

Einflussgrößen auf die Entwicklung empathischen Erlebens und
prosozialen Verhaltens

Eine kulturvergleichende Untersuchung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Naturwissenschaften

vorgelegt von Dipl.-Psych. Joscha Kärtner

Institut für Psychologie

Universität Osnabrück

Abteilung Entwicklung und Kultur

November 2007

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich einer Reihe von Personen Dank aussprechen, ohne deren Unterstützung diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Zentral für die Entstehung dieser Arbeit war Prof. Dr. Heidi Keller, die mich während des ganzen Prozesses optimal betreute und mit ihrer Kritik sehr unterstützte.

Den Mitarbeitern der Abteilung Entwicklung und Kultur der Universität Osnabrück danke ich für ihre Anregungen und kritischen Kommentare. Besonders möchte ich mich bei Astrid Kleis bedanken, die die Erhebung zum zweiten Messzeitpunkt gemeinsam mit mir plante und maßgeblich für die Erhebung der Daten in Berlin verantwortlich war. Daneben geht mein Dank an Bettina Lamm und Monika Abels, die die Daten zum ersten Messzeitpunkt erhoben. Vielen Dank auch an Jörn Borke, der beim Kodieren des prosozialen Verhaltens eine große Unterstützung war.

Für die Organisation und Durchführung der Datenerhebung in Delhi möchte ich mich bei Prof. Dr. Nandita Chaudhary von der *University of Delhi* bedanken. Dank ihrer Kooperationsbereitschaft wurde die Erhebungen der Daten erst möglich. Letzteres wiederum verdanke ich dem sehr engagierten und gewissenhaften Einsatz von Pooja Bhargava. Ich danke ihr herzlich für die Erhebung der Daten und die Kodierung des prosozialen Verhaltens der Stichprobe aus Delhi.

Die zum Teil sehr aufwändigen Kodierungen der Videodaten wäre nicht ohne die große Unterstützung und Mitarbeit von Christina Heinrichs, Ute Spilker, Antje Beck, Carmen Reinert und Juliana Lücking möglich gewesen.

Sehr herzlich bedanke ich mich auch bei meiner Frau Birte Horn, die mich während der ganzen Zeit sehr unterstützt und immer wieder motiviert hat. Zuletzt möchte ich mich noch bei unserer Tochter Mathilda dafür bedanken, dass sie mich noch hat zu Ende schreiben lassen bevor sie auf die Welt gekommen ist.

Inhaltsverzeichnis

1.	Die Entwicklung empathischen Erlebens aus sozialkognitiver und kulturvergleichender Perspektive	1
2.	Die Phänomenologie empathischen Erlebens	8
3.	Der Beginn empathischen Erlebens	10
4.	Empirische Belege für empathisch motiviertes Hilfeverhalten und dessen Voraussetzungen im zweiten Lebensjahr	14
5.	Theorien zur Entwicklung empathisch motivierten Hilfeverhaltens	18
5.1.	Das Konzept der <i>synchronen Identifikation</i>	19
5.2.	Die Entwicklung <i>mentaler Repräsentationen</i>	23
5.3.	Die Entwicklung des Verständnisses <i>psychologischer Relationen</i>	27
5.4.	Die Rolle der Gefühlsansteckung	33
6.	Das Selbsterkennen im Spiegel als Maß für das frühe Selbstkonzept	38
7.	Sozialkognitive Voraussetzungen empathisch motivierten Hilfeverhaltens	42
8.	Soziokulturelle Einflüsse auf das frühe Hilfeverhalten	44
8.1.	Einflüsse auf die Entwicklung der autonomen Anteile des Selbst	49
8.2.	Einflüsse auf die Entwicklung der relationalen Anteile des Selbst	55
8.2.1.	Prosoziale Normen	55
8.2.2.	Prosoziales Verhalten	58
9.	Theoretisches Modell und Hypothesen	64
10.	Methode	67
10.1.	Untersuchungsdesign	67
10.2.	Stichprobenbeschreibung	68
10.3.	Erhebung und Auswertung der einzelnen Untersuchungsbausteine	71
10.3.1.	Die soziokulturelle Orientierung der Mutter	71
10.3.2.	Die Drei-Monate-Erhebung	75
10.3.2.1.	Die Kontingenzerfahrung des Säuglings	75
10.3.3.	Die 19-Monate-Erhebung	81
10.3.3.1.	Rouge-Test: Selbsterkennen im Spiegel	82
10.3.3.2.	Teddy-Test: Prosoziales Verhalten	84

11. Ergebnisse.....	99
11.1. Der normative Kontext - relationale und autonome Sozialisationsziele	100
11.2. Die Kontingenzerfahrung des Säuglings.....	102
11.3. Das Selbsterkennen im Spiegel.....	106
11.3.1. Einflüsse auf das Selbsterkennen im Spiegel.....	106
11.4. Empathisches Erleben und prosoziales Verhalten	108
11.4.1. Sozialkognitive Voraussetzungen frühen Hilfeverhaltens	114
11.4.2. Motivationale Voraussetzungen frühen Hilfeverhaltens.....	117
11.4.3. Überprüfung des theoretischen Gesamtmodells.....	119
12. Diskussion	122
12.1. Alternative Entwicklungspfade zum frühen Hilfeverhalten.....	123
12.2. Mögliche Wirkmechanismen der normativen Einflüsse	131
12.3. Einflüsse früher Interaktionserfahrungen auf die Autonomieentwicklung	137
12.4. Alters- und Geschlechtseffekte	139
12.5. Alternativen zum gewählten methodischen Vorgehen.....	140
12.6. Ausblick	144
13. Zusammenfassung	146
14. Bibliographie	148
15. Anhang.....	158
15.1. Kontingente Reaktionen auf unterschiedliche Kindereignisse.....	158
15.2. Konstruktive Verhaltensmaße in Abhängigkeit vom Selbsterkennen im Spiegel und dem soziokulturellen Kontext	160

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 – Höchster erreichter Bildungsabschluss der Eltern	68
Tabelle 2 – Familienangehörige im selben Haushalt oder in direkter Nachbarschaft	70
Tabelle 3 – Fragebogenitems für autonome und relationale Sozialisationsziele	72
Tabelle 4 – Interne Konsistenzen der Skalen Autonomie und Relationalität	72
Tabelle 5 – Objektive Verhaltensmaße und deren Operationalisierung	92
Tabelle 6 – Reliabilitäten der aktiven Verhaltenskategorien	97
Tabelle 7 – Relationale und autonome Sozialisationsziele	100
Tabelle 8 – Kontingente Reaktionen auf neutrale Vokalisationen.....	103
Tabelle 9 – Korrelationen zwischen Kontingenzerfahrung und Selbsterkennen im Spiegel.	107
Tabelle 10 – Passive Verhaltensweisen: Blickverhalten und Konflikterleben	109
Tabelle 11 – Konstruktive Verhaltensweisen getrennt nach soziokulturellen Kontexten	111
Tabelle 12 – Häufigkeiten der intuitiven Kategorien in den soziokulturellen Kontexten	112
Tabelle 13 – Konstruktive Verhaltensweisen getrennt nach soziokulturellen Kontexten und Selbsterkennen im Spiegel	115
Tabelle 14 – Korrelationen zwischen relationalen Sozialisationszielen und Hilfeverhalten.	118
Tabelle 15 – Kognitive und motivationale Einflüsse auf das frühe Hilfeverhalten.....	120
Tabelle 16 – Anhang: Kontingente Reaktionen auf neutrale Vokalisationen und nonverbale Kindsignale.....	159
Tabelle 17 – Anhang: Konstruktive Verhaltensmaße getrennt nach soziokulturellem Kontext oder Selbsterkenner-Status.....	160

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Genese prosozialen Verhaltens im zweiten Lebensjahr.....	42
Abbildung 2 – Soziokulturelle Einflüsse auf die Genese prosozialen Verhaltens.....	64
Abbildung 3 – Strukturgleichungsmodell für die Skala Relationalität und ihre Subskalen.....	74
Abbildung 4 – Kodierschema kontingenter Reaktionen auf die Signale des Kindes.....	80
Abbildung 5 – Kriterien für Selbsterkenner	83
Abbildung 6 – Systematik objektiver Verhaltensmaße.....	90
Abbildung 7 – Beispiele für die Kodierung objektiver Verhaltensweisen.....	95
Abbildung 8 – Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und der Stärke des Mitgefühls in Berlin und Delhi	116

1. Die Entwicklung empathischen Erlebens aus sozialkognitiver und kulturvergleichender Perspektive

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den notwendigen Voraussetzungen für empathisches Erleben und dadurch motiviertes prosoziales Verhalten in der Mitte des zweiten Lebensjahres. Weiterhin wird der Frage nachgegangen, welche Einflüsse soziokulturelle Interaktionserfahrungen auf die Entwicklung dieser Voraussetzungen empathischen Erlebens haben beziehungsweise auf die Wahrscheinlichkeit, dass sich empathisches Erleben in prosoziales Verhalten übersetzt.

Um ein tieferes Verständnis der kulturspezifischen Entwicklung des frühen Selbstkonzepts und seiner Konsequenzen für empathisches Erleben und frühes Hilfeverhalten zu erlangen, bringt diese Arbeit Theorien der sozialkognitiven Entwicklung mit Theorien der kulturvergleichenden Psychologie zusammen. Sozialkognitive Entwicklungstheorien, die zumeist in Europa und den USA entwickelt und an Stichproben aus westlichen Kulturkreisen evaluiert wurden, beschreiben unter anderem die zunehmende Ich-Andere-Unterscheidung und die Selbstkonzeptentwicklung als zentralen Entwicklungsschritt im zweiten Lebensjahr. Innerhalb dieser Theoriegebäude besteht weitgehend Konsens, dass Kinder spätestens gegen Mitte des zweiten Lebensjahres zunehmend Einsicht in die Subjektivität von Emotionen und Handlungsmotiven gewinnen. Kinder begreifen beispielsweise, dass anderen Personen etwas anderes besser schmeckt als ihnen selbst (Repacholi & Gopnik, 1997), sie verstehen, dass andere Personen sich für etwas anderes als sie interessieren können (Tomasello & Haberl, 2003) und sie verstehen, dass andere eigene Gefühle haben.

Wie in den folgenden Kapiteln ausführlich beschrieben wird, ist es diese Einsicht in die Subjektivität emotionaler Zustände, die es dem Kind erst ermöglicht, mit dem Leid anderer Personen mitzuempfinden und diesen zu helfen. Dabei ist Mitleid beziehungsweise Mitgefühl die motivationale Quelle des frühen Hilfeverhaltens beim Kind. Karylowski (1982; 1984) spricht in diesem Zusammenhang von exozentrischem Altruismus, bei dem der Anreiz für das Hilfeverhalten in dem empathischen Erleben der positiven Emotionsveränderung der anderen Person liegt.

Das Phänomen empathischen Erlebens und empathisch motivierten Hilfeverhaltens ist aus kulturvergleichender Perspektive vor allem deshalb interessant, weil es zwei zentrale Konzepte der kulturvergleichenden Psychologie in sich vereint: das der Autonomie (*autonomy*) und das der Relationalität (*relatedness*). Der autonome Anteil an diesem Phänomen ist der Umstand, dass das Kind sich selbst und die andere Person als unabhängige

Träger von Erleben und Empfinden begreifen muss, bevor es mit der anderen Person mitfühlen kann. Der relationale Anteil am empathischen Erleben besteht darin, dass es eines Verbundenheitsgefühls beziehungsweise einer Beziehung zur anderen Person bedarf, damit deren Notlage überhaupt an Relevanz gewinnt. Erst dann löst die Situation das Mitgefühl des Kindes aus.

Die beiden Konzepte Autonomie und Relationalität haben die kulturvergleichende Forschung in den letzten 40 Jahren dominiert und beide kommen in verschiedenen Theorieentwürfen mit leichten Bedeutungsverschiebungen und mit unterschiedlichen konzeptionellen Implikationen vor. Triandis (1994; 1995) geht von einem eindimensionalen Konzept aus, in dem Kulturen einen bestimmten Platz auf einem Kontinuum mit den beiden gegensätzlichen Polen Kollektivismus und Individualismus einnehmen. Markus und Kitayama (1991; 1994) sprechen von einem independenten Entwurf des Selbst, der dem interdependenten Entwurf als anderem Extrem gegenübersteht. Kagitçibasi (2007) spricht von Handlungswirksamkeit (*agency*) und Relationalität (*interpersonal relatedness*) als zwei unabhängigen Dimensionen. Ihr zufolge lassen sich sowohl soziokulturelle Kontexte als auch einzelne Personen in diesem zweidimensionalen Raum anordnen. Keller (2007) geht unter entwicklungspsychologischer Perspektive von zwei prototypischen Entwicklungspfaden aus.

In ihrem Ansatz sind die Konzepte Autonomie und Relationalität nur bedingt voneinander unabhängig. Bei prototypischen Entwicklungsverläufen herrscht jeweils eines der Konzepte auf Kosten des anderen als Organisationsprinzip (*developmental organizer*) des psychischen Systems vor. Beim independenten Entwicklungspfad ist das die Autonomie, beim interdependenten Entwicklungspfad die Relationalität. Zwischen diesen prototypischen Verläufen sind jedoch alle möglichen Mischformen vorstellbar. Raeff (2006) schließlich geht in ihrem Ansatz so weit, eine zeit- und kontextübergreifende Fixierung des Individuums aufzugeben. Sie postuliert, dass Independenz und Interdependenz sich gegenseitig bedingen und konstituieren und legt den Schwerpunkt ihrer Arbeit darauf zu untersuchen, wie sich unterschiedliche Aspekte von Independenz und Interdependenz im Alltagserleben des heranwachsenden Kindes situations- und domänenspezifisch manifestieren.

So verschieden diese Ansätze hinsichtlich ihrer Dimensionalität, ihrer Reichweite und ihres Erklärungswertes sein mögen, der gemeinsame Kern lässt sich wie folgt beschreiben: Verhalten und Erleben, das durch Autonomie beziehungsweise Independenz gekennzeichnet ist, zeichnet sich durch das Primat des Individuellen aus. Allgemein ist damit die Selbständigkeit des Individuums in Bezug auf zentrale psychische Prozesse wie Emotion,

Volition, Motivation und Kognition gemeint. Dem unabhängigen und eigenständigen Funktionieren wird zentrale Bedeutung zugeschrieben: es ist zentral, sich selbst und seine Gedanken und Gefühle zu erleben, sich selbständig seine Meinung zu bilden, Urteile zu fällen und Entscheidungen zu treffen. Selbst bei genuin zwischenmenschlichen Phänomenen, beispielsweise der Paarbeziehung oder der Familie, spielt die Selbständigkeit aller Beteiligten eine wichtige Rolle. Dem gegenüber stehen normative Rollenmodelle und situationsgebundene Erwartungen, die das Verhalten und Erleben in interdependenten Kulturen organisieren. Die Entwicklung und Pflege von Beziehungen stehen im Vordergrund, Empathie, Kooperation, sowie das Verfolgen gemeinsamer Ziele sind handlungsleitend.

