, 1971) hervorgeht, tritt erst im Alter von etwa 12 Jahren der Aufbau der komplexen (aus fünf Teilfunktionen zusammengesetzt gedachten) Fähigkeit zur „Rollen-Übernahme“ in sein abschließendes Stadium: Erst in diesem Alter beherrschen Kinder normalerweise schwierige Teilfunktionen wie jene, die erkannte Perspektive des anderen konsequent gegen die (sich aufdrängende) eigene Perspektive abzugrenzen und aufrecht zu erhalten („maintenance“-Funktion), und jene, die Perspektive des anderen effizient in diese Interaktion umzusetzen („application“-Funktion). Soweit es sich um die Diagnose „innerseelischer“ Bedürftigkeit (z.B. emotionaler Probleme) eines anderen handelt, ist der Befund von *Flapan* (1968) zu beachten, daß erst im Alter von etwa 12 Jahren Kinder bei der Beschreibung und Erklärung der Situation eines anderen sich vorrangig psychologischer Kategorien bedienen, z.B. die Situation interpretieren aus nicht sichtbaren Gefühlen und Motiven des anderen (s. hierzu *Nickel*, 1975, S. 344ff.). Interessant sind schließlich Befunde von *Feigenbaum* et al. (1970), die dafür sprechen, daß gerade das Verständnis „kooperativer“ Interaktionen, die sicher Ähnlichkeiten mit Helfen aufweisen, im Vergleich zum Verständnis „nicht-kooperativer“ Interaktionen (zumindest bei den untersuchten 3–7jährigen Kindern) höhere Anforderungen an allgemeine kognitive Funktionen und speziell an die Fähigkeit zur „Rollen-Übernahme“ stellen. Es gibt einzelne direkte empirische Belege dafür, daß prosoziales Verhalten bei Kindern von deren Fähigkeit zur „Rollen-Übernahme“ abhängt (s. *Rubin* und *Schneider*, 1973). Auch ließ sich zeigen, daß ein Training zur Übernahme der Rolle eines „Bedürftigen“ („Notleidenden“) prosoziales Verhalten begünstigt (Rollenspiel, s. *Friedrich* und *Stein*, 1975; *Staub*, 1971b).

2.2.4. Einfühlung

Einfühlung (i.S. von Mitgefühl) stellt eine Komponente des Helfens dar, die es Person A ermöglicht, der emotionalen Befindlichkeit von B unmittelbar emotional (d. h. im angenehmen oder unangenehmen Betroffensein, in psychophysischer Aktivierung) innezuwerden; z.B. in Form von Mitfreude oder Mitleid (s. Bottenberg, 1975). Strittig bleibt, ob Einfühlung als erlernt (s. Aronfreed, 1970) oder als angeboren zu betrachten ist (s. Hebb, 1971; Trivers, 1971).

(a) Einfühlung versetzt A emotional in B's Bedürftigkeits-Situation, soweit diese bei B präsent ist als emotionale Befindlichkeit von Leid, Verzweiflung, Schmerz, Angst, Trauer u. ä. In dieser Hinsicht wird Einfühlung zu einer Komponente von A's Bedürftigkeits-Diagnose. Dabei bleibt offen, in welcher Form Einfühlung, ein emotionaler Vorgang, mit den kognitiven Komponenten der Bedürftigkeits-Diagnose zusammenwirkt. Zu vermuten ist, daß eine einfühlungs-betonte Diagnose rasch, mit subjektiver Evidenz und einem Aktionsimpuls zustandekommt. Auch akzentuiert Einfühlung gerade das Individuelle an B's Bedürftigkeits-Situation. Demgegenüber dürften kognitive Operationen i. S. der „Rollen-Übernahme“ reflektierter, rational kontrollierter, distanzierter verlaufen und stärker auf intersubjektiv definierte, konventionelle Merkmale (das sozial Typische) von B's Bedürftigkeits-Situation orientiert sein. Über Einfühlung können selbst relativ junge Kinder (im Kindergarten-Alter) der Bedürftigkeit eines anderen gewahr werden (s. Murphy, 1937).

(b) Einfühlung vermag Helfen zu motivieren (zu aktivieren und das Verhalten auszurichten). Mitleid, die Emotion, in der B's Bedürftigkeits-Situation bei A als negativer Erlebnis-Zustand psycho-physisch aktivierend wirksam wird, bildet für A ein mehr oder weniger starkes Motiv für Helfen, das nach A's Wahrnehmung, in dem Maße, in dem es B's Bedürftigkeit vermindert, eine Verminderung des eigenen negativen Erlebnis-Zustandes herbeiführt. Eine motivatorische Funktion von Einfühlung (i. S. von Mitleid) ist in mehreren Untersuchungen nachgewiesen worden. Je intensiver sich Personen in die Notlage eines anderen einfühlten, desto bereitwilliger waren sie, dem anderen zu helfen (s. Geer und Jarnecky, 1973; Krebs, 1975; Weiss et al., 1973). Auch konnte gezeigt werden, daß Mitleid tatsächlich durch eigenes Helfen vermindert werden kann (s. Latané und Darley, 1970; Murphy, 1937).

2.2.5. Einschätzung eigener Ressourcen und Fähigkeiten

Helfen (Ingangsetzung, Verlauf, Effekt) hängt davon ab, inwieweit Person A die ihr verfügbaren (materiellen und ideellen) Ressourcen, ihre eigenen Fähigkeiten (Kenntnisse, verbale und motorische Fähigkeiten u. ä.) für tauglich und hinreichend einschätzt, B's Bedürftigkeit zu vermindern (Helfens-Potential; s. hierzu die Befunde von Harris und Huang, 1973). Je nach Grad und Art von B's Bedürftigkeit hat A unterschiedliche Ressourcen und Fähigkeiten zu durchmustern und auf Tauglichkeit einzuschätzen. – Zu erfragen ist, wieweit die Einschätzung des eigenen Helfens-Potentials zusammenhängt mit der grundlegenden Überzeugung einer Person, mittels ihrer Fähigkeiten und ihrem Verhalten ihr eigenes Leben, sich selbst und ihre Umwelt, (überhaupt) maßgeblich bestimmen zu können. Diese Grundüberzeugung ist teilweise formalisiert in Rotter's Konzept einer bipolaren Persönlichkeitsdimension von „Internale versus Externale Kontrolle“ (Rotter, 1966): Zum Pol „Internale Kontrolle“ (d. h. im Sinne der angesprochenen Grundüberzeugung) herrscht bei einer Person die Überzeugung vor, daß die Bekräftigungen (Belohnungen), die sie in ihrer Umwelt erhält, durch eigenes Verhalten, eigene Fähigkeit und Kraft hervorgebracht (kontrolliert) werden, während zum Pol „Externale Kontrolle“ bei einer Person die Überzeugung vorwiegt, daß die Bekräftigungen durch Faktoren von außerhalb kontrolliert und unabhängig vom eigenen Verhalten zuteil werden (z.B. durch Glück, Zufall, Schicksal, durch mächtige an-

dere). Im Zusammenhang mit dieser Frage gilt es zu prüfen, wieweit die Einschätzung des eigenen Helfens-Potentials von der Ausprägung einzelner Komponenten des Leistungsmotivs abhängt, z.B. von den angesichts Leistungsanforderungen wirksamen Motivtendenzen „Hoffnung auf Erfolg“ oder „Furcht vor Mißerfolg“ (s. Heckhausen, 1963).

2.2.6. Normen

Helfen wird bestimmt durch allgemeine kulturelle Normen, die den interagierenden Personen A und B zur gemeinsamen Definition ihrer Beziehung dienen und von ihnen mit unterschiedlichem Anspruch zur Geltung gebracht werden können. Gemäß der „Reziprozitäts-Norm“ gilt die Regel, daß Person B, die von A Hilfe erhält (erhalten hat), verpflichtet ist, künftig A ebenfalls zu helfen (s. Gouldner, 1960). Das Ausmaß der Verpflichtung hängt nach Gouldner erstens vom Ausmaß der Bedürftigkeit ab, die A bei B behoben hat, zweitens von den Ressourcen, die A für die Hilfe zur Verfügung standen, drittens von der Intention, die B der Person A zuschreibt (Eigennützigkeit oder Uneigennützigkeit des Helfens), viertens dem Freiheitsgrad von A's Helfen (z.B. freiwilliges oder unfreiwilliges Helfen). Wie aus einzelnen Untersuchungen hervorgeht (s. Goranson und Berkowitz, 1966), kann Person B (Rezipient), falls A (Benefaktor) nicht erreichbar, (unter noch näher zu bestimmenden Bedingungen) die Reziprozitätsverpflichtung auf eine dritte Person übertragen und bei ihr einlösen. Die Reziprozitäts-Norm gilt nicht für abhängige Personen (Rezipienten), solche, die sehr jung, sehr alt oder krank sind (s. Gouldner, 1960). Auf diese Fälle zielt die „Norm sozialer Verantwortung“, die Personen verpflichtet, anderen zu helfen, die von ihnen abhängig und hilfsbedürftig sind (Berkowitz und Daniels, 1963; vgl. auch „norm of giving“, Leeds, 1963).