Aber wie entscheidet sich nun, ob in einem spezifischen soziostrukturellen Kontext eher independente oder interdependente Organisationsprinzipien greifen? Mit ihrem Konzept der Entwicklungspfade beschreibt Keller (2007), wie die normative Orientierung innerhalb eines soziokulturellen Kontexts als Anpassungsleistung an bestehende materielle und sozialstrukturelle Kontextbedingungen erklärt werden kann. Dabei ist der Grundgedanke, dass verschiedene makrostrukturelle Kontextbedingungen wie die Ökologie oder Ökonomie Einfluss auf die Sozialstruktur nehmen. Diese Einflüsse prägen entscheidend die Familienstruktur und die Organisation des sozialen Nahraums und damit den Alltag der Familie und der in ihr aufwachsenden Kinder mit. Von einem evolutionstheoretischen Standpunkt aus argumentiert Keller, dass von den beiden Organisationsprinzipien, die universell angelegt sind, jenes greift, welches es den Menschen erlaubt, sich möglichst kompetent innerhalb des gegebenen Kontexts zu verhalten. Darüber hinaus findet diese soziokulturelle Orientierung ihren Ausdruck in den Sozialisationszielen und Ethnotheorien der Erwachsenen und spiegelt sich in deren Verhalten wider. Es ist dieses Verhalten, das die Entwicklung des Kindes maßgeblich beeinflusst und das die Grundlage für den Entwicklungspfad des Kindes legt. Je nach soziostrukturellen Kontextbedingungen werden universelle Entwicklungsaufgaben kulturspezifisch gelöst. Im zweiten Lebensjahr besteht die universelle Entwicklungsaufgabe in der Entwicklung eines frühen Selbstkonzepts. Kinder, die den independenten Entwicklungspfad nehmen, entwickeln demzufolge ein primär autonomes Selbstkonzept. Kinder, deren Entwicklung dem interdependenten Entwicklungspfad folgt, entwickeln ein primär relationales Selbstkonzept, in dem die Beziehung zu anderen Personen die entscheidende Rolle spielt.

Das Bindeglied zwischen beiden Theorietraditionen, der sozialkognitiven und der kulturvergleichenden, ist in dem sich entwickelnden Selbstkonzept des Kindes zu sehen. Aus kulturvergleichender Perspektive unterscheidet sich das Selbstkonzept des Kindes

dahingehend, dass in Abhängigkeit von der normativen Orientierung der Umwelt den autonomen und relationalen Anteilen des Selbstkonzepts ein unterschiedliches Gewicht eingeräumt wird. In independenten Kontexten ist Autonomie die zentrale Eigenschaft des Selbst, in interdependenten Kontexten die Beziehung zu anderen Personen. Aus sozialkognitiver Perspektive entwickeln sich diese beiden Aspekte des Selbstkonzepts zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Relationalität im Sinne einer Verbundenheit mit der anderen Person ist entweder ab Geburt gegeben oder sie entwickelt sich sehr früh im ersten Lebensjahr. Tomasello und Mitarbeiter (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005) sprechen in diesem Zusammenhang von einer grundlegenden Motivation, psychische Zustände mit anderen Personen zu teilen. Meltzoff (2007a; 2007b) geht in seinen Arbeiten davon aus, dass über das *like-me* Schema eine grundsätzliche Äquivalenz zwischen Selbst und anderen Personen wahrgenommen wird. Bischof-Köhler (1989) ihrerseits benutzt in diesem Zusammenhang den Begriff der Wesensverwandtschaft. Dieses frühe Interesse an anderen Menschen scheint biologisch angelegt zu sein und ist aus evolutionstheoretischer Perspektive äußerst sinnvoll. So zeigt sich beispielsweise, dass Neugeborene eine Präferenz für die menschliche Stimme und für Gesichter zeigen (Mondloch et al., 1999). Die Motivation des Säuglings, psychische Zustände zu teilen, zeigt sich außerdem schon früh in der Interaktion mit anderen Personen, beispielsweise bei den Protokonversationen (Stern, 1985) und beim Teilen von Emotionen zwischen Mutter und Kind (*emotional sharing*) (Hobson, 2002). Die autonomen Anteile des Selbst entwickeln sich demgegenüber etwas später. Wie eingangs erwähnt, erlangt das Kind erst mit der Entwicklung des kategorialen Selbst im zweiten Lebensjahr die nötige Autonomie, um empathisch empfinden zu können.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die bisherigen kulturvergleichenden Arbeiten, die sich mit der Entwicklung, oder allgemeiner, mit dem Stellenwert von Empathie und prosozialem Verhalten innerhalb verschiedener soziokultureller Kontexte auseinandersetzen, fällt schnell auf, dass sich alle diese Arbeiten ausschließlich auf den normativen beziehungsweise auf den relationalen Aspekt dieser Entwicklung konzentrieren (Trommsdorff & Friedlmeier, 1999; Whiting & Whiting, 1975). Der Grundtenor dieser Arbeiten lässt sich wie folgt beschreiben: Je interdependent die soziokulturelle Orientierung ist, das heißt, je wichtiger die relationalen Aspekte des Selbstkonzepts sind, desto früher entwickelt sich Empathie und Hilfeverhalten beim Kind. Zwar ist es durchaus plausibel, normative Einflüsse auf empathisches Erleben und frühes Hilfeverhalten anzunehmen, allerdings müssen daneben genauso die autonomen Anteile an dieser Entwicklung berücksichtigt werden: erst wenn das Kind sich selbst und andere Personen als unabhängige Träger von Erleben und Empfinden

begreift, kann es empathisch empfinden und konstruktiv handeln. Dieser sozialkognitive Aspekt der Entwicklung frühen Hilfeverhaltens ist in der kulturvergleichenden Forschung bisher komplett ignoriert worden, obwohl es aus kulturvergleichender Sicht genauso plausibel ist, soziokulturelle Einflüsse auf die Entwicklung des Autonomieempfindens anzunehmen. Es ist das zentrale Anliegen dieser Arbeit, die Erklärungsansätze dieser beiden Theorierichtungen zu verschränken und für die Erklärung der Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens nutzbar zu machen.

Der Grundgedanke dieser Arbeit ist demnach, dass es zwei Entwicklungen sind, die im frühen Hilfeverhalten zusammenkommen. Zum einen bedarf es der Entwicklung der autonomen Anteile des Selbst, damit die sozialkognitive Voraussetzung geschaffen ist, die es dem Kind erst ermöglicht, empathisch zu empfinden. Zum anderen bedarf es gleichermaßen der Entwicklung der relationalen Anteile des Selbst, damit die Situation der anderen Person an Relevanz gewinnt. Die weiter oben beschriebene, biologisch angelegte Form der Relationalität reicht gegebenenfalls dazu aus, dass das Kind, sobald es sich selbst als autonomen Handlungsträger begreift, die Emotion der anderen Person wahrnimmt und als deren Emotion begreift. Allerdings bedarf es einer weiter entwickelten Form der Relationalität, damit dieses empathische Empfinden Mitgefühl auslöst, dem wiederum eine zentrale Rolle bei der Motivation frühen Hilfeverhaltens zukommt.

Weiterhin wird angenommen, dass beide Entwicklungen jeweils spezifischen soziokulturellen Einflüssen unterworfen sind. Aufbauend auf früheren Arbeiten wird davon ausgegangen, dass die Einflüsse auf die Entwicklung der relationalen Anteile des Selbst vor allem normativer Natur sind. Je nachdem, wie stark die Erwartungen an prosoziales und verantwortungsbewusstes Verhalten in einem bestimmten soziokulturellen Kontext sind, wird sich das Mitgefühl und Verantwortungsbewusstsein der Kinder unterschiedlich entwickeln. Frühere Forschungsarbeiten (Chapman, Zahn-Waxler, Cooperman, & Iannotti, 1987; Whiting & Whiting, 1975) konnten zeigen, dass beide Aspekte, das Mitgefühl und das Verantwortungsgefühl, mit der prosozialen Motivation des Kindes zusammenhängen.

Die Einflüsse auf die Entwicklung der autonomen Anteile des Selbst hingegen sind anderer Natur. In dem Entwicklungspfadmodell von Keller (2007) wird beschrieben, dass die Lösung früherer Entwicklungsaufgaben Implikationen für die Herangehensweise und Lösung späterer Entwicklungsaufgaben hat. Im Alter von drei Monaten ist es die Aufgabe des Kindes, erste soziale Beziehungen in der Interaktion mit seinen primären Bezugspersonen zu knüpfen. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass spezifische Erfahrungen innerhalb

dieser sozialen Interaktionen die spätere Autonomieentwicklung vorbereiten. Eine besondere Rolle spielt hierbei die frühkindliche Kontingenzerfahrung, in der der Säugling zeitnah Reaktionen auf seine kommunikativen Signale oder Handlungen erfährt. Bei einer entsprechend hohen Kontingenzzrate erfährt sich der Säugling als selbstwirksames und kausales Agens, das Einfluss auf und Kontrolle über Objekte und Personen in seiner Umwelt ausüben kann. Diese Effektivitäts- und Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umgang mit anderen Personen und Objekten wiederum begünstigen die spätere Autonomieentwicklung (Keller, Kärtner, Borke, Yovsi, & Kleis, 2005; Keller et al., 2004). Wie in Abschnitt 8.1 ausführlich dargestellt wird, basiert die Kontingenzerfahrung des Säuglings vor allem auf der Tendenz der primären Bezugspersonen, schnell auf die Signale des Säuglings zu reagieren. Diese Tendenz, kontingent auf Kindsignale zu reagieren, ist zentraler Bestandteil des intuitiven Elternverhaltens (Papoušek & Papoušek, 1987, 2002). Allerdings kann diese Verhaltenstendenz in Abhängigkeit von dem jeweiligen soziokulturellen Kontext unterschiedlich stark ausgeprägt sein. In dieser Arbeit wird demzufolge davon ausgegangen, dass die normative Orientierung der Mütter vermittelt über die Kontingenzerfahrung des Säuglings die spätere Autonomieentwicklung der Kinder beeinflusst.

Um das Zusammenwirken dieser beiden Entwicklungen zu beschreiben und die soziokulturellen Einflüsse auf diese Entwicklungen zu überprüfen, wurden sowohl die frühkindlichen Interaktionserfahrungen als auch das empathisch motivierte Hilfeverhalten und dessen Voraussetzungen in zwei unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten längsschnittlich untersucht. Dabei fielen die beiden Erhebungszeitpunkte auf das Lebensalter, zu dem die beiden ersten universellen Entwicklungsaufgaben anstehen, also der Aufbau erster Beziehungen mit drei Monaten, sowie die Entwicklung eines frühen Selbstkonzepts in der Mitte des zweiten Lebensjahres. Bei der Wahl der Kulturen musste abgewogen werden, wie stark die soziokulturellen Kontexte sich unterscheiden können, ohne dass die Validität der Erhebung oder die Vergleichbarkeit der Ergebnisse beeinträchtigt wird. Da für die Durchführung mancher Untersuchungsteile verschiedene Spielsachen benötigt wurden und die normative Orientierung über Fragebögen erhoben werden sollte, schränkte das den Rahmen möglicher Kontexte stark ein. Da Faktoren wie der Bildungsgrad der Mutter und der sozioökonomische Status der Familie sowohl mit der Vertrautheit der Kinder mit der geplanten Untersuchungssituation als auch mit der Fähigkeit und Bereitschaft der Mütter verschiedene Fragebögen auszufüllen zusammenhängen, fiel die Entscheidung auf zwei städtische Stichproben aus Berlin und Delhi, deren Familien jeweils der mittleren bis gehobenen Mittelschicht angehörten.

Diese Vergleichbarkeit hinsichtlich des Bildungsgrads und des sozioökonomischen Status hat voraussichtlich zur Folge, dass die beiden Stichproben einander ähnlich sind, was den Stellenwert angeht, den die Familien der Autonomieentwicklung ihrer Kinder zuschreiben, da beide Faktoren eng mit der Dimension Autonomie zusammenhängen (Keller, 2007; Richman, Miller, & LeVine, 1992). Die Hypothese bezüglich der soziokulturellen Einflüsse auf die Entwicklung der autonomen Anteile des Selbst kann demzufolge nicht in Form eines Unterschiedes auf Stichprobenebene untersucht werden. Da jedoch allgemein davon ausgegangen wird, dass dieselben Wirkmechanismen innerhalb der einzelnen kulturellen Kontexte wirken, wird die Hypothese, dass die frühkindlichen Kontingenzerfahrungen die spätere Autonomieentwicklung fördert, auf Ebene des Individuums überprüft. Wie in Kapitel 8 ausführlich beschrieben wird, sollten sich die beiden Stichproben aus Berlin und Delhi allerdings stark hinsichtlich ihrer normativen Orientierung bezüglich der relationalen Entwicklung unterscheiden, so dass die Hypothesen bezüglich der soziokulturellen Einflüsse auf die Entwicklung der relationalen Anteile des Selbst sowohl auf Stichprobenebene als auch auf Ebene des Individuums überprüft werden.

In dieser Arbeit werden die beiden Theorierichtungen, die bisher isoliert nebeneinander standen, erstmals gemeinsam betrachtet. Dadurch, dass die Entwicklung der autonomen und relationalen Anteile des frühen Selbst, die im empathisch motivierten Hilfeverhalten ineinander greifen, zugleich berücksichtigt werden, wird es möglich, zwischen den sozialkognitiven und motivationalen Aspekten der Genese prosozialen Verhaltens zu differenzieren und spezifische soziale und soziokulturelle Einflüsse auf diese Entwicklung zu identifizieren.

2. Die Phänomenologie empathischen Erlebens

Unter Empathie wird im alltagssprachlichen Gebrauch das Mitfühlen mit einer anderen Person beziehungsweise das Hineinversetzen in die Lage einer anderen Person verstanden. Empathie in diesem Sinne bedeutet nicht, dass man dasselbe Gefühl empfinden muss wie die andere Person, genauso wenig wie ein bloßes Hineinversetzen in die Lage der anderen Person ausreicht, um von Empathie zu sprechen. Vielmehr ist es in beiden Fällen erforderlich, dass die Anteil nehmende Person zusätzlich Mitleid mit oder Sorge um die andere Person empfindet. Dabei ist es nicht notwendigerweise so, dass die andere Person anwesend sein muss, sondern die bloße Vorstellung einer bestimmten Situation oder Lebenslage kann ausreichen, um das Mitgefühl einer Person zu wecken. Ist die andere Person nicht anwesend, enthält dieser Prozess notwendigerweise mehr kognitive Anteile: Die Anteil nehmende Person muss sich die Situation, in der sich die andere Person befindet, vorstellen. Zusätzlich muss sie erschließen, welche Bedeutung diese Situation für die andere Person hat, wobei diese Bedeutung von derjenigen abweichen kann, die die Anteil nehmende Person selbst dieser Situation beimisst. Darüber hinaus muss der Anteil nehmenden Person klar sein, welche Emotionen diese Situation bei der anderen Person hervorruft und welche Handlungsmöglichkeiten diese Person hat. Diese Fähigkeiten sind beim normalen Erwachsenen mehr oder weniger stark ausgeprägt. Unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive wird allerdings schnell klar, dass Kleinkinder über eine Vielzahl dieser komplexen kognitiven Fähigkeiten noch nicht verfügen und diese erst im Verlauf ihrer Ontogenese erwerben.

Allerdings zeichnen sich schon die frühesten Formen empathischen Erlebens, ungeachtet des Komplexitätsgrades der beteiligten kognitiven Prozesse, durch eine Eigenschaft aus, die den Kern der Definition empathischen Erlebens in dieser Arbeit bildet: Jede Form empathischen Erlebens beinhaltet die

„Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage eines Anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz der Teilhabe bleibt das Gefühl aber anschaulich dem Anderen zugehörig. Darin unterscheidet sich Empathie von Gefühlsansteckung (z.B. bei Panik, Begeisterung oder ansteckendem Lachen), bei der die Stimmung des Anderen vom Beobachter selbst Besitz ergreift und dabei ganz zu dessen eigenstem Gefühl wird“ (Bischof-Köhler, 1989, S.26).

Empathie ist demzufolge ein Erkenntnis vermittelnder Prozess, der es dem Beobachter erlaubt, die Gefühlslage der anderen Person zu verstehen. Weiterhin ist ein wichtiger Bestandteil dieser Definition, dass die Gefühlslage als die Gefühlslage der anderen Person

begriffen und nicht mit der eigenen verwechselt wird. Von dem Begriff der Empathie ist der Begriff des Mitgefühls abzugrenzen, der zusätzlich die Sorge um die andere Person oder die Anteilnahme an deren Situation mit einschließt. In dieser Arbeit ist es der Begriff Mitgefühl, der dem alltagssprachlichen Gebrauch des Begriffs Empathie entspricht. Diese Terminologie entspricht der in den Arbeiten von Bischof-Köhler (1989, 2004). Eisenberg, Fabes und Spinrad (2006) hingegen sprechen von *empathy* und *sympathy*. *Empathy* definieren sie als

„an affective response that stems from the apprehension or comprehension of another’s emotional state or condition, and which is identical or very similar to what the other person is feeling or would be expected to feel“ (Eisenberg et al., 2006, S.637).

Davon grenzen sie das Konzept der *sympathy* ab, das definiert wird als

„an affective response that frequently stems from empathy, but can derive directly from perspective taking or other cognitive processing [...] It consists of feeling sorrow or concern for the distressed or needy other“ (Eisenberg et al., 2006, S.637).

Die Bedeutung von *sympathy* entspricht der Bedeutung des Begriffs Mitgefühl. Bei der Definition von *empathy* bleibt allerdings unklar, was das empathische Empfinden von der Gefühlsansteckung unterscheidet. In ihren Arbeiten sprechen Eisenberg und Mitarbeiter häufiger von einer Art „minimalen Ich-Andere-Unterscheidung“, die allerdings nicht näher bestimmt wird. Wie schon in der Definition von Eisenberg und Kollegen angedeutet, ist es in den meisten Fällen so, dass sich der empathische Mitvollzug der Notlage einer anderen Person in Mitgefühl übersetzt, dem wiederum eine zentrale Rolle bei der Motivation frühen Hilfeverhaltens zukommt. Damit aus Empathie, also dem Verständnis für die andere Person, Mitgefühl für die andere Person wird, muss zusätzlich ein prosoziales Motiv aktiviert werden. Denn alternativ könnte der Beobachter auch mit Schadenfreude auf die Notlage der anderen Person reagieren oder aus einer Schädigungsabsicht heraus eine solche Notlage bei der anderen Person hervorrufen (Bischof-Köhler, 1989; Dunn, 1988).

3. Der Beginn empathischen Erlebens

Bis in die 1970er Jahre hinein wurde kleinen Kindern die Fähigkeit zum empathischen Erleben und dadurch motiviertem Hilfeverhalten abgesprochen. Den wissenschaftlichen Diskurs dominierten psychoanalytische und kognitive Theorien, denen zufolge dieser Entwicklungsschritt erst zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr erreicht wird. Die psychoanalytischen Theorien argumentierten, dass erst durch den Eintritt in die ödipale Phase die Entwicklung des Moralgefühls beim Kind beginne und rechneten empathisch motiviertes Hilfeverhalten diesem Phänomenbereich zu (Freud, 1930, 1969). Kognitive Theorien in der Tradition Piagets begründeten ihre Annahme damit, dass erst die egozentrische Phase überwunden werden müsse, bevor das Kind durch Einsetzen der Dezentrierung in die Lage versetzt werde, mit der anderen Person mitzufühlen und dadurch motiviert werde, der anderen Person zu helfen (siehe Feshbach, 1987; Flavell, 1975).

In den 1970er Jahren entwickelten sich theoretische Ansätze, die den Beginn dieser Entwicklungen in das zweite Lebensjahr vorverlegten und eng an die Entwicklung eines frühen Selbstkonzepts knüpften. Hier ist vor allem Hoffman (1975; 1982) zu nennen, der in seinen theoretischen Arbeiten als erster diesen Gedanken entwickelte. Ihm zufolge vollzieht sich die Entwicklung empathischen Erlebens in mehreren Stufen, die jeweils Folge sozialkognitiver Entwicklungen sind. Im Vordergrund steht dabei die zunehmende Differenzierung des frühen Selbstkonzepts beziehungsweise der Ich-Andere-Unterscheidung. Hoffman (2000) hält an dieser Stufentheorie, die im Folgenden in groben Zügen dargestellt wird, bis heute fest und hat sie über die Jahre nur leicht modifiziert. Wie weiter unten noch zu zeigen sein wird, richtet sich die Kritik in dieser Arbeit vor allem gegen die Anzahl der postulierten Stufen und den diesen Stufen zugrunde liegenden sozialkognitiven Entwicklungen.

Nach Hoffman durchläuft jedes Kind im Laufe seiner Ontogenese mehrere aufeinander folgende Stufen empathischen Erlebens. Nach der Geburt befindet sich der Säugling in einem Zustand der Fusion, in dem er nicht zwischen dem Selbst und Anderen unterscheidet. Das führt dazu, dass der negative Affekt einer anderen Person im Sinne einer Gefühlsübertragung unmittelbar den gleichen negativen Affekt im Säugling auslöst, wie das beispielsweise beim reaktiven Weinen der Fall ist (Sagi & Hoffman, 1976). Ungefähr im sechsten Lebensmonat springt der negative Affekt der anderen Person laut Hoffman nicht mehr unmittelbar auf das Kind über, sondern es tritt eine gewisse Latenzzeit auf. Diese Latenz interpretiert er als erstes Anzeichen einer frühen Ich-Andere-Unterscheidung und bezeichnet

diese Entwicklungsstufe als globale Empathie (*global empathy*). Gegen Ende des ersten Lebensjahres findet Hoffman zufolge erneut eine Veränderung statt, die er mit dem Begriff der egozentrischen Empathie (*egocentric empathic distress*) fasst. Auf dieser Stufe begriffen die Kinder noch nicht, dass die Quelle des empfundenen negativen Affekts der negative Affekt der anderen Person sei. Die Ich-Andere-Unterscheidung erschöpfe sich auf dieser Stufe darin, dass die Kinder die andere Person weiterhin beobachteten und Verhaltensweisen zeigten, die den eigenen negativen Affekt regulieren (Daumen lutschen, sich trösten lassen). Früh im zweiten Lebensjahr entwickelt sich nach der Stufentheorie Hoffmans die quasi-egozentrische Empathie (*quasi-egocentric empathy*): Kinder zeigen erstes Hilfeverhalten, indem sie die andere Person zu trösten versuchen oder Hilfe holen. Dabei zeigten sie allerdings häufig Hilfeverhalten, das sie selbst in der jeweiligen Situation trösten würde (beispielsweise geben sie dem anderen Kind das eigene Lieblingsspielzeug oder holen die eigene Mutter). Um dieses Verhalten zu erklären, nimmt Hoffman an, dass Kinder in diesem Entwicklungsstadium die andere Person zwar schon als physisch getrennt wahrnehmen, was es ihnen ermöglicht, die andere Person als Ursache der Emotion zu identifizieren. Allerdings hätten die Kinder noch kein Bewusstsein davon, dass die eigene und die fremde Person auch psychisch voneinander getrennt sind, also unabhängige innere Zustände haben. Die entscheidende Veränderung sei demzufolge, dass Kinder auf dieser Stufe erkennen, dass es das Gefühl der anderen Person ist, das empathisch mitvollzogen wird, allerdings noch nicht zwischen eigenen und fremden Bedürfnissen differenziert wird. Diese Inkonsistenz, Bedürfnisse, nicht jedoch Emotionen als psychische Zustände aufzufassen, wird später noch aufgegriffen. Gegen Mitte des zweiten Lebensjahres entwickelt sich dem Stufenmodell Hoffmans zufolge echte Empathie (*veridical empathic distress*). Im Gegensatz zu den vorhergehenden Stufen, die eher kurzlebig sind, ist diese Form der Empathie beständig und differenziert sich im Verlauf des Lebens weiter aus. Wenn sich Mitte des zweiten Lebensjahres das kategoriale Selbst entwickelt, entwickelt sich außerdem ein reflexives Ich-Bewusstsein, das die Einsicht in die Subjektivität innerer Erfahrung ermöglicht. Gleichzeitig damit setzt ein Bewusstsein davon ein, dass andere Personen ein eigenes Ich-Erleben haben. Die Kinder beginnen zu begreifen, dass andere innere Zustände (Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse) haben und dass diese sich von den eigenen inneren Zuständen unterscheiden können. Hoffman geht dabei allerdings so weit, zu behaupten, dass Kinder

„take the victim’s role and reflect on the victim’s particular needs in the situation“ (Hoffman, 2000, S.72).

Nach Hoffmans Stufentheorie werden die empathischen Kompetenzen mit zunehmendem Alter weiter ausdifferenziert und gipfeln schließlich darin, dass Jugendliche mit dem Schicksal einer unbekannt Person oder einer gesellschaftlichen Gruppierung mitempfinden können.

Hoffmans Argumentation ist eher theoretisch und fußt hauptsächlich auf anekdotischen Beispielen, die die verschiedenen Stufen zwar veranschaulichen, aber nicht empirisch absichern. Bei den Stufen der globalen Empathie und der egozentrischen Empathie bleibt unklar, warum die angeführten Verhaltensweisen mit einer zunehmenden Ich-Andere-Unterscheidung zusammenhängen und nicht alternativ auf Entwicklungen in der Emotionsregulation zurückgeführt werden können. Außerdem bleibt unklar, was die Ich-Andere-Unterscheidung auf diesen Entwicklungsstufen auszeichnet. Hoffman argumentiert zwar, das Kind würde sich auf der Stufe der globalen Empathie zumindest „schemenhaft“, auf Stufe der egozentrischen Empathie „zunehmend“ und auf der Stufe der quasi-egozentrischen Empathie schließlich vollständig der anderen Person als physisch getrennt bewusst. Meiner Meinung nach rechtfertigt allerdings weder die Verhaltensänderung im empathischen Erleben noch der Hinweis auf eine beginnende Ich-Andere-Unterscheidung die Definition dieser beiden Entwicklungsstufen. Bei der Stufe der quasi-egozentrischen Empathie bleibt außerdem unklar, wie das Kind die mitempfundene Emotion als die Emotion der anderen Person identifizieren kann, wo ihm doch die inneren Zustände der anderen Person unzugänglich sind und es sich nur der physischen Grenze zwischen sich und der anderen Person bewusst wird. Hoffman bleibt zu vage, was die sozialkognitiven Mechanismen betrifft, die die Wahrnehmung der Emotion, nicht jedoch der Bedürfnisse der anderen Person ermöglicht.

Trotz dieser Kritik ist es Hoffman hoch anzurechnen, dass er als erster die Entwicklung des empathischen Empfindens mit der sozialkognitiven Entwicklung der Ich-Andere-Unterscheidung in Zusammenhang brachte, denn dieser Gedanke hatte einen maßgeblichen Einfluss auf die spätere Theorieentwicklung. Hoffman überzeugt an dem Punkt, an dem er herleitet, dass erst mit der Erkenntnis, dass die Emotion der anderen Person die Ursache für die mitempfundene Emotion ist, Mitgefühl entstehen kann und diesem Mitgefühl eine zentrale Rolle bei der Motivation prosozialen Verhaltens zukommt:

„The cognitive sense of oneself and others as separate, independent entities is so intrinsic to *empathically* aroused affect as to alter the very quality of the observer's affective experience. It follows that once children have a sense of themselves as separate from others, something happens to the quality of their empathic distress. [...] Once children have separate images of themselves and others, their own empathic distress, which is a parallel response – that is, a

more or less exact replication of the victim's actual or presumed feeling of distress – may be transformed at least in part into a more reciprocal feeling of concern for the victim; and the motive to comfort themselves is correspondingly transformed into a motive to help the victim. [...] In other words, the same advance in self-other differentiation that moves children from “egocentric” to “quasi-egocentric” empathy, produces a qualitative transformation of empathic into sympathetic distress. From then on and continuing into adulthood, children's empathic distress always includes a sympathetic component and, insofar as it does, children want to help because they feel sorry for the victim, not just to relieve their own empathic distress. The sympathetic distress component of empathic distress is thus the child's first truly prosocial motive“ (Hoffman, 2000, S.87 f.).

Es scheint demnach einen zentralen Punkt in der Entwicklung empathischen Erlebens zu geben, an dem es aufgrund der psychischen Ich-Andere-Unterscheidung zu einer qualitativen Veränderung im Erleben kommt und Empathie im eingangs definierten Sinne möglich wird. Diesen Übergang zur echten Empathie in der Mitte des zweiten Lebensjahres hat Hoffman überzeugend in Zusammenhang mit einer Veränderung in der Ich-Andere-Unterscheidung gebracht und damit ein Forschungsfeld eröffnet, das diese These in der Folge empirisch stützte und theoretisch weiter differenzierte.