Die Anwendung der Norm scheint abhängig von einer Reihe von Zusatzbedingungen, z.B. von einer positiven Einstellung des potentiellen Benefaktors zum abhängigen anderen (Berkowitz und Daniels, 1963), von den „Kosten“, die Helfen dem potentiellen Benefaktor verursacht (Schopler und Bateson, 1965). – Zu klären bleibt, wie die Erkenntnis und Anwendung dieser Normen zusammenhängen mit der allgemeinen Entwicklung des moralischen Urteils bei Kindern (s. hierzu Kohlberg, 1974).

2.2.7. Satellisierung

Helfen wird bei Kindern in dem Maße von den Eltern bestimmt, in dem die Kinder sich in einer globalen Abhängigkeitsbeziehung zu den Eltern befinden, die nach Ausubel und Sullivan (1974) als Satellitenbeziehung (Satellisierung) zu kennzeichnen ist. Über Satellisierung wird maßgeblich und dauerhaft das kindliche Selbstkonzept geprägt, d.h. die Gesamtheit von Einstellungen, Werthaltungen, Überzeugungen u. ä., die ein Kind hinsichtlich seiner Erlebens- und Verhaltensweisen, seiner Fähigkeiten und Strebungen besitzt (vgl. Bartussek, 1972). Als Komponente des Selbstkonzepts ist auch Helfen (nach Art und Inhalt) mehr oder minder diesem Einfluß unterworfen. Nach Ausubel und Sullivan (1974) begibt sich ein Kind (soweit von den Eltern akzeptiert und wertgeschätzt) in ein Abhängigkeitsverhältnis, eine Satellitenbeziehung, zu den Eltern, die ihm mit der Teilhabe an der erlebten elterlichen Allmacht einen stabilen psychosozialen Status, innere Sicherheit und Selbstbewußtsein, gewährt. Der Status wird dadurch garantiert, daß das Kind die elterliche Anerkennung und Billigung gewinnt und behält. In diesem Bestreben werden elterliche Erlebens- und Verhaltenskriterien, Wertvorstellungen übernommen. Ausubel und Sullivan (1974, S. 271f.) stellen hierzu fest: „So entwickelt es (das Kind) ein allgemeines Verhalten, die Welt im Lichte der Wertvorstellungen und Erwartungen dieser Personen (der Eltern) zu sehen“ (in Klammern Zusätze des Verfassers vorliegender Arbeit). – Ein satellisiertes Kind wird sich selbst vornehmlich in Helfen (eine Form des Helfens)

zuerkennen und sich selbst (in Gefühlen von Zufriedenheit, Freude, Stolz) zugutehalten, d. h. in seinem Selbstkonzept positiv verankern, das – aus seiner Sicht – den Wertvorstellungen und Kriterien der Eltern gerecht wird. Ein Kind ist mehr oder weniger orientiert auf „eltern-konformes“ Helfen.

3. Untersuchungsgegenstand „Vorstellung eigenen Helfens“

Obige heuristische Annahmen betonen, daß „Helfen“ eine Mannigfaltigkeit innerpsychischer Phänomene einschließt. Vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit der Frage nach den Persönlichkeitsunterschieden, die in diesem Phänomen-Bereich bei Kindern vorhanden sind. In einer ersten Untersuchung sollte exploriert werden, auf welchen allgemeinen Dimensionen sich bei Kindern (im Alter von 10–12 Jahren) Persönlichkeitsdifferenzen hinsichtlich innerpsychischer Helfens-Sachverhalte empirisch darstellen.

Der Untersuchungsgegenstand (innerpsychische Sachverhalte) wurde in einer Form festgelegt, die zum einen gewährleistet, daß wichtige in obigen heuristischen Thesen angesprochene Aspekte berücksichtigt werden (s. 2.2.), und die zum anderen einen zuverlässigen empirischen Zugang ermöglichte. Angezielt wurde die bei Kindern (im Alter von 10–12 Jahren) vorhandene „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH).

Der Begriff der „Vorstellung“ ist nicht durch eine spezifische persönlichkeitspsychologische Bedeutung besetzt. Er läßt sich daher zwanglos mit seiner vertrauten vorwissenschaftlichen Bedeutung heuristisch nutzen: „Vorstellung“ bezeichnet innerpsychische Sachverhalte und beinhaltet in einer Verquickung sowohl Bild (Wahrnehmung), Begriff (Kognition) als auch Ansicht, Meinung (insbesondere i. S. affektiver Bewertung); s. hierzu Köster (1969). Die Vorstellung eines Kindes vom eigenen Helfen (VEH) wurde demnach betrachtet als eine zeitlich mehr oder minder stabile, mehr oder minder komplexe Struktur von Bildern und Begriffen, die sich das Kind von anderen (deren Lebenssituationen), vom eigenen Verhalten, von sich selbst macht, sowie von (insbesondere) affektiven Bewertungen, die das Kind im Hinblick auf andere (deren Lebenssituation), im Hinblick auf das eigene Verhalten und auf sich selbst vornimmt (z. B. Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Einstellungen u. ä.).

Die „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH) läßt sich als eine kognitive und (affektiv-) bewertende (komplexe) Persönlichkeitsdisposition auffassen, die verhaltensregulativ wirksam ist, indem auf ihrer Basis Informationen über die Situation des anderen und über sich selbst selektiert, strukturiert, im Sinne persönlicher Relevanz interpretiert und zur Orientierung und Kontrolle des eigenen Verhaltens verwertet werden. Angenommen wird, daß ein Kind gemäß seiner VEH-Eigenart das eigene Helfen in einer Interaktion mit anderen jeweils unterschiedlich gestaltet. – Als spezifische Untersuchungsaufgabe ergab sich daraus die empirische Ermittlung der Persönlichkeitsdimensionen der „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH) bei Kindern (im Alter von 10–12 Jahren) bei denen VEH hinsichtlich der interessierenden innerpsychischen Sachverhalte hinreichend entwickelt sein dürfte; s. hierzu Nickel (1975).

4. Erfassung und Analyse der „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH)

4.1. Fragebogen-Indikatoren

Es wurde davon ausgegangen, daß die in der „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH) enthaltenen Kognitionen (Begriffe, Erfahrungsregeln u. a.) sowie Bewertungen großenteils verbal kodiert sind (s. hierzu grundsätzlich Ulmann, 1975), und daß darüber hinaus die „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH) insgesamt mehr oder minder verbal erschlossen (reflektiert) ist, da bei der Bedeutung, die das pädagogisch, moralisch, religiös relevante Thema des Helfens besitzt, ein Kind häufig über seine „Vorstellung“ (VEH) verbal zu kommunizieren hat (Meta-Kommunikation in Gesprächen, Diskussionen). Es ließ sich vermuten, daß „ältere“ Kinder (im Alter von 10–12 Jahren), angeregt, frei über ihr eigenes Helfen zu berichten, VEH-Sachverhalte zum Vorschein bringen. Frei produzierte Aussagen über das eigene Helfen dürften gerade die VEH-Sachverhalte vermitteln, die für die Kinder selbst (subjektiv) bedeutsam sind – und zwar in eben dem (verbalen) Ordnungsraster, wie er von den Kindern faktisch verwendet wird.

Eine Stichprobe von Aussagen über die „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH), wie sie für die Gruppe der Untersuchungsteilnehmer (Versuchspersonen, Vpn; 10–12jährige Jungen, s. 4.2.) typisch ist, wurde auf folgende Weise gewonnen: 30 Jungen (11 und 12 Jahre alt; aus Hauptschule, Höherer Schule, Gesamtschule) wurden im Rahmen eines non-direktiv geführten Gesprächs über Elternhaus und Schule (durchgeführt von einem gesprächspsychotherapeutisch ausgebildeten Psychologen) angeregt, über ihre Erfahrungen mit Helfen zu berichten. Tonbandaufzeichnungen der Aussagen der Jungen wurden in die Form schriftlicher Protokolle gebracht (Transskripte). Zwei Psychologen (cand. psych., Dipl.-Psych.) übernahmen gemeinsam folgende (wenig formalisierte) Auswertungsaufgaben:

(a) Markierung bedeutungsmäßig unterschiedlicher Originalaussagen (190 Aussagen).