4. Empirische Belege für empathisch motiviertes Hilfeverhalten und dessen Voraussetzungen im zweiten Lebensjahr

Die ersten empirischen Arbeiten zu empathisch motiviertem Hilfeverhalten in der frühen Kindheit stammen aus den späten 1970er Jahren und berufen sich mehrheitlich auf die Stufentheorie Hoffmans. Eine viel beachtete Reihe von Arbeiten stammt von der Forschergruppe um Carolyn Zahn-Waxler und Marian Radke-Yarrow (Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1976; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979). Thematisiert wurden Auftretenshäufigkeit und Erscheinungsbild frühen Hilfeverhaltens, sowie biologische und soziale Bedingungen der Genese. In einer viel zitierten Längsschnittstudie protokollierten 27 Mütter über einen Zeitraum von einem Jahr die Reaktionen ihrer einjährigen Kinder auf Situationen, in denen eine andere Person zu Schaden kam (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992). Die Autoren verglichen die Reaktionen der Kinder während der Zeiträume 13.-15. Lebensmonat, 18.-20. Lebensmonat und 23.-25. Lebensmonat. Hauptbefund der Untersuchung war, dass die Kinder im Laufe des zweiten Lebensjahres häufiger und zunehmend differenziertere Formen von Hilfeverhalten zeigten. Über die angegebenen Altersspannen stieg die Häufigkeit des Helfens von 10% der protokollierten Fälle über 25% auf 50% mit circa zwei Jahren. Spätestens ab diesem Zeitpunkt war klar, dass Hilfeverhalten schon deutlich vor dem bis dahin angenommenen Lebensalter von vier bis sechs Jahren auftritt.

Die erste empirische Arbeit, die den von Hoffman postulierten Zusammenhang zwischen einem frühen Selbstkonzept und empathisch motivierten Hilfeverhalten überprüfte, stammt von Johnson (1982). In einer Laborsituation wurde an 24 Kindern zwischen 18 und 24 Monaten erhoben, wie sie darauf reagierten, wenn zuerst einer erwachsenen Spielpartnerin und in einem zweiten Durchgang der eigenen Mutter von einem männlichen Versuchsleiter, der unangekündigt den Raum betrat, eine Puppe weggenommen wurde, mit der die jeweilige Person zuvor gespielt hatte. Die Ausgangssituation war jeweils die, dass Mutter, Kind und Spielpartnerin mit ähnlichen Puppen für sich allein spielten. Als Reaktion auf das Ereignis verdeckte die betroffene Person ihr Gesicht und schluchzte für eine Minute. Beim Verlassen des Raums ließ der Versuchsleiter die Puppe im Sichtfeld, aber außerhalb der Reichweite des Kindes fallen. Als Hilfeverhalten wurde gewertet, wenn das Kind der betroffenen Person die Puppe wieder brachte, die eigene Puppe zum Spiel anbot oder die betroffene Person tröstete. Die Kinder zeigten gegenüber der eigenen Mutter signifikant häufiger Hilfeverhalten als

gegenüber der unbekanntem Spielpartnerin (64% vs. 22%), in den meisten Fällen brachten sie der betroffenen Person ihre Puppe zurück (Mutter: 50% vs. Spielpartnerin: 9%). Das frühe Selbstkonzept wurde unter anderem über das Selbsterkennen im Spiegel erhoben. Dieses, ursprünglich von Amsterdam (1972) und Gallup (1970) entwickelte und als Rouge-Test bezeichnete Verfahren, wurde von Johnson als Beleg dafür interpretiert, dass die Kinder, die sich selbst im Spiegel erkennen, ihr eigenes psychisches Erleben als getrennt von dem Erleben anderer Personen erleben und dadurch die Trauer der anderen Person als deren Trauer begreifen. Im Rouge-Test wird die Reaktion der Kinder auf ihr eigenes Spiegelbild erfasst, nachdem ihnen unbemerkt ein Fleck auf oder neben der Nase angebracht wurde. Fassen sich die Kinder ins eigene Gesicht, gilt das als Beleg für ein frühes Selbstkonzept. An späterer Stelle (Kapitel 6) wird dieses Verfahren ausführlich besprochen, sowohl was die Durchführung als auch was die möglichen Schlussfolgerungen betrifft. Etwa 70% der Kinder erkannten sich im Spiegel. Ein bedeutsamer Zusammenhang bestand zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und dem Hilfeverhalten gegenüber der Mutter, nicht jedoch gegenüber der unbekanntem Spielpartnerin. Letzteren Befund interpretierten die Autoren, indem sie darauf verwiesen, dass die Kinder der Spielpartnerin gegenüber ängstlich wirkten und sie sich daher eventuell nicht in ihre Nähe trautes, was es ihnen unmöglich machte, ihnen zu helfen. Hier deutet sich schon ein Problem an, was später noch eingehend erörtert wird. Die Operationalisierung empathischen Erlebens über prosoziales Verhalten birgt die Gefahr, dass andere psychologische Variablen, wie beispielsweise die Motivlage des Kindes vor dem Ereignis, Temperamentsfaktoren und die Kompetenz des Kindes, einen zusätzlichen Einfluss darauf haben, ob das Kind in der entsprechenden Situation Hilfeverhalten zeigt. Jedoch weisen die Zusammenhänge zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und dem Hilfeverhalten gegenüber der Mutter darauf hin, dass der postulierte Zusammenhang besteht.

Eine Reihe von zumindest im deutschsprachigen Raum sehr einflussreichen Untersuchungen stammt von Bischof-Köhler (1989; 1994). Ihr kommt das Verdienst zu, eine der Stufen Hoffmans theoretisch besser gefasst und empirisch untermauert zu haben. In zwei Untersuchungen fand sie einen starken Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel als Maß für die Ich-Andere-Unterscheidung und empathischem Erleben beziehungsweise Hilfeverhalten einer anderen Person gegenüber. In beiden Untersuchungen wurde die Reaktion von je 36 Kindern zwischen 14 und 24 Monaten auf die Notlage der Versuchsleiterin beobachtet und klassifiziert.

Im so genannten Teddy-Experiment (Bischof-Köhler, 1989) bestand die Notlage darin, dass einem Teddy während des gemeinsamen Spiels zwischen Versuchsleiterin und Kind der

zuvor präparierte Arm abriss und die Versuchsleiterin für 2,5 Minuten Trauer zeigte, indem sie zu schluchzen begann und das Gesicht verdeckte. Aufgrund ihrer Reaktionen wurden die Kinder einer von drei intuitiven Kategorien zugeordnet. Bischof-Köhler unterschied die Gruppe der Helfer ($N = 18$), die betroffen wirkten und entweder selbst halfen oder die Mutter wiederholt und energisch auf das Geschehen aufmerksam machten von der Gruppe der Verwirrten ($N = 10$), die ihr Spiel unterbrachen, ihr Ausdrucksverhalten dem Ernst der Situation anpassten, allerdings nichts unternahmen, und der Gruppe der Unbeteiligten ($N = 8$), die sich von dem Ereignis nicht weiter berühren ließen und nach einer kurzen Orientierungsreaktion das Interesse an der Spielpartnerin verloren. Selbst nach Kontrolle des Alters ergab sich ein sehr hoher Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel (60% Erkennen) und einem dichotomisierten Empathiewert (empathisch: Helfer vs. nicht-empathisch: Verwirrte und Unbeteiligte). Die intuitive Kategorisierung wurde durch verschiedene objektive Maße gestützt. Zentral für die Unterscheidung zwischen empathischen und nicht-empathischen Gruppen war die Tatsache, dass während oder nach der Trauerphase mindestens ein Mal prosozial interveniert wurde oder das Kind die Mutter wiederholt auf das Geschehen aufmerksam machte, sich dabei bei mindestens zwei dieser Aktivitäten in der Nähe der Mutter aufhielt und insgesamt weniger als 50% der Trauerphase spielte. Obwohl die meisten Kriterien direkt einsichtig sind, könnte man Bischof-Köhler dahingehend kritisieren, dass sie die intuitiven Kategorien post-hoc absichert und dabei zu Verhaltensmustern kommt, die zwar die Gruppeneinteilung rekonstruieren, deren Validität jedoch bezweifelt werden können. Beispielsweise ist eine Verhaltensweise, die als prosoziale Intervention interpretiert wird, wenn sich das Kind in der Nähe der Spielpartnerin aufhält und sich wiederholt um Blickkontakt bemüht. Inwiefern ein solches Verhaltensmuster nicht genauso gut ein generelles Interesse an der anderen Person oder einen Versuch, die Spielpartnerin zum weiterspielen zu bewegen, widerspiegelt, wird von Bischof-Köhler nicht näher diskutiert.

Im so genannten Löffel-Experiment (Bischof-Köhler, 1994) bestand die Notlage darin, dass der Löffel der Versuchsleiterin bricht, während die Versuchsleiterin und das Kind eine Quarkspeise essen, worauf die Versuchsleiterin wiederum für 2,5 Minuten Trauer zeigt. Aufgrund der intuitiven Einteilung unterschied die Autorin die folgenden Typen: Helfer ($N = 11$), Ratlose ($N = 8$), die zugleich bekümmert und ratlos wirkten, Gefühlsangesteckte ($N = 4$) und Unbeteiligte ($N = 13$). Auch hier ließen sich die Gruppen aufgrund verschiedener objektiver Maße rekonstruieren. Die Unbeteiligten aßen (mindestens 16% der Trauerphase) oder spielten (mindestens 30% der Trauerphase) weiter, die Gefühlsangesteckten begannen zu weinen, die Helfer zeigten entweder mindestens eine prosoziale Intervention oder machten die

Mutter mindestens drei Mal auf das Geschehen aufmerksam und die Gruppe der Ratlosen erfüllte keine dieser Bedingungen. Auch in dieser Untersuchung ergab sich nach Kontrolle des Alters ein hoher Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel (60% Erkennen) und einem ordinalen (empathisch: Helfer vs. eher empathisch: Ratlose vs. nicht-empathisch: Unbeteiligte) beziehungsweise dichotomisierten (empathisch: Helfer und Ratlose vs. nicht-empathisch: Unbeteiligte) Empathiewert. Auch in der zweiten Studie erscheint die Gruppierung aufgrund der objektiven Maße plausibel, allerdings lässt sich auch hier kritisieren, dass die Autorin einen post-hoc Ansatz verfolgte und die Kriterien, was Dauer oder Häufigkeit betrifft, in ihrer Höhe willkürlich erscheinen. Es wäre interessant gewesen, zu erfahren, welcher Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und den verschiedenen objektiven Maßen, insbesondere der prosozialen Intervention, bestand.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse der hier angeführten Untersuchungen für den von Hoffman postulierten Zusammenhang zwischen empathisch motiviertem Hilfeverhalten und der sich entwickelnden Ich-Andere-Unterscheidung. Die Daten können als Beleg für die qualitative Veränderung angesehen werden, von der Hoffman im Zusammenhang mit dem Übergang zur quasi-egozentrischen Empathie spricht. Diese Befundlage entkräftet allerdings nicht die grundsätzliche Kritik an Hoffman, dass die Abgrenzung der einzelnen Stufen vor der Entwicklungsstufe der quasi-egozentrischen Empathie unscharf ist und die zugrunde liegenden Mechanismen für die beschriebene Entwicklung unklar bleiben. In der Folge haben sich einige Theorien entwickelt, die diese Defizite zu beheben versuchen und im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

5. Theorien zur Entwicklung empathisch motivierten Hilfeverhaltens

In der Literatur zur sozialkognitiven Entwicklung und der Entwicklung des Selbstkonzepts im zweiten Lebensjahr werden verschiedene Begriffe verwendet, die jedoch häufig entweder dieselbe Entwicklung bezeichnen oder sich stark in ihrer Bedeutung überlappen. Bevor nun auf einzelne Ansätze eingegangen wird, werden zwei grundlegende Begriffe definiert, die dann im Folgenden durchgehend verwendet werden. Benutzen Autoren andere Begriffe, so werden diese zu Beginn des jeweiligen Abschnitts in Klammern genannt.

Unter dem kategorialen Selbst (*categorical self*) wird die Repräsentation der eigenen Person als Objekt auf der Vorstellungsebene verstanden. Bei dieser Repräsentation handelt es sich um die Repräsentation des körperlichen Erscheinungsbildes der Person. Repräsentationen innerpsychischer Zustände fallen nicht unter das kategoriale Selbst.

Unter dem reflexiven Selbstbewusstsein (*self awareness*) wird die Einsicht verstanden, dass man selbst Träger individuellen Erlebens (Wahrnehmungen, Gefühle, Handlungen) ist. Zwar verfügt das Kind bereits im ersten Lebensjahr, möglicherweise schon ab Geburt, über unmittelbare Empfindungen. Es spürt seine Bedürfnisse, Gestimmtheiten und Gefühle. Von einem reflexiven Selbstbewusstsein spricht man jedoch erst dann, wenn das Kind sich dieser Empfindungen bewusst wird und sie damit als psychische Zustände erlebt, die an die eigene Person gebunden sind. Diese Unterscheidung geht im wesentlichen auf William James (1892) zurück, der als erster die Unterscheidung zwischen dem subjektiven Erleben der eigenen wahrnehmenden und handelnden Person, das er als „I“ bezeichnete und dem Selbst als Gegenstand der Reflexion, das er als „Me“ bezeichnete, traf.

5.1. Das Konzept der *synchronen Identifikation*

Bei Bischof-Köhler (Bischof-Köhler, 1989, 1994) kommt dem Einsetzen der Vorstellungstätigkeit eine zentrale Rolle für die Erklärung der sozialkognitiven Entwicklungen in der Mitte des zweiten Lebensjahres zu. Die Vorstellungstätigkeit bildet die Grundlage für die Entwicklung des kategorialen Selbst (auch Selbstobjektivierung), der Ich-Andere-Unterscheidung und der Empathie. Der zentrale Mechanismus, der diese Leistungen ermöglicht, ist die *synchrone Identifikation*. Die synchrone Identifikation ist ein Wahrnehmungsakt, der es ermöglicht, dass

„zwei gleichzeitig gegebene, aber räumlich getrennte Sachverhalte als dasselbe erscheinen“ (Bischof-Köhler, 1989, S.339).

Bischof-Köhler geht davon aus, dass bis zum Einsetzen der Vorstellungstätigkeit in der Mitte des zweiten Lebensjahres die Welt des Kindes wahrnehmungs- und erinnerungsgebunden ist. Sobald die Vorstellungstätigkeit einsetzt, kommt es zu einer qualitativen Veränderung. Von jetzt an ist es dem Kind möglich, Objekte unabhängig von der direkten Wahrnehmung oder Erinnerung auf der Vorstellungsebene zu repräsentieren. Der Mechanismus der synchronen Identifikation erlaubt es dem Organismus, zwei gleichzeitig gegebene, aber räumlich getrennte Phänomene als identisch wahrzunehmen, wobei unter identisch verstanden wird, dass die Phänomene dem Wesen nach dasselbe und nicht notwendigerweise dem Erscheinungsbild nach das gleiche sind. Im einfachsten Fall wäre das die synchrone Identität zwischen dem Sinneseindruck eines Objekts und dem Vorstellungsbild dieses Objekts. Das Kind kann das Objekt auf der Vorstellungsebene manipulieren, beispielsweise sich vorstellen, es im Raum zu drehen oder zu bewegen. Gleichzeitig nimmt das Kind das vorgestellte Objekt jedoch als identisch mit dem Sinneseindruck des realen Objekts wahr, dessen Raumlage sich nicht verändert hat. Unter Rückgriff auf den Phänomenologen Metzger (1954) spricht Bischof-Köhler in diesem Zusammenhang von *Angetroffenem*, das als unmittelbar in sich existierend erfahren wird und von *Vergegenwärtigtem*, das als „Abbild von“ oder „hinweisend auf“ Antreffbares erlebt wird.