(b) Reduzierung der Originalaussagen auf eine Zahl von weniger als 100 durch Zusammenfassung ähnlicher Aussagen: Anstelle mehrerer bedeutungsähnlicher Originalaussagen war jeweils eine Aussage (Sekundäraussage) zu formulieren, die die gemeinsame Bedeutung wiedergab (88 Aussagen).

(c) Sprachliche Überarbeitung der Aussagen im Sinne von Verständlichkeit und sprachlicher Vereinheitlichung (s. Lienert, 1967). Die verbliebenen 88 Aussagen fungierten als Fragebogen-Items zur VEH-Erfassung. In Zufallsreihe gebracht, mit einer (einfachen) Beantwortungs-Alternative (Bejahung/Verneinung) und einer Bearbeitungsinstruktion (s. Anhang) versehen, bildeten sie die VEH-Liste.

4.2. Datengewinnung

Herangezogen wurde eine Stichprobe von 265 Jungen. Damit waren geschlechtsdifferentielle Effekte auf die Untersuchungsdaten ausgeschlossen (Geschlechtsdifferenzen im Bereich prosozialen Verhaltens sind strittig; s. bereits Krebs, 1970). Die Jungen waren Schüler der 5. und 6. Klasse (Orientierungsstufe, großstädtische Region). Das Alter der Jungen lag im Bereich von 10–12 Jahren (10 Jahre: 22,5 %; 11 Jahre: 70,5 %; 12 Jahre: 7,0 %). Die Jungen bearbeiteten anonym (innerhalb einer Schulstunde) die VEH-Liste (sowie zusätzliche Persönlichkeits-Fragebogenskalen)¹.

¹ Für ihre Mithilfe bei der Durchführung der Untersuchung sei Dank gesagt Frau Dipl.-Päd. U. Hermann und Herrn Dipl.-Psych. R. Otte.

4.3. Faktorenanalyse

4.3.1. Durchführung und Ergebnis

Die 88 Items der VEH-Liste (VEH-Items) wurden aufgrund der Daten der Vpn-Stichprobe ($n = 265$ Jungen) einer Faktorenanalyse unterzogen (Produkt – Moment – Interkorrelation der Items, Hauptachsenanalyse, Varimax-Rotation; Computer-Programm SPSS 7 nach Nie et al., 1975, s. Beutel et al., 1978). Als relevant gemäß Scree-Kriterium in der Fassung von Fürntratt (1969) galt die Drei-Faktoren-Lösung (Faktoren I, II, III), die 23, 1 % der Gesamtvarianz aufklärte. Die relativ geringe Varianzaufklärung ist typisch für – auf Itemniveau vorgenommene – Analysen bedeutungsmäßig heterogener Fragebogendaten (vgl. die Varianzaufklärung der Faktorenanalyse der Items des *Freiburger Persönlichkeitsinventars*; Fahrenberg et al., 1973). Von der aufgeklärten Varianz entfielen auf die Faktoren I, II, III: 41,4 %, 30,7 % bzw. 27,9 %.

4.3.2. Interpretation

Die Interpretation der Faktoren stützte sich jeweils auf die markanten, d.h. die relativ „hoch“ und „rein“ geladenen Items (Markier-Items): Ladung $a \geq 0,35$ (absolut) auf einem Faktor, zugleich $a \leq 0,15$ (absolut) auf den beiden übrigen Faktoren; s. Tabellen 1–3. Die Interpretation erfolgte unter Nutzung der heuristischen Grundannahmen (s. 2.2.).

4.3.2.1. Faktor I

Wie aus den Markier-Items erkennbar (s. Tabelle 1), unterscheiden sich auf Faktor I die untersuchten Kinder danach, wieweit sie ihr eigenes Helfen (VEH) auf die Bewertungen und Verhaltens-Maßstäbe ihrer Eltern basieren (Satellisierung, s. 2.2.7.). Helfen scheint dadurch ausgezeichnet, daß es (regelmäßig) emotional positive Zuwendung und Wertschätzung von Seiten der Eltern (Vater und Mutter) erbringt (Tabelle 1; Items 1, 2, 4, 6). Vater und Mutter stellen Modelle dar für die Perfektionierung des eigenen Helfens (Tabelle 1; Items 3, 7, 10). Die hiermit angezeigte enge Bindung an die Eltern erhellt auch daraus, daß die Kinder als Rezipienten der elterlichen Hilfe sich den Eltern gegenüber (als deren „Schuldner“) extrem verpflichtet fühlen (s. Tabelle 1; Items 9, 15). Als eltern-gebundenes, – konformes Helfen tritt hervor ein Helfen nach dem Altruismus-Prinzip: Die Kinder schreiben sich die Intention zu, anderen freiwillig, ohne Ansehen der Person, in uneigennützigster Weise zu helfen (s. Tabelle 1; Items 5, 8; s. Anhang, Items 9, 16, 52; s. hierzu die häufig akzeptierte Definition von Altruismus von Macaulay und Berkowitz, 1970, S.3: „Verhalten, ausgeführt, um einem anderen wohlzutun ohne Erwartung von Belohnungen aus äußeren Quellen“). Ein solches Helfen scheint einherzugehen mit einem intensiven Mitleids-Erleben (s. Tabelle 1; Item 13).

Zusammenfassend sei VEH-Faktor I verstanden als eine Dimension, die das Ausmaß erfaßt, in dem bei den untersuchten Kindern eine in einem Satellitenverhältnis zu den Eltern fundierte (eltern-konforme) positive Helfens-Orientierung ausgeprägt ist. VEH-Faktor I sei bezeichnet als satellisierte (eltern-konforme) positive Helfens-Orientierung.

Tabelle 1: Markier-Items für VEH-Faktor I

(„Positive Helfens-Orientierung“;

Faktor I: Ladung $a \geq 0,35$;

Faktor II, III: $a \leq 0,15$).

Items	Ladung
1. Mein Vater lobt mich, weil ich hilfsbereit bin.	0,58
2. Mein Vater freut sich immer, wenn er sieht, daß ich meine Sachen mit anderen teile.	0,57
3. Ich habe von meinem Vater gelernt, wie ich anderen Menschen am besten helfen kann.	0,56
4. Meine Mutter lobt mich, weil ich hilfsbereit bin.	0,54
5. Ich habe schon mehrmals einem Spielkameraden oder einem Klassenkameraden geholfen, der es eigentlich nicht verdient hatte.	0,54
6. Meine Mutter freut sich immer, wenn sie sieht, daß ich meine Sachen mit anderen teile.	0,52
7. Ich habe von meiner Mutter gelernt, wie ich anderen Menschen am besten helfen kann.	0,51
8. Manchmal nehme ich mir am Morgen vor, im Laufe des Tages jemandem eine Freude zu machen.	0,41
9. Die Hilfe, die mir mein Vater erweist, kann ich kaum wiedergutmachen.	0,40
10. Meine Mutter hilft sehr vielen anderen Menschen.	0,38
11. Ich habe im vergangenen Monat für einen „guten Zweck“ gespendet.	0,36
12. Ich habe in der letzten Woche einen Spielkameraden oder Klassenkameraden getröstet, der Schwierigkeiten hatte.	0,36
13. Ich habe mehr Mitleid mit anderen Menschen als die meisten anderen Kinder.	0,36
14. Ich habe in der letzten Woche einem Spielkameraden oder Klassenkameraden mit Geld geholfen.	0,35
15. Die Hilfe, die mir meine Mutter erweist, kann ich kaum wiedergutmachen.	0,35

4.3.2.2. Faktor II

Wie aus den Markier-Items zu entnehmen ist (s. Tabelle 2), kennzeichnet Faktor II das Ausmaß, in dem die untersuchten Kinder ihr Helfen – aus der Perspektive des Benefaktors wie des Rezipienten – global negativ erleben. Dies sei – dem Hinweis der Items entsprechend – auf folgendes charakteristische Moment zurückgeführt: Ein Kind sieht seine „realen“ (als real wahrgenommenen) helfens-relevanten Aktivitäten (wie „um Hilfe bitten“, „helfen“, „mit anderen teilen“) und Eigenschaften (wie „hilfsbereit“, „mitleidig“, „egoistisch“) in Vergleichsbeziehungen zu (normativen) Erwartungen (Forderungen), die es selbst (intern) oder die andere (extern) an seine helfens-relevanten Aktivitäten und Eigenschaften stellen (s. Tabelle 2; Items 1, 2, 10 bzw. 3–6, 11, 12). In diesen Vergleichsbeziehungen stellen sich dem Kind seine „realen“ Aktivitäten und Eigenschaften negativ dar (als „Zuviel“, „Exzeß“, oder „Zuwenig“, Defizit; mißbilli-

Tabelle 2: Markier-Items für VEH-Faktor II
(„Helfens-Diskordanz“;
Faktor II: Ladung $a \geq 0,35$;
Faktor I, III: $a \leq 0,15$).

Items	Ladung
1. Ich habe mich oft geschämt, daß ich einen Klassenkameraden oder Spielkameraden um Hilfe bitten mußte.	0,53
2. Ich habe mich oft geschämt, daß ich meinen Vater um Hilfe bitten mußte.	0,50
3. Mein bester Freund ist hilfsbereiter als ich.	0,48
4. Mein Vater meint, ich sei zu mitleidig.	0,47
5. Einer meiner Klassenkameraden hat mir vorgehalten, wieviel er schon für mich getan hat und wie wenig ich für ihn getan hätte.	0,42
6. Ich hatte in den letzten vier Wochen Streit mit meinen Klassenkameraden, weil ich einem Klassenkameraden nicht geholfen habe.	0,41
7. Meine Mutter meint, ich sei zu mitleidig.	0,40
8. Meine beste Freundin ist hilfsbereiter als ich.	0,40
9. Ich bin mehr auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen als die meisten anderen Kinder.	0,38
10. Ich habe mich oft geschämt, daß ich meine Mutter um Hilfe bitten mußte.	0,37
11. Mein Vater hat mich schon oft ausgeschimpft, weil ich Süßigkeiten und ähnliches nicht mit anderen Kindern teilen wollte.	0,36
12. Mein Vater hat mir schon mehrmals vorgeworfen, daß ich zu egoistisch bin.	0,35

genswert, verfehlt, abweichend oder unzulänglich, je nachdem, ob moralische Kriterien oder Leistungskriterien betont werden). Begleitmerkmale sind negative Emotionen wie Scham, vermutlich auch Schuld (Ausdruck der Abweichung von einer moralischen Forderung; s. Sandler et al., 1963), Angst, Unsicherheit, Minderwertigkeitsgefühl, soziale Aversionen. Das Faktor II persönlichkeitspsychologisch zugrunde gelegte Moment sei bezeichnet als Diskordanz eines Kindes im Bereich des Helfens: Die Bereitschaft eines Kindes, Abweichungen seiner „realen“ Merkmale von (normativ) erwarteten Merkmalen zu erleben (Helfens-Diskordanz; s. hierzu allgemein Galli, 1975). Anzunehmen ist, daß Helfens-Diskordanz mehr oder minder weitreichende Störungen der sozialen Interaktions-(Kommunikations-)Kompetenz mit einschließt (s. 2.2.2.). Wahrscheinlich trägt Helfens-Diskordanz mit zu dem Gefühl eines Kindes bei, allgemein von anderen zurückgewiesen und sozial ausgeschlossen zu sein, und/oder zum Erlebnis der Erfolglosigkeit des eigenen Tuns und/oder zum Erlebnis der Sinnlosigkeit der sozialen Verhältnisse – womit insgesamt ein Erlebniskomplex angezeigt ist, der als „subjektive“ Entfremdung angesprochen wird (s. Seeman, 1959). Schließlich sei Helfens-Diskordanz hypothetisch in Beziehung gesetzt zu *Bramel's* persönlichkeitspsychologisch interessanten „Dissonanz“-Konzept (Bramel, 1968), demzufolge Dissonanz entsteht, wenn eine

Person den Eindruck gewinnt, sich inkompetent oder unmoralisch verhalten zu haben. Dissonanz zeigt sich als Minderwertigkeitsgefühl, das zurückgeht auf Gefühle sozialer Zurückweisung (sozialer Mißbilligung).

Zusammenfassend sei VEH-Faktor II etikettiert als Dimension emotional negativer Helfens-Diskordanz.

4.3.2.3. Faktor III

Die Markieritems (s. Tabelle 3) verweisen auf ein Helfen in Form wechselseitigen Gebens und Nehmens – charakteristisch für die Interaktion der untersuchten Kinder mit Gleichaltrigen (Kameraden, Kameradinnen): Die Kinder sind überzeugt und sehen als sicher an, daß für ihr eigenes Helfen ihnen (bei eigener Bedürftigkeit) im Austausch die Hilfe anderer – konkret – ihrer Kameraden und Kameradinnen zuteil wird (s. Tabelle 3; Items 1, 3–8). Damit wird ein Helfen bekundet, das der Reziprozitäts-Norm gehorcht (s.

Tabelle 3: Markier-Items für VEH-Faktor III
(„Helfens-Reziprozität“;
Faktor III: Ladung $a \geq 0,35$;
Faktor I, II: $a \leq 0,15$).

Items	Ladung
1. Wenn ich meine Spielkameraden oder meine Klassenkameraden um etwas bitte, wird mit meine Bitte meist erfüllt.	0,66
2. Die Spielkameraden und die Klassenkameraden, denen ich geholfen habe, haben mir meistens gezeigt, daß sie mir für meine Hilfe dankbar waren.	0,64
3. Ich helfe meinen Spielkameraden und meinen Klassenkameraden deshalb nicht gerne, weil die mir auch nicht helfen. (Verneinung)	– 0,62
4. Fast alle meine Klassenkameraden helfen mir, wenn ich sie um Hilfe bitte.	0,60
5. Irgendwie erhalte ich die Hilfe, die ich anderen erweise, immer zurück.	0,58
6. Meine Spielkameraden und meine Klassenkameraden haben mich mehrmals im Stich gelassen, als ich sie um Hilfe gebeten habe. (Verneinung)	– 0,56
7. Die meisten meiner Spielkameraden und Klassenkameraden, denen ich geholfen habe, haben mir hinterher auch geholfen.	0,53
8. Irgendwie bekommt man die Hilfe zurück, die man anderen leistet.	0,50
9. Meine Klassenkameraden wissen, daß sie zu mir kommen können, wenn sie eine Bitte haben.	0,43
10. Wenn ich meine Klassenkameraden um Hilfe bitte, werde ich meistens zurückgewiesen. (Verneinung)	– 0,41
11. Meine Spielkameraden und meine Klassenkameraden halten mich für einen gutmütigen Menschen.	0,39
12. Da mir kaum einer hilft, brauche ich anderen auch nicht zu helfen. (Verneinung)	– 0,37

2.2.6.). Daher sei Faktor III als eine VEH-Dimension interpretiert, die angibt, in welchem Maße die untersuchten Kinder ihr Helfen (hauptsächlich in der Interaktion mit Gleichaltrigen) nach der Reziprozitäts-Norm ausrichten. Die Anwendung der Reziprozitäts-Norm dürfte sich in Richtung des Aufbaus einer stabilen „positiven“ Beziehung zwischen den Interaktionspartnern auswirken, indem jeder von ihnen aufgrund von Rechten und Pflichten längerfristig auf den anderen orientiert und zu einem dementsprechenden Austausch (von materiellen und ideellen Gütern) angehalten wird. Bei den untersuchten Kindern wird die Anwendung der Norm die Aufnahme und die Festigung des Kontaktes zu Gleichaltrigen begünstigen und somit eine wichtige Funktion übernehmen bei der Umstrukturierung ihrer sozialen Beziehungen im Sinne einer allmählichen Ablösung von den Eltern (Entsattelisierung) und der verstärkten Zuwendung zur Gruppe Gleichaltriger (s. hierzu allgemein *Nickel*, 1975). Bedeutsam wird die Frage, ob die untersuchten Kinder mit der Anwendung der Reziprozitäts-Norm ein allgemeines (moralisches) „Gerechtigkeits“-Prinzip anerkennen und diesem sozial Geltung verschaffen (s. „norm of equity“; *E. Walster und G. W. Walster*, 1975; s. zum Gerechtigkeitsproblem, *Deutsch*, 1975). In diesem Falle wäre Helfen i. S. des Faktors III verbunden mit noch weitreichenderen Umstrukturierungen des moralischen und sozialen Lebens, die in der Entwicklung der Kinder zu gewärtigen sind: Erreichung der Ebene des moralischen Urteils (i. S. von *Kohlberg*, 1974), auf der die moralische Wertung auf der Übereinstimmung des Ich mit gemeinsamen Normen, Rechten und Pflichten beruht (Ebene III, Stufen 5/6 des moralischen Urteils; s. *Kohlberg*, 1974, S. 60f.). In Hinblick auf das Selbstkonzept der Kinder ist anzunehmen, daß die auf Faktor III bekundete positive Vorstellung vom eigenen Helfen, die Vertrauen in das Verhalten der anderen (der Gleichaltrigen) einschließt, mit Selbst-Sicherheit und Selbst-Vertrauen korrespondiert (zumindest in sozialen Situationen, in denen Gleichaltrige eine Rolle spielen).