Eine wichtige Folge der einsetzenden Vorstellungstätigkeit ist die Entwicklung des kategorialen Selbst, also der Möglichkeit, dass das Kind sich selbst auf der Vorstellungsebene repräsentiert. Beim Kind beginnt sich eine Vorstellung des eigenen äußeren Erscheinungsbildes zu entwickeln. Eben diese Entwicklung ermöglicht es, dass das Kind sich selbst im Spiegel erkennt. Über den Mechanismus der synchronen Identität stellt das Kind die

Identität zwischen dem wahrgenommenen Spiegelbild und dem körperschematischen Selbsterleben her und begreift, dass der Fleck, den es an seinem Spiegelbild wahrnimmt, sich genauso in seinem eigenen Gesicht befindet.

In dieser Erklärung des Selbsterkennens im Spiegel deutet sich schon an, dass Bischof-Köhler die weitere wichtige Annahme trifft, dass gleichzeitig mit dem kategorialen Selbst ein reflexives Selbstbewusstsein einsetzt, indem das Kind das kategoriale Selbst als synchron identisch mit dem subjektiven Selbsterleben wahrnimmt. Das Kind versteht, dass sein psychisches Erleben eine äußere Form hat, oder anders gesagt, das Kind erlebt sich selbst als Träger des eigenen psychischen Erlebens. Durch den Prozess der synchronen Identifikation bildet sich nach Bischof-Köhler eine Grenze psychischen Erlebens aus, die das eigene Erleben von dem Erleben anderer Personen abgrenzt. Das gleiche Gefühl gewinnt damit eine unterschiedliche Qualität, je nachdem, ob es das eigene oder ein mitempfundenes Gefühl ist. Diesen Mechanismus bezeichnet Bischof-Köhler als Ich-Andere-Unterscheidung.

Um zu erklären, wie es aufgrund der synchronen Identifikation und der Ich-Andere-Unterscheidung zu empathischem Erleben kommen kann, unterscheidet Bischof-Köhler zwischen ausdrucksvermittelter und situationsvermittelter Empathie. *Ausdrucksvermittelte Empathie* geht ontogenetisch aus der Gefühlsansteckung hervor und setzt die sozialkognitive Entwicklung der Ich-Andere-Unterscheidung voraus. Der Auslöser des empathischen Erlebens ist bei der ausdrucksvermittelten Empathie das emotionale Ausdrucksverhalten der anderen Person. Auf Grundlage des ontogenetisch älteren Mechanismus der Gefühlsansteckung wird die Emotion der anderen Person mitvollzogen, wobei aufgrund der Ich-Andere-Unterscheidung gleichzeitig die Emotion deutlich als die der anderen Person erlebt wird. Es ist genau dieser Zustand, der eingangs als Empathie definiert worden ist.

Daneben beschreibt Bischof-Köhler den Mechanismus der situationsvermittelten Empathie, der sich grundlegend von dem der ausdrucksvermittelten Empathie unterscheidet. Die Idee bei der *situationsvermittelten Empathie* ist, dass aufgrund von synchroner Identifikation eine Wesensverwandtschaft mit anderen Personen empfunden wird. Kinder, die die Fähigkeit zur synchronen Identifikation haben, schreiben anderen Personen ein ähnliches Erleben zu wie sich selbst. Diesen Prozess nennt Bischof-Köhler synchrone Identität mit der anderen Person (auch identifikatorische Teilhabe oder soziale Identifikation). Dadurch, dass man der anderen Person ein ähnliches Erleben zuschreibt, gewinnt deren Situation für einen

Selbst automatisch an Relevanz. Was der anderen Person widerfährt, erlebt man jetzt, als wäre man selbst betroffen:

„Und so wie ich meine eigene Außenseite mit meinem inneren Erleben in Zusammenhang bringe, beziehe ich auch die Außenseite des Anderen auf ein entsprechendes Erlebnis-Innen. Dadurch vermag ich seine Situation aus seiner Perspektive mitzuvollziehen, sie erscheint mir, als wäre es meine eigene“ (Bischof-Köhler, 1994, S.453).

Diesen Prozess des Sich-in-die-Lage-des-Anderen-versetzt-Fühlens bezeichnet Bischof-Köhler als Perspektiveninduktion, um ihn damit von der eher kognitiv vermittelten Perspektivenübernahme abzugrenzen. Der synchronen Identifikation kommt bei der situationsvermittelten Empathie also eine Doppelrolle zu. Zum einen kommt es aufgrund der identifikatorischen Teilhabe dazu, dass die Situation der anderen Person für einen Selbst direkt relevant wird und man emotional darauf reagiert. Zum anderen ist aufgrund der Ich-Andere-Unterscheidung gleichzeitig klar, dass die emotionale Reaktion eine Reaktion auf die Situation der anderen Person ist, also deren Situation betrifft und nicht die eigene. In neueren Arbeiten distanziert sich Bischof-Köhler (2007) von dem Gedanken, dass empathisches Erleben aus der Gefühlsansteckung hervorgeht und stellt die durch soziale Identifikation hervorgerufene situationsvermittelte Empathie in den Mittelpunkt ihrer Erklärung.

Bischof-Köhler benennt mit der synchronen Identifikation einen möglichen Mechanismus, der aufbauend auf der einsetzenden Vorstellungstätigkeit die beschriebenen Leistungen ermöglicht. Bei der ausdrucksvermittelten Empathie wird das Gefühl als das Gefühl der anderen Person erlebt. Bei der situationsvermittelten Empathie kommt es aufgrund der synchronen Identifikation dazu, dass die andere Person als wesensverwandt wahrgenommen und deren Ausdrucksverhalten als synchron identisch mit dem vergegenwärtigtem subjektiven Erleben der anderen Person erlebt wird. In anderen Worten ausgedrückt, nimmt das Kind die Wesensverwandtschaft wahr und schließt aufgrund des Ausdrucksverhaltens auf das subjektive Erleben der anderen Person. Schaut man sich die eingangs zitierte Definition der synchronen Identifikation an, fällt auf, dass der im Falle der Wesensverwandtschaft angenommene Mechanismus jedoch ein anderer sein muss. Wesensverwandtschaft kann man nicht dadurch erklären, dass „zwei gleichzeitig gegebene, aber räumlich getrennte Sachverhalte als dasselbe“ wahrgenommen werden. Im Falle der Wesensverwandtschaft geht es nicht um eine Identitätsbeziehung (dasselbe), wie in dem Fall der Identifikation des subjektiven Selbsterlebens mit dem kategorialen Selbst oder der Identifikation des eigenen Spiegelbildes mit dem körperschematischen Selbsterleben. Die eigene Person ist nicht dieselbe wie die andere, sondern es geht darum, den anderen als

prinzipiell gleich, als wesensverwandt (das Gleiche) wahrzunehmen. Spätestens hier scheint der Mechanismus der synchronen Identifikation überstrapaziert zu werden, da er für die Erklärung recht unterschiedlicher Phänomene herangezogen wird. Mit ihrem Ansatz kann Bischof-Köhler die Entwicklung ausdrucksvermittelter Empathie schlüssig erklären, zur Erklärung der situationsvermittelten Empathie reichen die definierten Mechanismen jedoch nicht aus. Bischof-Köhler kann erklären, wie unter der Annahme einer Wesensverwandtschaft aufgrund der synchronen Identifikation situationsvermittelte Empathie möglich wäre. Wie es zu dieser Wesensverwandtschaft kommt und wieso die Situation der anderen Person an Relevanz gewinnt, kann Bischof-Köhler mit ihrer Theorie allerdings nicht schlüssig belegen.

5.2. Die Entwicklung *mentaler Repräsentationen*

In seinem Buch *Understanding the representational mind* erklärt Perner (1991) die zeitnahe Entwicklung des Selbsterkennens im Spiegel und der Empathie aus einer anderen Perspektive. Laut Perner sind Kinder ab der Mitte des zweiten Lebensjahres in der Lage, neben den primären, wahrnehmungsgebundenen Repräsentationen, die die Realität direkt abbilden, sekundäre Repräsentationen hypothetischer Situationen zu generieren. Diese Unterscheidung ist identisch mit Bischof-Köhlers Unterscheidung zwischen Angetroffenem und Vergegenwärtigtem.

Der Ansatz Perners unterscheidet sich insofern von dem Bischof-Köhlers, als er dieselben Entwicklungen über denselben Mechanismus auf etwas andere Weise erklärt. Wie im weiteren Verlauf ausgeführt wird, beruht diese Andersartigkeit zum Teil auf einem Missverständnis Perners. Allerdings bringt er daneben einen neuen Aspekt in die Diskussion ein, der die bisherige Erklärung des Selbsterkennens im Spiegel komplettiert. Für Perner steht die Entwicklung des Selbsterkennens im Spiegel in keiner direkten Verbindung zu der Entwicklung des Selbstkonzepts. Seiner Meinung nach ist die Fähigkeit, den Fleck im eigenen Gesicht zu lokalisieren, darauf zurückzuführen, dass zeitgleich zwei verschiedene Modelle beziehungsweise Repräsentationen bestehen, die zueinander in Beziehung gesetzt werden. Im Falle des Selbsterkennens im Spiegel ist das

„one [model] in which I figure as myself in reality and another in which I figure as myself in the situation reflected in the mirror“ (Perner, 1991, S.133).

Anders als bei Bischof-Köhler wird hier nicht das körperschematische oder subjektive Selbsterleben mit dem wahrgenommenen Spiegelbild in Verbindung gebracht, sondern das kategoriale Selbstkonzept mit dem wahrgenommenen Spiegelbild. Das Missverständnis Perners besteht darin, dass er zwar davon spricht, dass diese Repräsentationen nichts mit dem Selbstkonzept zu tun hätten, eine dieser Repräsentationen („I figure as myself in reality“) bei ihm jedoch gleichbedeutend mit der gängigen Definition des kategorialen Selbst ist. Da Perner das Selbsterkennen im Spiegel ohne Bezug zur Entwicklung eines frühen Selbstkonzepts erklären möchte, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden, was Perner eigentlich unter einem Selbstkonzept versteht. Nahe liegend ist die Interpretation des Selbstkonzepts im Sinne eines reflexiven Selbstbewusstseins, da dieses auf den ersten Blick nicht in den multiplen Modellen, die Perner annimmt, vorzukommen scheint.

Empathisch motiviertes Hilfeverhalten erklärt Perner durch die Annahme, dass Kinder durch eine Art Analogieschluss von dem mitempfundenen Leid auf das Leid der anderen

Person schließen. Allerdings bedarf es seiner Meinung nach einer minimalen Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, um das Hilfeverhalten zu erklären:

„They have to be able to ask themselves two questions – “What would I feel if I were in that situation?” and “What would soften my distress?” – and then apply the answers to these questions to the other person. This requires some *hypothetical thinking* by imagining oneself in the other person’s situation. Thinking of hypothetical situations requires the ability to construct multiple models“ (Perner, 1991, S.132).

Ohne es weiter zu explizieren, geht Perner wie Bischof-Köhler bei der ausdrucksvermittelten Empathie davon aus, dass die Gefühlsansteckung Grundlage des empathischen Empfindens ist. Ausgehend von dem mitempfundenen Gefühl schreibt das Kind der anderen Person aufgrund von Perspektivenübernahme das subjektive Erleben einer bestimmten Emotion zu. Der entscheidende Punkt für Perner ist, dass diese Fähigkeit nur durch die Fähigkeit zur sekundären Repräsentation erklärt werden kann:

„the sequence of first being emotionally touched by the other’s distress and then trying to figure out how to help suggests that children are basing their response on their own experience of distress. If children are basing their empathic reaction on an understanding of their own experience of distress, then they must be imputing a state of distress as a hypothetical construct to the other person. That is, children are not operating on the principle of making the other person stop crying but as trying to alleviate the other’s *sadness*. This state is not directly observable in the other but is a *hypothetically constructed* state that is assumed to be analogous to the children’s own *inner experience* of sadness and that creates the necessary connection between the distressful event, outer signs of distress and the children’s own inner experience“ (Perner, 1991, S.135).

Wie Bischof-Köhler ist Perner ein starker Vertreter der Position, dass die Entwicklungen im zweiten Lebensjahr auf die globale Veränderung repräsentationaler Fähigkeiten zurückzuführen sind, die domänenübergreifend wirksam sind. Neben Empathie und dem Selbsterkennen im Spiegel führt Perner in seinen Arbeiten eine Reihe von anderen Entwicklungen auf die allgemeine Fähigkeit zur sekundären Repräsentation zurück. Dazu gehören das Als-ob Spiel (*pretense*), höhere Stufen der Objektpermanenz (*hidden displacement*) und kausales Denken (*means-ends-reasoning*).

Vergleicht man Perners Erklärung der sozialkognitiven Entwicklung im zweiten Lebensjahr mit der Bischof-Köhlers, fallen vor allem zwei Unterschiede auf. Der eine betrifft den Grad der Willkürlichkeit der empathischen Reaktion, der andere die Erklärung des Selbsterkennens im Spiegel. Was den Grad der Willkürlichkeit der empathischen Reaktion

betreff, besteht der Unterschied darin, dass Bischof-Köhler Empathie als einen unwillkürlichen, „ratiomorphen“ Prozess beschreibt, während bei Perner mehr willkürliche Aspekte in Form kognitiver Prozesse mit eingehen. Bei ihm bedarf es einer „minimalen Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“. Jedoch wird bei beiden Fragen, die sich das Kind seiner Meinung nach stellen muss („Was würde ich anstelle des anderen empfinden?“ und „Was würde mich trösten?“) nicht klar, worin das „minimal“ bestehen soll. Um dies zu leisten, müsste die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme weiter entwickelt sein, als es im zweiten Lebensjahr angenommen werden kann. Insofern scheint Bischof-Köhler mit ihrer Annahme, dass es sich um einen ratiomorphen Prozess handelt, aufgrund dessen das mitempfundene Gefühl als von einer anderen Qualität als das eigene Gefühl erlebt wird, dem Entwicklungsstand des einjährigen Kindes eher gerecht zu werden.