Der VEH-Faktor III sei etikettiert als Dimension der Helfens-Reziprozität.

4.4. Heuristische Nutzung

Zum Zwecke ihrer heuristischen Nutzung seien die Ergebnisse der VEH-Analyse in folgenden Punkten akzentuiert:

(a) Die „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH), damit ein Komplex innerpsychischer Sachverhalte, dürfte bei Kindern (im Alter von 10–12 Jahren) persönlichkeitspsychologisch nach drei voneinander unabhängigen Dimensionen (VEH-Faktoren I, II, III) strukturiert sein. Eine Auffassung, nach der prosozialem Verhalten nur eine globale Persönlichkeitsdisposition zugrundegelegt wird, erscheint allzu simplifizierend und realitätsinadäquat. Mit dem vorliegenden Analyse-Befund ist freilich nur ein schwacher empirischer Beleg für die Multidimensionalität personspezifischer (emotiv-)kognitiver Determinanten von Helfen gewonnen. In der „Vorstellung vom eigenen Helfen“ (VEH) ist nur ein – in seiner Repräsentativität unsicherer – Anteil helfens-relevanter innerpsychischer Phänomene aufgegriffen (vgl. die heuristischen Annahmen zum Helfen, s. 2.2.). Bei der Ab-

hängigkeit der faktorenanalytischen Resultate von den Ausgangsvariablen (hier VEH-Fragebogenitems) und der herangezogenen Personenstichprobe (hier Jungen im Alter von 10–12 Jahren) bleibt der Geltungsbereich der aufgefundenen Dimensionen nach Zahl und Eigenart fraglich. Es stellt sich die Aufgabe, empirisch zu prüfen, wieweit die VEH-Dimensionen sich bei der Untersuchung anderer Gruppen von Jungen und darüber hinaus auch für Gruppen von Mädchen bestätigen lassen.

(b) Offensichtlich sind die Dimensionen nach Zahl und Inhalt abhängig vom Entwicklungsstand der Kinder, wie er in dem mehr oder weniger eng begrenzten Entwicklungszeitraum der späten Kindheit (oder Vorpubertät) erreicht ist. In den folgenden Entwicklungsstadien von Pubertät und Adoleszenz dürften Sachverhalte, die im untersuchten Entwicklungszeitraum auf den VEH-Faktoren I und III, „positive (sattellisierte) Helfens-Orientierung“ bzw. „Helfens-Reziprozität“, angesprochen werden, sich in ihrer Bedeutung verändern gemäß den Umstrukturierungen, die die Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen bei Pubertierenden und Jugendlichen erfahren. In der vorausgehenden Zeit, von der frühen bis zur späten Kindheit, sind allein in Zusammenhang mit der Entwicklung der sozialen Kognition (s. 2.2.3., „Rollen-Übernahme“), insgesamt mit der emotionalen und kognitiven Differenzierung, Veränderungen in der Anzahl und in der inhaltlichen Eigenart von VEH-Dimensionen anzunehmen. Reziprozität erscheint in diesem Zeitraum als ein relativ spätes Produkt der Entwicklung der sozialen Kognition und des Normenbewußtseins (des moralischen Urteils, s. *Kohlberg*, 1974), so daß eine Dimension wie „Helfens-Reziprozität“ überhaupt erst bei älteren Kindern zur Geltung gelangen kann.

(c) Anscheinend unterscheiden sich die Dimensionen in ihrem Umwelt-(Situations-)Bezug; so hinsichtlich der Weite und der Art des Umweltbereichs, auf den sich Helfen erstreckt, so auch hinsichtlich des Ausmaßes, in dem Helfen Umwelt involviert. – „Helfens-Diskordanz“ (VEH-Dimension II) dürfte in einem weiten Umweltbereich (u. a. in bezug auf sehr verschiedene Personen) relevant sein, während „Helfens-Reziprozität“ (VEH-Dimension III) vermutlich jenen engeren Umweltbereich betrifft, den Kinder in Interaktion mit Gleichaltrigen kennenlernen. Je nach Umweltbereich dürften die Aktivitäten variieren, die für ein Kind Helfen ausmachen (vgl. Helfen in der Schulumwelt, in der Kameraden und Kameradinnen erscheinen, mit Aktivitäten in der Familien-Umwelt, in der Eltern und Geschwister die Partner sind, oder mit Aktivitäten in einer Umwelt der Straßen und Plätze, in der Fremde vorkommen). Anzunehmen ist, daß dementsprechend der Einfluß der Dimensionen auf Helfen variiert (so wird für Helfen in der Schulumwelt vermutlich „Helfens-Reziprozität“ vorrangig). – Hinsichtlich Umwelt – Involvierung erscheint ein Vergleich der Dimensionen zu ergeben, daß in „positiver Helfens-Orientierung“ Umwelt grundsätzlich in geringerem Maße einbezogen ist (s. 4.3.2.1.) als in „Helfens-Reziprozität“, für die konstitutiv ist, daß Helfen an spezifische Umweltbedingungen geknüpft wird (z.B. daran, daß sich der andere als „Schuldner“ oder „Gläubiger“ von Hilfe ausweist). Demzufolge ließe sich annehmen, daß ein vorrangig durch „Hel-

fens-Reziprozität“ determiniertes Helfen in stärkerem Maße als ein von „positiver Helfens-Orientierung“ determiniertes Helfen von der Umwelt, dem bedürftigen anderen (so wie er sich dem Kind darstellt), beeinflusst wird. Abschließend sei zu bedenken gegeben, ob nicht die VEH-Dimensionen Teilfunktionen des Helfens (wie Diagnose der Bedürftigkeit des anderen, Interaktionskompetenz, Einschätzung eigener Ressourcen und Fähigkeiten) in unterschiedlichem Maße beeinflussen.

5. Fragebogen-Messung

5.1. Skalen-Konstruktion

Zur provisorischen Messung der Persönlichkeitsunterschiede, die bei Kindern in der Ausprägung der Faktoren der „Vorstellung vom eigenen Helfen“, VEH-Faktoren I, II, III, bestehen, wurden aufgrund der faktorenanalytischen Ergebnisse (inkomplette) Faktor-Skalen, VEH-Skala I, II, III, gebildet. Als Indikatoren für einen Faktor dienten hier die diesen Faktor markant, d. h. möglichst „hoch“ und „rein“, aufladenden Items. Bei den gegebenen Ladungsverhältnissen waren milde Ladungs-Kriterien zu konzidieren, um für jeden Faktor eine zur zuverlässigen Messung hinreichend große Zahl von VEH-Items (Indikatoren) gewinnen zu können. Zur Skalenbildung wurden Items ausgewählt, die folgenden Kriterien genügten (a = Ladung, h^2 = Kommunalität):

VEH-Faktor I: $a > 0,25$, absolut, $a^2/h^2 > 0,70$; Resultat: 24 Items.

VEH-Faktor II: $a > 0,25$, absolut, $a^2/h^2 > 0,70$; Resultat: 19 Items.

VEH-Faktor III: $a > 0,25$, absolut, $a^2/h^2 > 0,50$; Resultat: 13 Items.

Die für jeden Faktor ausgewählten Items wurden jeweils zu einer vorläufigen Faktor-Skala zusammengefaßt: VEH-Skalen I, II, III (s. Anhang).