Perners Erklärung des Selbsterkennens im Spiegel unterscheidet sich von Bischof-Köhler darin, dass zwei unterschiedliche Repräsentationen als synchron identisch erlebt werden. Laut Perner ist es nicht das subjektive Selbsterleben, das mit dem wahrgenommenen Spiegelbild identifiziert wird, sondern das kategoriale Selbst (die Repräsentation der eigenen Person auf der Vorstellungsebene). Aus diesem Grund kommt Perner zu dem Schluss, dass für das Selbsterkennen im Spiegel kein reflexives Selbstbewusstsein nötig sei. Gleichzeitig bedarf es jedoch dieses reflexiven Selbstbewusstseins, um empathisch motiviertes Hilfeverhalten zu erklären, da ja aufgrund des reflexiven Bewusstseins des eigenen Erlebens der emotionale Zustand der anderen Person erschlossen wird. Der kritische Punkt an dieser Stelle ist, dass Perner davon ausgeht, dass sich das kategoriale Selbst und das reflexive Selbstbewusstsein zwar gleichzeitig entwickeln, da beide der sekundären Repräsentation bedürfen, für die Erklärung des Selbsterkennens im Spiegel jedoch kein Selbstkonzept in Form eines reflexiven Selbstbewusstseins nötig ist. Vergleicht man die beiden Ansätze dahingehend, welche Informationen als synchron identisch erlebt werden, könnte man an Bischof-Köhler die Frage richten, woher das Kind ihrer Meinung nach weiß, dass sich etwas in seinem Gesicht verändert hat. An Perner wiederum könnte man die Frage richten, woher das Kind weiß, wohin es fassen muss, um den Fleck zu berühren. Folglich fehlt bei Bischof-Köhler der Abgleich zwischen dem wahrgenommenen Spiegelbild und der Vorstellung des eigenen körperlichen Erscheinungsbildes auf der Vorstellungsebene, bei Perner die Identifikation der kinästhetischen Entsprechung der wahrgenommenen Differenz. Meiner Meinung nach ist an der Leistung, sich selbst im Spiegel zu erkennen, der Abgleich aller drei Repräsentationen erforderlich: des wahrgenommenen Spiegelbilds, des reflexiven Selbstbewusstseins und des kategorialen Selbst.

Ein Kritikpunkt, der sich gleichermaßen gegen den Ansatz von Bischof-Köhler und den von Perner richtet, ist, dass die Entwicklungen, die sie beschreiben, sich schlagartig mit dem Einsetzen der Vorstellungstätigkeit vollziehen sollen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive erscheint ein derart abrupter Wechsel eher unwahrscheinlich. Der Ansatz von Barresi und Moore (1996), der im folgenden Abschnitt erläutert wird, beschreibt sehr überzeugend, wie sich diese Entwicklung im Laufe der Ontogenese schrittweise vollziehen könnte.

5.3. Die Entwicklung des Verständnisses *psychologischer Relationen*

Die Erklärungsansätze, die bisher vorgestellt wurden, konzentrierten sich darauf, diejenigen Mechanismen zu identifizieren, die die sozialkognitiven Leistungen im zweiten Lebensjahr ermöglichen. Ab der Mitte des zweiten Lebensjahres verstehen Kinder die Subjektivität von Intentionen, Wünschen und Emotionen und bisher deutet einiges darauf hin, dass die repräsentationalen Fähigkeiten des Kindes die gemeinsame Grundlage dieser Entwicklungen bilden. Nach Barresi und Moore (1996) ist es jedoch ein erfahrungsgebundener Prozess, der es dem Kind ermöglicht, aufgrund der neu einsetzenden repräsentationalen Fähigkeiten ein zunehmend besseres Verständnis von sich selbst und Anderen als autonomen Handlungsträgern zu entwickeln. Die zuvor genannten psychischen Zustände (Intentionen, Emotionen und Wünsche) verstehen Barresi und Moore als *psychologische Relationen (intentional relations)* und es ist das zunehmend bessere Verständnis psychologischer Relationen, das den oben genannten sozialkognitiven Entwicklungen zugrunde liegt. Die Autoren definieren psychologische Relationen als

„all such activities involving an agent, a directed activity, and an object“ (Barresi & Moore, 1996, S.107).

Demzufolge gibt es jeweils einen Träger objektbezogenen Verhaltens (*agent*), der seine psychologische Aktivität direkt erfährt. Zu Beginn der Ontogenese ist die Fähigkeit, eigenes und fremdes Handeln im Sinne einer psychologischen Relation zu verstehen jedoch noch nicht ausgebildet, da das Verständnis jeweils eines der drei konstitutiven Elemente noch nicht vorhanden ist. Bezogen auf die eigene Person (*first person information*) liegen Informationen über das Objekt, auf das sich die Handlung bezieht, und über die direkt empfundene Gerichtetheit (*intentional directedness*) des eigenen Verhaltens beziehungsweise Erlebens vor. Was fehlt, ist die Repräsentation der eigenen Person als handelndes Agens. Man könnte also sagen, dass das Kind erfährt, wie sich psychologische Relationen anfühlen (es erfährt direkt, wie es sich anfühlt, etwas zu wollen oder etwas zu empfinden), es erfährt jedoch nicht, wie psychologische Relationen aussehen. Bezogen auf die andere Person (*third person information*) liegen Informationen über das sichtbare Verhalten und die raumzeitlichen Bezüge der Bewegungen zu einem Objekt vor. Was fehlt, sind Informationen über die direkte Gerichtetheit des beobachteten Verhaltens. Hier könnte man also sagen, dass Kind erfährt, wie die psychologische Relation aussieht, allerdings erfährt es nichts darüber, wie sich die psychologische Relation anfühlt. Der entscheidende Punkt ist, dass sich die Informationen über eigenes und fremdes Handeln qualitativ unterscheiden und für beide Formen des

Handelns nur unvollständige Informationen vorliegen. So ist es der Person also weder möglich eigenes noch fremdes Verhalten im Sinne einer psychologischen Relation zu begreifen. Darüber hinaus sind Kinder auf dieser Stufe nicht in der Lage, die Entsprechung zwischen eigenem und fremdem Verhalten zu verstehen. Um ein Verständnis von psychologischen Relationen zu entwickeln, müssen diese beiden Informationen integriert werden, so dass Informationen über die Person als handelndes Agens, über die Objektbezogenheit der Handlung und über das Objekt selbst vorliegen.

Hier besteht eine direkte Parallele zu der Theorie Bischof-Köhlers. Auf die eigene Person bezogen, begreift das Kind sein Erleben erst dann als psychologische Relation, wenn es ein kategoriales Selbst entwickelt hat. Erst dann gibt es eine objekthafte Vorstellung der eigenen Person, die als synchron identisch mit dem direkten Erleben erfahren wird. Das Verhalten von anderen Personen wird erst dann im Sinne einer psychologischen Relation verstanden, wenn ihnen ein inneres Erleben zugeschrieben wird, wenn also der objekthafte Andere als synchron identisch mit dessen vergegenwärtigtem Erleben erfahren wird.

Um zu erklären, wie sich aufgrund spezifischer Erfahrungen ein zunehmend besseres Verständnis psychologischer Relationen entwickelt, postulieren die Autoren ein intentionales Schema, das die Integration von der Erste-Person-Perspektive und der qualitativ unterschiedlichen Dritte-Person-Perspektive leistet und das sie definieren als

„intermodal perceptual and conceptual structure with the capacity to coordinate and integrate first and third person sources of information about object-directed activities into representations that link agents to objects through intentional relations“ (Barresi & Moore, 1996, S.109).

Im Laufe der Ontogenese gelingt diese Integration immer besser, was sich in unterschiedlichen Leistungen der sozialen Kognition niederschlägt. Auf einer ersten Stufe, die die Autoren *geteilter intentionaler Objektbezug* (*shared intentional relations*) nennen und die mit circa neun Monaten erreicht wird, integriert das intentionale Schema zu ersten Mal die Erste-Person- und Dritte-Person-Perspektive. In Situationen, in denen das Kind selbst zeitgleich mit einer anderen Person die gleiche objektbezogene Handlung ausführt, sind alle Informationen einer psychologischen Relation zum ersten Mal direkt erfahrbar. Die Autoren gehen davon aus, dass das intentionale Schema aufgrund dieser Erfahrungen eine integrierte Repräsentation einer spezifischen psychologischen Relation generieren kann. Diese Bedingungen sind beispielsweise bei der objektbezogenen Imitation oder bei der gemeinsamen Fokussierung der Aufmerksamkeit auf ein Referenzobjekt in der triadischen Interaktion erfüllt. In beiden Fällen erlebt das Kind bei sich selbst, wie sich die

objektbezogene psychologische Aktivität anfühlt und sieht beim Anderen, wie die objektbezogene psychologische Aktivität aussieht. Aufgrund des intentionalen Schemas werden diese Informationen integriert und dem Kind erschließt sich zum ersten Mal die psychologische Relation, die der Handlung zugrunde liegt. Diese Erfahrung bleibt jedoch auf Situationen des gemeinsamen Handlungsvollzugs beschränkt. Außerdem versteht das Kind auf dieser Stufe noch nicht, dass die psychologische Relation auf ein einzelnes Individuum, sei es die eigene oder eine andere Person, beschränkt ist. Das heißt, es gelingt dem Kind auf dieser Stufe noch nicht, einzelne Personen als Träger psychologischer Relationen zu verstehen:

„At this level, the intentional schema is used to integrate the first person and third person information derived from the matched intentional activities of self and other. The resulting representation of the intentional relation is one that spans the self and other without the intentional relation being identified as existing in either individual alone“ (Barresi & Moore, 1996, S.116).

Auf der nächsten Stufe, die die Autoren *Vorstellungstätigkeit und Selbst-Andere-Unterscheidung (imagination and the self-other distinction)* nennen und die mit circa 18 Monaten erreicht wird, ist es dem Kind möglich, die fehlende Information durch die einsetzende Vorstellungstätigkeit zu ergänzen. Die integrierte Repräsentation der psychologischen Relation kann demzufolge auch ohne eine parallelisierte Handlung generiert werden. Bei eigenen Handlungen besteht die Ergänzung in der Vorstellung der eigenen Person als handelndes Agens, bei fremden Handlungen besteht die Ergänzung in der Vorstellung des direkt erlebten Objektbezugs der handelnden Person. Als Folge davon ist es dem Kind erstmals möglich, sich und anderen Personen in derselben Situation ein unterschiedliches Erleben zuzuschreiben. Vorher war das noch nicht möglich, da beide Informationen direkt wahrgenommen und gleichgesetzt werden mussten, was keinen Raum für die Wahrnehmung unterschiedlicher Orientierungen ließ. Auf dieser Stufe wird also ein integriertes Schema generiert, wobei dieser Prozess jetzt schon teilweise von der direkten Wahrnehmung entkoppelt wird. Damit kann auf dieser Stufe ein intentionales Schema generiert werden, das eindeutig der eigenen oder einer anderen Person zugeschrieben wird:

„children can be said to have a concept of intentional agency in the sense that they understand that self and other are separate but similar, both being objective entities that exhibit behaviours directed at objects with accompanying first-person experience of those objects. [...] On the one hand, the child becomes aware of third person information about the self, [...] on the other

hand, the child becomes aware that others have first person information about their activities in relation to objects“ (Barresi & Moore, 1996, S.117 f.).

Wie schon weiter oben angesprochen, weist diese Entwicklungsstufe viele Parallelen zu der Theorie Bischof-Köhlers auf. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass Barresi und Moore mit ihrem intentionalen Schema nicht nur die Entwicklungen im zweiten Lebensjahr, sondern darüber hinaus nachfolgende Entwicklungen im vierten Lebensjahr und vorangehende Entwicklungen im ersten Lebensjahr integrieren und damit ein Modell vorschlagen, dass zur Erklärung der wesentlichen sozialkognitiven Entwicklungen in den ersten Lebensjahren beitragen soll. Somit ist es nicht das Einsetzen der Vorstellungstätigkeit allein, das ein Verständnis psychologischer Relationen ermöglicht. Zusätzlich muss das Kind schon vor diesem Zeitpunkt Erfahrungen während des zeitgleichen Ausführens identischer objektbezogener Handlungen gesammelt haben. Diese Informationsquelle muss dem Säugling zunächst zur Verfügung stehen, bevor es die relationale Struktur psychologischer Zustände abstrahieren kann.

Als Belege für die Entwicklungsstufe der Vorstellungstätigkeit und Selbst-Andere-Unterscheidung führen die Autoren drei Phänomene an, die für die Fragestellung dieser Arbeit direkt relevant sind. Als Beleg für die Tatsache, dass Kinder sich ihrer selbst als handelndes Agens bewusst werden, gilt den Autoren das Selbsterkennen im Spiegel:

„Self-recognition indicates that the child is able to imagine self as an object like other objects and in particular like other persons whose third person information the child directly perceives“ (Barresi & Moore, 1996, S.118).

Als Beleg für die Tatsache, dass die Kinder die Erste-Person-Perspektive und die Dritte-Person-Perspektive integrieren, führen die Autoren die Klasse sekundärer Emotionen (*self-conscious emotions*) an (siehe auch Lewis, Sullivan, Stanger, & Weiss, 1989). Die Autoren interpretieren die sekundären Emotionen der Schüchternheit und der Verlegenheit als Indiz dafür, dass die psychologische Relation der eigenen Person durch die Vorstellung davon, wie sie auf die psychologische Relation des Anderen wirkt, derart beeinflusst wird, dass die Handlung, insofern sie überhaupt ausgeführt wird, durch diese Emotionen begleitet wird.

Als Beleg für die Tatsache, dass Kinder sich der Erste-Person-Perspektive anderer Personen bewusst werden, führen die Autoren die Fähigkeit an, sich angemessen in Bezug auf die Erste-Person-Perspektive der anderen und nicht der eigenen Person zu verhalten. Das beste Beispiel dafür ist in den Augen Barresi und Moores die Entwicklung empathischen

Erlebens und dadurch motivierten Hilfeverhaltens. Dadurch, dass die Kinder versuchen, das Leid einer anderen Person zu lindern, wird klar, dass sie die Emotion der anderen Person erfassen und auch als deren Emotion erkennen. Damit gelangen sie auf einem theoretisch etwas anderen Weg zu der gleichen Definition von Empathie wie Bischof-Köhler:

„the imagined first person information of the other is essentially the same as the subject’s own first person information but marked as belonging to the other“ (Barresi & Moore, 1996, S.118).

Für diese Arbeit sind die Ideen von Barresi und Moore vor allem deshalb relevant, weil sie die sozialkognitiven Entwicklungen im zweiten Lebensjahr in einen weiteren Kontext einbetten. Die Entwicklungen im zweiten Lebensjahr setzten demnach nicht abrupt ein, sondern die Kinder entwickeln erfahrungsabhängig ein zunehmend besseres Verständnis psychischer Relationen bei der eigenen und der anderen Person.