5.2. Psychometrische Überprüfung

Die statistischen Kennwerte der VEH-Skalen I, II, III sind aus Tabelle 4 zu ersehen (errechnet aufgrund der Daten der Vpn-Stichprobe: $n = 265$ Jungen). Aufgrund ihrer Kennwerte erschienen die VEH-Skalen I und III für gruppendiagnostische (nicht jedoch für individual-diagnostische) Zwecke akzeptabel. Ungünstig ist VEH-Skala II charakterisiert: Die Punktwert-Verteilung ist extrem anomal. Ihre Variation bleibt derart gering, daß die Skala letztlich nur eine grob dichotome Klassifikation der Vpn erlaubt (Vpn mit Skalen-Punktwert 0 versus Vpn mit einem Skalen-Punktwert > 1). Mittels VEH-Skala II beschaffte Informationen sind unsicher, bieten jedoch zumindest erste empirische Anhaltspunkte für weitere Überlegungen und Untersuchungen.

Die VEH-Skalen I, II, III sollten die voneinander unabhängigen VEH-Dimensionen I, II, III repräsentieren. Zu prüfen war, welche faktischen Beziehungsverhältnisse zwischen den Skalen bestanden (Vpn-Stichprobe: $n = 265$ Jungen). Interkorrelation der VEH-Skalen I, II, III lieferte folgende Ergebnisse (Produkt-Moment-Korrelation, r): I/II $r = 0,23$ ($p > 0,001$), I/III $r = 0,47$ ($p > 0,001$), II/III $r = 0,09$. Bis auf den Zusammenhang zwischen den Skalen I und III stellen sich die Skalen (mit der für Skala II gegebenen Unsicherheit) relativ unabhängig voneinander dar.

Kontrolliert wurde das Ausmaß, in dem die Beantwortung der VEH-Skalen durch die Tendenz der Kinder verfälscht wird, sozial erwünschte Antworten zu bieten (Test-Beantwortungsstil: Soziale Erwünschtheits-Tendenz; s. Bottenberg, 1970). Verwendet wurde eine für 10–14jährige Kinder entwickelte Fragebogen-Skala: Skala

Tabelle 4: Statistische Kennwerte der VEH-Skalen I, II, III

Kennwerte	VEH-Skalen		
	I	II	III
Punktwerte			
Arithmetisches Mittel (\bar{x})	12,4	2,2	7,0
Streuung (s)	5,0	2,5	2,0
Verteilung			
Schief		links-	rechts-
(1 % – Signifikanz – Niveau)	normal	asymmetrisch	asymmetrisch
Exzeß			
(1 % – Signifikanz – Niveau)	normal	schmal-	normal
Item – Schwierigkeit (p)			
Arithmetisches Mittel	0,52	0,13	0,71
Minimale Schwierigkeit	0,24	0,05	0,43
Maximale Schwierigkeit	0,75	0,29	0,83
Item – Trennschärfe (r)			
Arithmetisches Mittel	0,45	0,44	0,55
Minimale Trennschärfe	0,30	0,32	0,41
Maximale Trennschärfe	0,57	0,56	0,65
Reliabilität			
Konsistenz			
(Cronbach – Formel; s. Lienert, 1967) (r_{tt})	0,84	0,75	0,80

„Soziale Erwünschtheit“ (LU-Skala von Hofstätter und Wagner, 1971; s. auch Skalen-Charakteristika in Wagner und Baumgärtel, 1978). Die Soziale Erwünschtheits-(LU-)Skala wurde in gekürzter Form (11 von 17 Items) von den untersuchten Jungen (Vpn-Stichprobe: $n = 265$) zusammen mit der VEH-Liste (den darin enthaltenen VEH-Skalen) bearbeitet (s. 4.2.). Die Produkt-Moment-Interkorrelation (r) der Sozialen Erwünschtheits-(LU-)Skala (gepolt auf soziale Erwünschtheit) mit den VEH-Skalen erbrachte folgende Werte: LU/VEH-I $r = 0,25$ ($p < 0,001$), LU/VEH-II $r = -0,19$ ($p < 0,001$), LU/VEH-III $r = 0,15$ ($p < 0,05$). Damit zeichnet sich in den VEH-Skalen ein signifikanter (wenn auch geringer) Einfluß des Beantwortungsstils Soziale Erwünschtheit ab: In positiver Richtung in den VEH-Skalen II („Positive Helfens-Orientierung“) und III („Helfens-Reziprozität“), in negativer Richtung in VEH-Skala II („Helfens-Diskordanz“; hier ist demnach ein Trend beteiligt, sozial unerwünschte Sachverhalte zuzugestehen).

Summary

Personality-psychological Analysis of the „Idea of own Helping“ (VEH)

In the field of prosocial behavior helping is to comprise any behavior of a person that is based on the intention to bring needy other persons relief and improvement of their life situation. For the helping of persons, in particular of children, the following characteristics were regarded essential: interaction, interaction competence, diagnosis of need, empathy, appraisal of own resources and abilities, application of social norms, satellization to parents. – It was assumed that part of these characteristics is represented in the children's „idea of own helping“ (VEH). This „idea“ (VEH) appeared the appropriate object to explore relevant person-

ality dimensions of children's helping. A questionnaire, developed for this very purpose and consisting of 88 items (VEH-items), provided the data for "idea of own helping" (VEH) from a sample of 265 boys at the age of 10 to 12 (5th and 6th from the Orientierungsstufe). A factor analysis of the VEH-items led to mutually independent factors, which were interpreted as heuristically useful VEH-dimensions of personality: "Satellized (parent – conform) positive helping-orientation", "Emotionally negative helping discordance", "Helping-reciprocity". – For future research in the psychology of personality provisional questionnaire-scales for the measurement of the three VEH-dimensions were constructed and critically examined.

Literatur

- Aronfreed, J.: The socialization of altruistic and sympathetic behavior: Some theoretical and experimental analyses. In: J. Macaulay u. L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior*. Academic Press, New York 1970, p. 103–126. – Ausubel, D. P. u. Sullivan, E. V.: *Das Kindesalter: Fakten – Probleme – Theorie*. Juventa, München 1974. – Baldwin, A. L.: A cognitive theory of socialization. In: D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally, Chicago 1973, p. 325–345. – Bandura, A. u. Jeffrey, R. W.: Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *J. Pers. Soc. Psychol.* 26, 122–130 (1973). – Bartussek, D.: Selbstkonzept. In: W. Arnold, H. J. Eysenck u. R. Meili (Hg.), *Lexikon der Psychologie*, Bd. 3. Herder, Freiburg 1972. – Berkowitz, L. u. Daniels, L. R.: Responsibility and dependency. *J. Abnorm. u. Soc. Psychol.* 66, 429–436 (1963). – Beutel, P., Küffner, H., Röck, E. u. Schubö, W.: *SPSS 7 – Statistik – Programm – System für die Sozialwissenschaften* (2. Aufl.). Fischer, Stuttgart 1978. – Boesch, E. E.: Die diagnostische Systematisierung. In: R. Heiss (Hg.), *Psychologische Diagnostik* (Hdb. der Psychologie Bd. 6). Hogrefe, Göttingen 1964, p. 930–959. – Bottenberg, E. H.: Soziale Erwünschtheit im MMPI Saarbrücken. *Psychologie und Praxis* 14, 172–179 (1970). – Ders.: Kognitive Attitüden und Persönlichkeit. P. Lang, Frankfurt/M.-Bern 1972. (a) – Ders.: Projektionen I: Formdeutungsverfahren. In: R. Pauli u. W. Arnold (Hg.), *Diagnostisches Praktikum*. G. Fischer, Stuttgart 1972, p. 108–175. (b) – Ders.: Phenomenological and operational characterization of factor – analytically derived dimensions of emotion. *Psychol. Reports* 37, 1253–1254 (1975). – Bramel, D.: Dissonance, expectation, and the self. In: R. P. Abelson (Ed.), *Theories of cognitive consistency: A source book*. Rand McNally, Chicago 1968, p. 355–365. – Bryan, J. H.: Why children help: A review. *J. Soc. Issues* 28, 87–104 (1972). – Bryan, J. H. u. London, P.: Altruistic behavior by children. *Psychol. Bull.* 73, 200–211 (1970). – Clauss, G., Kulka, H., Lompscher, J., Rösler, H.-D., Timpe, K.-P. u. Vorweg, G.: *Wörterbuch der Psychologie*. Pahl – Rugenstein, Köln 1976. – Deutsch, M.: Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *J. Soc. Issues* 31, 137–149 (1975). – Duden: *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*, Bd. 3. Dudenverlag, Mannheim 1977. – Fahrenberg, J., Selg, H. u. Hampel, R.: *Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI; 2. Aufl.)*. Hogrefe, Göttingen 1973. – Feigenbaum, K. D., Geiger, D. u. Crevoshay, S.: An exploratory study of the 3-, 5- and 7-year-old females' comprehension of cooperative and uncooperative social interactions. *J. Genet. Psychol.* 116, 141–148 (1970). – Flapan, D.: Children's understanding of social interaction. *Teachers Coll. Press*, New York 1968. – Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, Cl. jr., Wright, J. W. u. Jarvis, P. E.: *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Beltz, Weinheim 1975. – Friedrich, L. K. u. Stein, A. H.: Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role playing on learning and behavior. *Child Development* 46, 27–38 (1975). – Fürntratt, E.: Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. *Diagnostica* 15, 62–75 (1969). – Galli, G.: Struktur und Dynamik des phänomenalen Ich. In: S. Ertel, L. Kemmler u. M. Stadler (Hg.), *Gestalttheorie in der modernen Psychologie*. Steinkopff, Darmstadt 1975, p. 124–133. – Geer, J. H. u. Jarnecky, L.: The effect of being responsible for reducing another's pain on subject's response and arousal. *J. Pers. Soc. Psychol.* 26, 232–237 (1973). – Gelfand, D. M., Hartmann, D. P., Cromer, C. C., Smith, C. L. u. Page, B. C.: The effects of instructional prompts and praise on children's donation rates. *Child Development* 46, 980–983 (1975). – Goranson, R. E. u. Berkowitz, L.: Reciprocity and responsibility reaction to prior help. *J. Pers. Soc. Psychol.* 3, 227–232 (1966). – Gouldner, A. W.: The norm of reciprocity: A preliminary statement. *Amer. Sociol. Review* 25, 161–178 (1960). – Green, F. P. u. Schneider, F. W.: Age differences in the behavior of boys on three measures of altruism. *Child Development* 45, 248–251 (1974). – Harris, M. B. u. Huang, L. C.: Competence and helping. *J. Soc. Psychol.* 89, 203–210 (1973). – Hebb, D. O.: Comment on altruism: The comparative evidence. *Psychol. Bull.* 76, 409–410 (1971). – Heckhausen, H.: *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Hain, Meisenheim 1963. – Hofstätter, P. R. u. Wagner, H.: *Konstruktion einer Batterie mehrdimensionaler Fragebögen zur Erfassung der Persönlichkeit bei Kindern und Jugendlichen*. Hamburg 1971 (unveröff. DFG-Forschungsbericht). – Kaufman, H.: *Aggression and altruism: A psychological analysis*. Holt, Rinehart u. Winston, New York 1970. – Kohlberg, L.: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1974. – Köster, R. (Hg.): *Ullstein Lexikon der deutschen Sprache*. Ullstein, Frankfurt/M. 1969. – Krebs, D. L.: Altruism – An examination of the concept and a review of the literature. *Psychol. Bull.* 73, 258–302 (1970). – Ders.: Empathy and altruism. *J. Pers. Soc. Psychol.* 32, 1134–1146 (1975). – Krebs, D. L. u. Wispe, L. G.: Rejoinder: On defining altruism. *J. Soc. Issues* 30, 194–199 (1974). – Latané, B. u. Darley, J.: Bystander intervention in emergencies. In: J. Macaulay u. L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior*. Academic Press, New York 1970, p. 13–27. – Leeds, R.: Altruism and the norm of giving. *Merrill – Palmer Quarterly* 9, 229–240 (1963). – Lienert, G. A.: *Testaufbau und Testanalyse* (2. Aufl.). Beltz, Weinheim 1967. – Lück, H. E.: *Prosoziales Verhalten*. Kiepenhauer u. Witsch, Köln 1975. – Macaulay, J. u. Berkowitz, L. (Eds.): *Altruism and helping behavior*. Academic Press, New York 1970. – Midlarsky, E., Byran, J. H. u. Brickman, P.: Aversive approval: Interactive effects of modeling and reinforcement on altruistic behavior. *Child Development* 44, 321–328 (1973). – Mischel, W.: Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychol. Rev.* 80, 252–283 (1973). – Murphy, L. B.: *Social behavior and child personality*. Columbia University Press, New York 1937. – Nickel, H.: *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*, Bd. II. Huber, Bern-Stuttgart 1975. – Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K. u. Bent, D. H.: *SPSS – Statistical package for the social sciences*. McGraw – Hill, New York 1975. – Rice, M. E. u. Grusec, J. E.: Saying and doing: Effects on observer's performance. *J. Pers. Soc. Psychol.* 32, 584–593 (1975). – Rössner, L.: *Theorie der Sozialarbeit*. Reinhardt, München 1973. – Rotter, J. B.: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80, Whole No. 609 (1966). – Rubin, K. H. u. Schneider, F. W.: The relationship between moral judgement, egocentrism, and altruistic behavior. *Child Development* 44, 661–665 (1973). – Rushton, J. P.: Generosity in children: Immediate and long-term effects of modeling, preaching, and the moral judgement. *J. Pers. Soc. Psychol.* 31, 459–466 (1975). –

Rushton, J. P. u. Wiener, J.: Altruism and cognitive development in children. *British J. Soc. Clin. Psychol.* 14, 341–349 (1975). – Sader, M., Sieland, B. u. Theis, W.: Ein Grundkonzept für ein Interaktionstraining. In: M. Sader, W. Schäuble u. W. Theis (Hg.), *Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik*. Aschendorff, Münster 1976, p. 1–58. – Sandler, J., Holder, A. u. Meers, D.: The ego ideal and the ideal self. *Psychoanalytic Study of the Child* 17, 128–145 (1962). – Schopler, J. u. Bateson, N.: The power of dependence. *J. Pers. Soc. Psychol.* 2, 247–254 (1965). – Seeman, M.: On the meaning of alienation. *Amer. Sociol. Rev.* 24, 783–791 (1959). – Selman, R.: Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development* 42, 1721–1734 (1971). – Severy, L. J.: Comment on "Positive forms of social behavior: An Overview". *J. Soc. Issues* 30, 189–194 (1974 a). – Ders.: Getting somewhere: Reprise on altruism. *J. Soc. Issues* 30, 199–201 (1974 b). – Severy, L. J. u. Davis, K. E.: Helping behavior among normal and retarded children. *Child Development* 42, 1017–1031 (1971). – Staub, E.: A child in distress: The influence of age and number of witnesses on children's attempts to help. *J. Pers. Soc. Psychol.* 14, 130–140 (1970). – Ders.: Helping a person in distress: The influence of implicit and explicit "rules" of conduct on children and adults. *J. Pers. Soc. Psychol.* 17, 137–144 (1971 a). – Ders.: The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development* 42, 805–816 (1971 b). – Thomae, H.: Die Bedeutungen des Motivationsbegriffes. In: H. Thomae (Hg.), *Allgemeine Psychologie. II. Motivation*, Handbuch der Psychologie, Bd. 2/II. (2. Aufl.). Hogrefe, Göttingen 1965, p. 3–44. Trivers, R. L.: The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Rev. of Biology* 46, 35–57 (1971). – Ulmann, G.: *Sprache und Wahrnehmung*. Campus, Frankfurt/M. 1975. – Wagner, H. u. Bamgärtel, F.: *Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF – K)*. Hogrefe, Göttingen 1978. – Walster, E. u. Walster, G. W.: Equity and social justice. *J. Soc. Issues* 31, 21–43 (1975). – Weiss, R. F., Boyer, J. L., Lombardo, J. P. u. Stich, M. H.: Altruistic drive and altruistic reinforcement. *J. Personal. Social. Psychol.* 25, 390–400 (1973). – Wispé, L. G.: Positive forms of social behavior: An overview. *J. Soc. Issues* 28, 1–19 (1972). – Yarrow, M. R. u. Waxler, C. Z.: Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development* 47, 118–125 (1976). – Yarrow, M. R., Scott, P. M. u. Waxler, C. Z.: Learning concern for others. *Developmental Psychol.* 8, 240–260 (1973). – Zumkley – Münkler, C.: *Imitationslernen*. Schwann, Düsseldorf 1976.

Anhang

Provisorische VEH – Skalen I, II, III (Skalen zur Bestimmung der „Vorstellung vom eigenen Helfen“)

Instruktion: Auf den folgenden Seiten findest Du eine Reihe von Aussagen. Hinter jeder Aussage steht „ja“ und „nein“. Lese bitte die Aussagen durch und entscheide für jede Aussage, ob sie für Dich zutrifft oder nicht zutrifft.