Vergleicht man die drei bisher besprochenen theoretischen Ansätze, fällt folgende Parallele auf: Um die sozialkognitiven Entwicklungen im zweiten Lebensjahr zu erklären, kommt dem Einsetzen der Vorstellungstätigkeit in allen Theorien eine zentrale Rolle zu. Daraus ergeben sich mehrere Konsequenzen, die für diese Arbeit zentral sind:

1. Um die Mitte des zweiten Lebensjahres entwickelt sich das kategoriale Selbst. Perner spricht von einer sekundären Repräsentation, Barresi und Moore von der Ergänzung des intentionalen Schemas um die Dritte-Person-Perspektive.
2. Um die Mitte des zweiten Lebensjahres entwickelt sich das reflexive Selbstbewusstsein. Laut Bischof-Köhler dient das kategoriale Selbst als Außenseite, an der sich die Erlebnisinnenseite manifestieren kann. Bei Perner entwickeln sich das kategoriale Selbst und das reflexive Selbstbewusstsein gleichzeitig, da beide auf sekundäre Repräsentationen zurückzuführen sind. Bei Barresi und Moore integriert das intentionale Schema die Erste-Person-Perspektive und der Dritte-Person-Perspektive. Ab diesem Zeitpunkt ist beides möglich: die Repräsentation der eigenen Person auf der Vorstellungsebene und ein reflexives Verständnis der eigenen psychologischen Aktivität.
3. Um die Mitte des zweiten Lebensjahres beginnt das Kind anderen Personen ein inneres Erleben zuzuschreiben. Bischof-Köhlers Versuch, diese Konsequenz über den von ihr postulierten Mechanismus der synchronen Identifikation zu erklären, wurde schon unter Abschnitt 5.1 als kritisch gewertet. Genauso kritisch ist Perners Argument der „minimalen“ Fähigkeit zur Rollenübernahme zu sehen. Das Argument von Barresi

und Moore, dass sich diese Einsicht aus der Erfahrung, die gleiche Aktivität gemeinsam mit einer anderen Person zu vollziehen, entwickelt, erscheint plausibel. Die Erfahrungen, die das Kind in der triadischen Interaktion und der objektbezogenen Imitation ab dem neunten Lebensmonat sammelt, bilden demnach den Erfahrungshintergrund, vor dem das Kind der anderen Person mit Einsetzen der Vorstellungstätigkeit ein ähnliches Erleben wie sich selbst zuschreibt.

4. Diese Entwicklungen ermöglichen es dem Kind, sich selbst im Spiegel zu erkennen und empathisch auf die Gemütslage anderer Personen zu reagieren. Alle drei Autoren argumentieren, dass die Gefühlsansteckung ein ontogenetisch früherer Prozess ist, auf dem das empathische Erleben beim Kind aufbaut. Es ist der Affekt der anderen Person, der auf das Kind überspringt und im selben Moment als deren Gefühl erkannt wird, durch den die Situation für das Kind an Relevant gewinnt. Doch wie funktioniert Gefühlsansteckung und was sind die zugrunde liegenden Mechanismen? Mittlerweile ist eine Reihe von Arbeiten erschienen, die diese Interpretation der Gefühlsansteckung als wichtiger Teil des empathischen Prozesses weiter stützen und die im Folgenden beschrieben werden.

5.4. Die Rolle der Gefühlsansteckung

In allen empirischen Arbeiten, die bisher zum empathischen Erleben im zweiten Lebensjahr durchgeführt wurden, war das emotionale Ausdrucksverhalten der betroffenen Person wesentlicher Bestandteil der Untersuchung (Bischof-Köhler, 1989, 1994; Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1976; Radke-Yarrow et al., 1983; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Zahn-Waxler et al., 1979; Zahn-Waxler et al., 1992). Bischof-Köhler (2007) argumentiert zwar mittlerweile, dass in ihren Arbeiten eher situationsvermittelte Empathie zum Tragen käme, allerdings ist das emotionale Ausdrucksverhalten auch in ihren Studien zentral für das Verhalten der Versuchsleiterin.¹ Aufgrund dieser Befundlage lässt sich zwar theoretisch darüber spekulieren, ob und wie situationsvermittelte Empathie möglich sei, allerdings gibt es keine empirischen Belege dafür, dass situationsvermittelte Empathie im Laufe des zweiten Lebensjahres tatsächlich auftritt. Natürlich hat Bischof-Köhler recht, wenn sie sagt, dass es unmöglich erscheint, eine für ein Kind im zweiten Lebensjahr natürlich wirkende Situation herzustellen, in der Trauer ohne emotionales Ausdrucksverhalten vermittelt wird, allerdings macht das ihre Erklärung nicht überzeugender. Bischof-Köhlers Erklärungsansatz zur situationsvermittelten Empathie überzeugt nur bedingt, da die synchrone Identifikation als erklärender Mechanismus dabei überstrapaziert wird (siehe Abschnitt 5.1). Daher liegt dieser Arbeit die wesentlich plausiblere Annahme zugrunde, dass empathisch motiviertes Hilfeverhalten in der Mitte des zweiten Lebensjahres auf dem ontogenetisch älteren Prozess der Gefühlsansteckung aufbaut. Diese Annahme wird durch neuere Ansätze gestützt, die Befunde aus der Psychologie, insbesondere der Sozial- und Entwicklungspsychologie, der Verhaltensbiologie und der Neurophysiologie in einem integrativen Modell zusammenführen und die Gefühlsansteckung als Quelle empathischen Erlebens sehr plausibel erscheinen lassen.

Eine zentrale Arbeit dazu erschien von Preston und de Waal (2002), die sich mit ultimativen und proximalen Ursachen der Empathie beschäftigt. Unter anderem interessieren sich die Autoren für neurophysiologische Mechanismen, die diesen Prozessen möglicherweise

¹ Dieser Schwenk in der Argumentation hat wahrscheinlich den Hintergrund, dass Bischof-Köhler versucht, mit ihrem Modell nicht nur empathisches Erleben, sondern den ganzen Bereich psychischer Relationen (z.B. auch emotionsneutrales intentionales Handeln) zu erklären.

zugrunde liegen. Vorauszuschicken bleibt allerdings, dass die Autoren mit einer sehr breiten Definition von Empathie arbeiten, indem sie sie definieren als

„any process where the attended perception of the object’s state generates a state in the subject that is more applicable to the object’s state or situation than to the subject’s own prior state or situation” (Preston & de Waal, 2002, S.4).

Diese Definition weicht von der für diese Arbeit gewählten ab, da sie den ontogenetisch früheren Prozess der Gefühlsansteckung mit einschließt. „Empathie“ ist hier ein übergeordnetes Konzept, das diejenigen Phänomene mit einschließt, die auf demselben Mechanismus beruhen. Dazu gehören Gefühlsansteckung, Mitgefühl, Mitleid und alle anderen Formen „höherer“ Empathie. Um innerhalb dieses Kapitels zu kennzeichnen, welche Definition von Empathie gemeint ist, verwende ich den Begriff Empathie in Anführungszeichen für die umfassende Definition nach Preston und de Waal. Ohne Anführungszeichen bezeichnet der Begriff Empathie das Konzept im eingangs definierten Sinne.

Der Grundgedanke der Autoren ist es, das Wahrnehmungs-Handlungs-Modell (*perception action model*) von Prinz (1987; 1992; 1997) auf andere psychische Phänomene auszuweiten. Stark vereinfacht besagt das Wahrnehmungs-Handlungs-Modell, dass die Wahrnehmung des Zustands einer Person die korrespondierenden neurophysiologischen Repräsentationen beim Beobachter aktiviert, was wiederum die Aktivierung somatischer und autonomer Reaktionen nach sich zieht. Die Repräsentationen, die dabei aktiviert werden, sind dieselben komplexen neurologischen Schaltkreise, die beim unmittelbaren Erleben aktiviert werden. Eine Eigenschaft dieser kognitiven Repräsentation im Sinne der Wahrnehmungs-Handlungs-Hypothese ist es, dass die Aktivierung automatisch, das heißt weder bewusst noch energieaufwändig geschieht. Als Folge davon ist die Kopplung zwischen Wahrnehmung und Handlung zu Beginn der Ontogenese noch sehr stark. Sie kann jedoch durch sich entwickelnde inhibitorische Kompetenzen zunehmend entkoppelt werden. Empathie erklären die Autoren durch die Interaktion präfrontaler Funktionen mit den kognitiven Repräsentationen im Sinne des Wahrnehmungs-Handlungs-Modells und dem Wirksamwerden reiferer inhibitorischer Kompetenzen. Basierend auf diesen Prozessen wird zwischen Aktivierungsmustern differenziert, die aufgrund eigenen oder fremden Verhaltens zustande kommen.

Die ultimate Ursache der „Empathie“ ist in der Wahrnehmungs-Handlungs-Organisation des Zentralnervensystems zu suchen, die den Autoren zufolge aus viel naheliegenderen Gründen adaptiv ist als die daraus resultierende Möglichkeit zur Empathie: Durch die „Doppelbelegung“ wird die Informationsverarbeitung und die Speicherkapazität effizienter genutzt. Dieselben neurologischen Strukturen dienen der Wahrnehmung und der Handlungssteuerung. Eine weitere adaptive Konsequenz dieser Organisationsform ist es, dass das Zusammenleben in der Gruppe erleichtert wird. Vor dem Hintergrund der Wahrnehmungs-Handlungs-Organisation des Zentralnervensystems konnten sich Mechanismen wie der Alarmruf und die soziale Aktivierung (*social facilitation of behavior*) entwickeln. Schon Lorenz (1935) hat in der Ethologie das Phänomen der Stimmungsübertragung beschrieben, bei dem die Wahrnehmung eines bestimmten Ausdrucksverhaltens im Beobachter die gleiche Motivation induziert, die der Artgenosse ausdrückt, was letztendlich der Motivsynchronisation innerhalb der Gruppe dient.

Das Modell der Autoren, das durch eine Vielzahl von Untersuchungen aus den Bereichen der Entwicklungspsychologie, Verhaltensbiologie und Neurophysiologie gestützt wird, liefert damit eine neurophysiologische Grundlage, die sich sehr gut mit den theoretischen Ideen bezüglich der Gefühlsansteckung als Quelle der Empathie vereinbaren lässt. Mithilfe der kognitiven Repräsentationen lässt sich erklären, wie es automatisch und unwillkürlich zur Gefühlsansteckung und später zum empathisch mitempfindenen Gefühl kommt, das als qualitativ anders als das eigene Gefühl erlebt wird.

Eher unspezifisch bleibt bei diesem Ansatz jedoch, welche präfrontalen Strukturen bei der Empathie beteiligt sind und wie man sich die Interaktion mit den kognitiven Repräsentationen vorzustellen hat. Außerdem gelingt es den Autoren nicht, überzeugend zu argumentieren, aufgrund welcher Prozesse es dem Organismus möglich ist, zwischen eigenem und fremdem Erleben zu differenzieren.

Decety und Jackson (2004; 2006) gehen in ihren theoretischen Überblicksartikeln genau auf diesen Punkt näher ein. Sie stimmen Preston und de Waals Argumentation das Wahrnehmungs-Handlungs-Modell betreffend zu und tragen empirische Arbeiten zusammen, die nahe legen, dass spezifische neurophysiologische Strukturen dadurch eine zentrale Rolle für die Selbstwahrnehmung spielen, dass sie die Quelle der sensorischen Signale vergleichen und dadurch sowohl die Ich-Andere-Unterscheidung als auch die Identifikation der Quelle einer Emotion ermöglichen. Neben diesen beiden zentralen Mechanismen, die die Autoren *geteilte Repräsentationen (shared representations between self and other)* und *Selbst-Andere-*

Unterscheidung (self-other awareness) nennen, postulieren die Autoren eine neurophysiologische Grundlage für einen dritten zentralen Mechanismus, den der *Emotionsregulation*. Diesem kommt eine wichtige Funktion als inhibierendem Mechanismus zu:

„we argue that this inhibitory component is required to regulate and tone down the self-perspective to allow the evaluation of the other perspective. This is necessary because the prepotent self-perspective is the default mode and this regulation allows cognitive and affective flexibility. [...] Without such control the mere activation of the shared representation, including the associated autonomic and somatic responses, would lead to emotional contagion or emotional distress“ (Decety & Jackson, 2004, S.87).

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass Decety und Jackson dem empathischen Empfinden zum einen die Gefühlsansteckung und zum anderen eine Distressreaktion gegenüberstellen. Ob es beim empathischen Erleben bleibt oder ob in der jeweiligen Situation eher Distress erlebt wird, hängt laut Decety und Jackson zentral von der Fähigkeit zur inhibitorischen Kontrolle und Emotionsregulation ab.

Ein theoretischer Ansatz, der sich mit genau diesem Spannungsfeld zwischen Empathie und emotionalem Distresserleben auseinandersetzt, stammt von Friedlmeier (1993). In seinem aktualgenetischen Modell unterscheidet Friedlmeier zwei Formen des Distresserlebens: Zum einen Distresserleben aufgrund einer starken empathischen Reaktion, die aufgrund einer mangelnden Fähigkeit zur Emotionsregulation in Distresserleben umschlägt. Diese Form bezeichnet Friedlmeier als Distress-Abwendung, da der Aufmerksamkeitsfokus auf dem Selbst liegt und die Person versucht, der Situation zu entfliehen und sich trösten zu lassen. Zum anderen kann es zu Distresserleben aufgrund einer empathischen Reaktion kommen, die aufgrund fehlender Sozialkompetenz nicht konstruktiv in Hilfeverhalten umgesetzt werden kann. Aufgrund der empfundenen Hilflosigkeit erlebt das Kind Distress, bleibt aber weiterhin der anderen Person zugewandt (Distress-Zuwendung). Diese Unterscheidung ist zwar theoretisch sinnvoll, allerdings ist es empirisch nur schwer möglich, allein aufgrund des Ausdrucksverhaltens zwischen Empathie, Distress-Abwendung und Distress-Zuwendung zu differenzieren. Vergleicht man verschiedene Arbeiten (Friedlmeier, 1993; Trommsdorff, 1993; Zahn-Waxler et al., 1992), die versucht haben, diese verschiedenen Erlebensformen über das Ausdrucksverhalten zu operationalisieren, fällt auf, dass ähnliche Aspekte des Ausdrucksverhaltens als Indikator zum Teil recht unterschiedlicher emotionaler Qualitäten herangezogen werden. Vor diesem Hintergrund kann die Validität dieser Kriterien bezweifelt werden. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden solche Kriterien

zwar als Hinweis auf ein Konflikterleben interpretiert, allerdings wird nicht der Versuch unternommen, aufgrund des Ausdrucksverhaltens unterschiedliche Qualitäten des Konflikterlebens zu unterscheiden. Die zentralen empirischen Ansatzpunkte in dieser Arbeit sind wie schon bei Bischof-Köhler das Selbsterkennen im Spiegel und das Hilfeverhalten während einer simulierten Trauerreaktion, wobei bei dem Hilfeverhalten als Voraussetzung ein gewisses Maß an Involviertheit und Betroffenheit gegeben sein muss, welche über das Ausdrucksverhalten erschlossen wird.