Trifft die Aussage für Dich zu, mache einen Kreis um „ja“. Trifft die Aussage nicht für Dich zu, mache einen Kreis um „nein“.

(Hier Beispiel eingefügt)

Überlege bei jeder Aussage nicht zu lange. Achte bitte darauf, daß Du keine Aussage ausläßt. Gib in jedem Fall eine Antwort, auch wenn Dir dies manchmal schwerfällt.

Items	Skalen-zugehörigkeit	Beantwortungsrichtung („Richtige“ Antworten) ²
1. Meine Mutter hat mich schon oft ausgeschimpft, weil ich Süßigkeiten und ähnliches nicht mit anderen Kindern teilen wollte.	II	ja
2. Fast alle meine Klassenkameraden helfen mir, wenn ich sie um Hilfe bitte.	III	ja
3. Ich habe mehr Mitleid mit anderen Menschen als die meisten anderen Kinder.	I	ja
4. Ich habe in der letzten Woche einem Spielkameraden oder Klassenkameraden mit Geld geholfen.	I	ja
5. Mein Vater hat mich oft ausgeschimpft, weil ich Süßigkeiten und ähnliches nicht mit anderen Kindern teilen wollte.	II	ja
6. Ich habe in der letzten Woche einen Spielkameraden oder Klassenkameraden getröstet, der Schwierigkeiten hatte.	I	ja
7. Die meisten meiner Spielkameraden und Klassenkameraden, denen ich geholfen habe, haben mir hinterher auch geholfen.	III	ja
8. Mein Vater hat mir schon mehrmals vorgeworfen, daß ich zu egoistisch bin.	II	ja
9. Ich habe meinen Spielkameraden und meinen Klassenkameraden bis jetzt mehr geholfen, als diese mir geholfen haben.	I	ja
10. Ich habe schon mehrmals ein schlechtes Gewissen gehabt, weil ich einem Spielkameraden oder einem Klassenkameraden nicht geholfen habe, der mich um Hilfe gebeten hatte.	II	ja
11. Wenn ich meine Spielkameraden oder meine Klassenkameraden um etwas bitte, wird mir meine Bitte meist erfüllt.	III	ja
12. Mein Vater meint, ich sei zu mitleidig.	II	ja
13. Ich habe in den letzten vier Wochen einem Verwandten (z.B. Onkel oder Tante) echt geholfen.	I	ja

² „Richtige“ Antworten sind – mit je einem Punkt bewertet – über die Items einer jeden Skala zum Gesamt-Skalen-Wert (Skalen-Skore) der VEH-Skalen I, II, III aufzusummieren.

Items	Skalen- zugehörig- keit	Beantwor- tungs- richtung („Rich- tige“ Ant- worten) ²	Items	Skalen- zugehörig- keit	Beantwor- tungs- richtung („Rich- tige“ Ant- worten) ²
14. Ich helfe regelmäßig einem Klassenkameraden bei den Schulaufgaben.	II	ja	32. Ich habe es schon mehrmals vergessen, mich für eine Hilfe zu bedanken, die ich erhalten habe.	II	ja
15. Ich habe schon mehrmals einem Spielkameraden oder einem Klassenkameraden geholfen, der es eigentlich nicht verdient hatte.	I	ja	33. Irgendwie bekommt man die Hilfe zurück, die man anderen leistet.	III	ja
16. Schon mehrmals habe ich Spielkameraden und Klassenkameraden Hilfe geleistet, ohne daß diese sich bedankt hätten.	I	ja	34. Meine Mutter freut sich immer, wenn sie sieht, daß ich meine Sachen mit anderen teile.	I	ja
17. Meine Mutter meint, ich sei zu mitleidig.	II	ja	35. Mein Vater freut sich immer, wenn er sieht, daß ich meine Sachen mit anderen teile.	I	ja
18. Ich helfe meinen Spielkameraden und meinen Klassenkameraden deshalb nicht gerne, weil die mir auch nicht helfen.	III	nein	36. Meine Klassenkameraden wissen, daß sie zu mir kommen können, wenn sie eine Bitte haben.	III	ja
19. Ich habe in den letzten vier Wochen einem Freund echt geholfen.	I	ja	37. Die Spielkameraden und die Klassenkameraden, denen ich geholfen habe, haben mir meistens gezeigt, daß sie mir für meine Hilfe dankbar waren.	III	ja
20. Ich habe anderen gegen den Willen meiner Eltern geholfen.	II	ja	38. Ich versuche oft, mich in die Lage von Menschen zu versetzen, die in Not sind.	I	ja
21. Meine Spielkameraden und meine Klassenkameraden haben mich mehrmals im Stich gelassen, als ich sie um Hilfe gebeten habe.	III	nein	39. Ich habe mich oft geschämt, daß ich meine Mutter um Hilfe bitten mußte.	II	ja
22. Ich bin mehr auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen als die meisten anderen Kinder.	II	ja	40. Ich habe von meinem Vater gelernt, wie ich anderen Menschen am besten helfen kann.	I	ja
23. Mein bester Freund ist hilfsbereiter als ich.	II	ja	41. Die Hilfe, die mir meine Mutter erweist, kann ich kaum wiedergutmachen.	I	ja
24. Ich habe meine beste Freundin im Stich gelassen, als sie mich einmal um Hilfe gebeten hat.	II	ja	42. Ich hatte in den letzten vier Wochen Streit mit meinen Klassenkameraden, weil ich einem Klassenkameraden nicht geholfen habe.	II	ja
25. Mein Vater hilft sehr vielen anderen Menschen.	I	ja	43. Ich bekomme ein schlechtes Gewissen, wenn ich eine Bitte abschlage.	I	ja
26. Meine beste Freundin ist hilfsbereiter als ich.	II	ja	44. Meine Spielkameraden und meine Klassenkameraden halten mich für einen gutmütigen Menschen.	III	ja
27. Meine Mutter hilft sehr vielen anderen Menschen.	I	ja	45. Mein Vater lobt mich, weil ich hilfsbereit bin.	I	ja
28. Meine Spielkameraden und meine Klassenkameraden sagen oft, ich sei zu egoistisch.	II	ja	46. Da mir kaum einer hilft, brauche ich anderen auch nicht zu helfen.	III	nein
29. Ich habe von meiner Mutter gelernt, wie ich anderen Menschen am besten helfen kann.	I	ja	47. Meine Mutter lobt mich, weil ich hilfsbereit bin.	I	ja
30. Manchmal nehme ich mir am Morgen vor, im Laufe des Tages jemandem eine Freude zu machen.	I	ja	48. Ich habe mich oft geschämt, daß ich meinen Vater um Hilfe bitten mußte.	II	ja
31. Die Hilfe, die mir mein Vater erweist, kann ich kaum wiedergutmachen.	I	ja			

Items	Skalen- zugehörig- keit	Beantwor- tungs- richtung („Rich- tige“ Ant- worten) ²
49. Irgendwie erhalte ich die Hilfe, die ich anderen erweise, immer zurück.	III	ja
50. Ich habe mich oft geschämt, daß ich einen Klassenkameraden oder Spielkameraden um Hilfe bitten mußte.	II	ja
51. Meine Spielkameraden sagen, daß ich freigebig bin.	III	ja
52. Von der größten Hilfe, die ich einem anderen Kind in meinem Leben erwiesen habe, weiß außer diesem Kind niemand etwas.	I	ja
53. Einer meiner Klassenkameraden hat mir vorgehalten, wieviel er schon für mich getan hat, und wie wenig ich für ihn getan hätte.	II	ja

Items	Skalen- zugehörig- keit	Beantwor- tungs- richtung („Rich- tige“ Ant- worten) ²
54. Ich habe im vergangenen Monat für einen „guten Zweck“ gespendet.	I	ja
55. Wenn ich meine Klassenkamera- den um Hilfe bitte, werde ich meistens zurückgewiesen.	III	nein
56. Mein Vater hat mich auf einen Menschen aufmerksam gemacht, der irgendwie meine Hilfe brauchen konnte.	I	ja

Anshr. d. Verf.: Prof. Dr. E. H. Bottenberg, Lehrstuhl für Psychologie I, Fachbereich 9, Technische Universität Braunschweig, Bültenweg 75, 3300 Braunschweig.