Um das Selbsterkennen im Spiegel als Maß für das frühe Selbstkonzept rankt sich eine langjährige Diskussion. Von den vielen möglichen Interpretationen fleckbezogenen Verhaltens während des Rouge-Tests wurden schon zwei näher vorgestellt: Bischof-Köhlers Interpretation des Selbsterkennens als Indikator für das reflexive Selbstbewusstsein und Pernalers Interpretation des Selbsterkennens als Indikator für das kategoriale Selbst. Im Folgenden wird diese Diskussion eingehender dargestellt, um vor diesem Hintergrund die Wahl des Selbsterkennens im Spiegel als Maß für beides, das kategoriale Selbst und das reflexive Selbstbewusstsein zu begründen.

6. Das Selbsterkennen im Spiegel als Maß für das frühe Selbstkonzept

Seit der Entwicklung des Rouge-Tests in den 70er Jahren, wurde der Test als Indikator unterschiedlicher Fähigkeiten interpretiert. Eine sehr weit reichende Interpretation stammt von Gallup (1983; 1998), der den Rouge-Test als einer der ersten in seiner Forschungsarbeit mit Primaten einsetzte. Für ihn ist das Selbsterkennen im Spiegel ein Beleg für die Fähigkeit, über eigene und fremde mentale Zustände zu reflektieren:

„an organism that can become the object of its own attention, in the sense of being aware of being aware, finds itself in the novel position of being able to make inferences about comparable states of awareness in others. Indeed, given the organism's ability to reflect on its own experience it could begin to use that information as a means of modeling different experiences, desires and knowledge states in others“ (Gallup, 1998, S.241).

Gallup geht demzufolge davon aus, dass das Selbsterkennen im Spiegel ein Hinweis darauf sei, dass sich der Organismus seines Bewusstseins bewusst wird. Dieses Bewusstsein geht über das reflexive Selbstbewusstsein im eingangs definierten Sinne hinaus, da der Organismus sich nicht nur als Träger individuellen Erlebens erfährt, sondern Bewusstseinszustände zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Das würde jedoch voraussetzen, dass sich der Organismus des repräsentationalen Charakters seiner mentalen Zustände bewusst würde. Diese Fähigkeit setzt jedoch eine Theorie des Geistes (*Theory of Mind*) voraus, wie sie sich erst im Laufe des vierten Lebensjahres entwickelt (vergleiche Perner, 1991).

Eine extreme Gegenposition zu diesem Standpunkt bezieht Mitchell (1993), der das Selbsterkennen im Spiegel auf nicht mehr als einen Abgleich visueller und kinästhetischer Informationen reduziert. Seine Theorie des *kinesthetic-visual matching* lässt keinen Platz für ein kategoriales Selbst oder ein reflexives Selbstbewusstsein. Damit mag eine Erklärung des Selbsterkennens im Spiegel zwar möglich sein, allerdings nur dann, wenn man den Rouge-Test isoliert von den übrigen sozialkognitiven Entwicklungen betrachtet, die zeitgleich mit dem Selbsterkennen im Spiegel einsetzen. Sicherlich ist der Abgleich visueller und kinästhetischer Informationen Teil des Selbsterkennens im Spiegel, allerdings greift die Reduktion auf diese Prozesse zu kurz, da Zusammenhänge zu anderen Entwicklungen, wie beispielsweise dem empathischen Erleben, nicht erklärt werden können.

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von gemäßigten Positionen, die sich zwischen diesen beiden Extrempositionen ansiedeln lassen. Diese Autoren sind sich darin einig, dass das Selbsterkennen im Spiegel Schlüsse auf die Selbstkonzeptentwicklung beziehungsweise auf die Repräsentation des Selbst zulässt. Einige dieser Autoren vertreten die Meinung, dass das Selbsterkennen im Spiegel zumindest den Schluss zuließe, dass das Kind ein kategoriales Selbst entwickelt hat (Barth, Povinelli, & Cant, 2004; Moore, Mealiea, Garon, & Povinelli, 2007; Nielsen, Suddendorf, & Slaughter, 2006; Povinelli & Cant, 1995). Diese Interpretation wird beispielsweise durch den Befund gestützt, dass Kinder gleichermaßen eine Markierung in Gesicht und an ihren Beinen lokalisierten, allerdings nur dann, wenn die Beine des Kindes nicht heimlich verkleidet wurden. Wurde das Kind, während es in einen Hochstuhl gesetzt wurde, von dem aus es seine Beine nur über einen Spiegel betrachten konnte, vom Kind unbemerkt in eine zweite Hose gesteckt, die ebenfalls eine Markierung aufwies, gelang es ihm sehr viel schlechter, diese Markierung zu lokalisieren (Nielsen et al., 2006). Wurde dem Kind jedoch zuvor Zeit gegeben, seine Beine in der neuen Hose direkt und nicht nur im Spiegel zu betrachten, stieg die Wahrscheinlichkeit, die Markierung korrekt zu lokalisieren wieder stark an. Die Autoren interpretieren den Befund folgendermaßen:

„at a minimum, what develops is the ability to compare, and identify inconsistencies between, a mental image of what one currently looks like and one’s mirror image“ (Nielsen et al., 2006, S.17).

Demzufolge wird die Repräsentation des äußeren Erscheinungsbildes ständig aktualisiert, so dass Abweichungen von dieser Repräsentation identifiziert werden können. Diese Repräsentation bleibt nicht auf das Gesicht beschränkt, sondern bezieht auch den Rest des Körpers sowie die Kleidung, die getragen wird, mit ein.

Eine weitere Studie, die die Interpretation des Spiegelselbsterkennens im Sinne des kategorialen Selbst stützt, stammt von Moore, Mealiea, Garon und Povinelli (2007). In dieser Untersuchung an 27 Kindern zwischen 16 und 24 Monaten fanden die Autoren einen altersbereinigten signifikanten Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und der Wahrnehmung der eigenen Person als Hindernis. Die Kinder wurden gebeten, einen Spielzeug-Einkaufswagen zu ihren Müttern zu schieben. An der Hinterachse des Wagens war ein Tuch befestigt, so dass die Kinder, wenn sie den Wagen anschieben wollten, zwangsläufig auf das Tuch traten und somit jede Fortbewegung verhinderten. Selbsterkenner lösten die Aufgabe effizienter als Nichterkenner, indem sie seitlich schoben oder den Wagen von vorne zogen.

Ob mit dem Selbsterkennen im Spiegel zeitgleich ein reflexives Selbstbewusstsein einsetzt, lässt sich mit diesen Befunden weder be- noch widerlegen. Bezüglich dieser Fragestellung vertreten die Autoren der eben zitierten Untersuchungen unterschiedliche Positionen. Povinelli und Kollegen (Barth et al., 2004; Povinelli & Cant, 1995) vertreten in ihrer Arbeit den Standpunkt, dass dem Selbsterkennen ein SELF (= *Self Evolved for Locomotor Flexibility*) zugrunde liegt, das sie als explizite Repräsentation kinästhetischer Erfahrungen definieren. Dieses SELF hat sich im Laufe der Phylogenese entwickelt, da es aufgrund der verbesserten Fortbewegung der relativ schweren Primaten in den Baumkronen einen Selektionsvorteil darstellte. Vor diesem Hintergrund glauben Povinelli und Kollegen auch erklären zu können, wieso sich Gorillas, die hauptsächlich auf dem Boden leben, nicht im Spiegel erkennen. Die Autoren schließen nicht aus, dass sich in der Phylogenese des Menschen außerdem ein reflexives Selbstbewusstsein entwickelte, allerdings hieße das nicht, dass jedem Organismus, der sich im Spiegel erkennt, ein reflexives Selbstbewusstsein zugeschrieben werden müsse:

„The fact that in human infants the capacity for self-recognition in mirrors is correlated with certain kinds of knowledge of the psychological linkages between self and others, such as those underpinning the self-conscious emotions, synchronic imitation, and empathy ... is all the more intriguing, because it suggests that in human development, at least, this level of explicitness of the self's physical aspect is linked in important ways to other kinds of equivalences between self and other. Whether these equivalences are present in the same fashion in other species that exhibit evidence of self-recognition in mirrors, such as chimpanzees, remains unclear“ (Barth et al., 2004, S.24).

Wie schon in Abschnitt 5.3 ausgeführt, bezieht Moore (Barresi & Moore, 1996; Moore, 2007) eine weniger vorsichtige Position. Für ihn setzt zeitgleich mit dem kategorialen Selbst ein reflexives Selbstbewusstsein ein. Neben dem Zusammenhang zum empathischen Erleben, gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die diese Interpretation weiter stützen. In zwei Untersuchungen fanden Asendorpf und Kollegen (Asendorpf & Baudonnière, 1993; Asendorpf, Warkentin, & Baudonnière, 1996), dass Kinder, die sich selbst im Spiegel erkennen, ihren Spielpartner häufiger und über längere Zeit synchron imitieren als solche, die sich noch nicht im Spiegel erkennen. Synchrone Imitation definieren die Autoren als Interaktion, in der zwei Kinder zur selben Zeit mit ähnlichen Objekten in ähnlicher Weise spielen. Dabei sind sie sich der Tatsache bewusst, dass die andere Person etwas Ähnliches macht und reagieren mit positivem Affekt auf die Reziprozität des Spiels. Die These der Autoren ist, dass Kinder, die über eine *other-awareness* verfügen, besser zur synchronen

Imitation in der Lage sind, da sie sich der Intention der anderen Person bewusst werden können. Obwohl diese Studie oft als Beleg für ein reflexives Selbst- beziehungsweise Andere-Bewusstsein angeführt wird, ist bei der Interpretation der Befunde Vorsicht geboten. Insbesondere besteht meiner Meinung nach eine Schwierigkeit darin, synchrone Imitation von objektbezogener Imitation im Sinne von Barresi und Moore (1996) abzugrenzen. Letzteres beschreiben die Autoren als Erfahrung, aus der heraus sich ein Verständnis psychologischer Aktivität entwickeln kann, wobei die Handlung als solche nicht schon von einem derartigen Verständnis zeugt.

In einer Untersuchung zur Entwicklung sekundärer Emotionen konnten Lewis, Sullivan, Stanger und Weiss (1989) an einer Stichprobe von 44 22-monatigen Kindern zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und ersten Anzeichen von Peinlichkeit (*embarrassment*) während verschiedener Experimentalsituationen bestand. In einer Längsschnittuntersuchung an 66 Kindern, die mit 15, 18 und 21 Monaten untersucht wurden, konnten Lewis und Ramsay (2004) zeigen, dass das Selbsterkennen im Spiegel weiterhin mit dem Gebrauch von Personalpronomina und mit dem Verhältnis von selbst- zu anderen-bezogenem Als-ob Spiel zusammenhängt. Kinder, die sich selbst im Spiegel erkannten, zeigten zu allen Erhebungszeitpunkten im freien Spiel in Relation zu rein selbstbezogenen Als-ob-Spielverhaltensweisen mehr Verhaltensweisen, die sich auf eine Puppe bezogen. Die Autoren gingen von der Annahme aus, dass erst das fremdbezogene Als-ob-Spiel klare Rückschlüsse auf die Entwicklung der Fähigkeit zur sekundären Repräsentation zuließe. Den Zusammenhang zwischen den drei Maßen deuteten sie demgemäß als Folge einer domänenübergreifenden Fähigkeit zur sekundären Repräsentation. Alle diese Untersuchungen stützen die Interpretation des Selbsterkennens im Spiegel als Indiz für die Entwicklung eines kategorialen Selbst und eines reflexiven Selbstbewusstseins.

7. Sozialkognitive Voraussetzungen empathisch motivierten Hilfeverhaltens

Vor dem Hintergrund der bisherigen Diskussion der vorliegenden theoretischen Ansätze lässt sich das dieser Arbeit zugrunde liegende Modell folgendermaßen veranschaulichen (siehe Abbildung 1). Es beschreibt als Prozessmodell die Genese empathisch motivierten prosozialen Verhaltens im zweiten Lebensjahr. Beobachtet das Kind die Notlage einer anderen Person, kommt es aufgrund der Organisation des Zentralnervensystems (siehe Abschnitt 5.4) im Normalfall zur Gefühlsansteckung. Aufgrund der Selbst-Andere-Unterscheidung wird die mitempfundene Emotion jedoch empathisch, das heißt als die Emotion der anderen Person erlebt (siehe Abschnitt 5.1 – 5.3). In den meisten Fällen kommt es aufgrund einer prosozialen Motivation zu Mitgefühl, das die Sorge um die andere Person mit einschließt. Verfügt das Kind über die nötige soziale Kompetenz, kann sich dieses Mitgefühl in prosoziales Verhalten übersetzen. Das Kind versucht dann, Abhilfe zu schaffen und das Leid der anderen Person zu lindern.

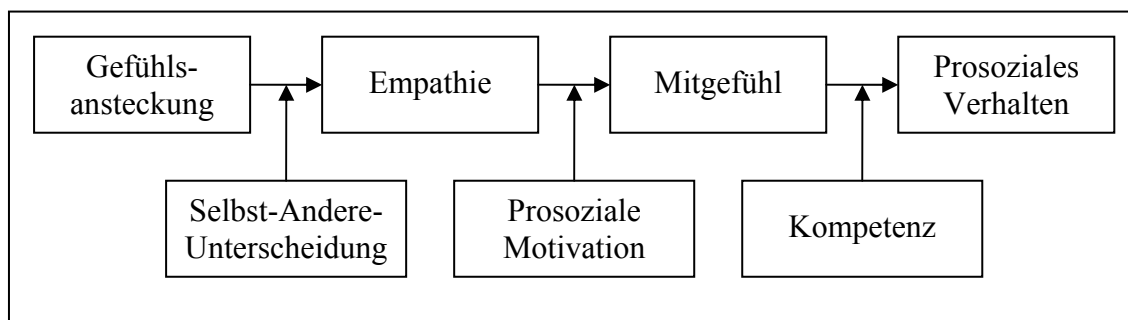


Abbildung 1 – Genese prosozialen Verhaltens im zweiten Lebensjahr

Der entscheidende Punkt hierbei ist, dass die Selbst-Andere-Unterscheidung eine notwendige Voraussetzung für empathisches Erleben und dadurch motiviertes prosoziales Verhalten ist. Insofern ist die zentrale sozialkognitive Hypothese dieser Arbeit, dass es einen starken Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und dem gezeigten Hilfeverhalten gibt.

An diesem Genesemodell prosozialen Verhaltens wird deutlich, welches die Bedingungen sind, die erfüllt sein müssen, damit es zum Hilfeverhalten kommt. Gleichermäßen wird allerdings auch deutlich, an welchen Stellen soziale beziehungsweise soziokulturelle Einflüsse wirksam werden können. So können kontextspezifische Faktoren über die Autonomieentwicklung der Kinder die Entwicklung des empathischen Erlebens beeinflussen, indem sie auf die Entwicklung der Selbst-Andere-Unterscheidung einwirken. Dieser Einfluss wurde von der bisherigen kulturvergleichenden Forschung zur Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten übersehen.

Die meisten Autoren innerhalb der sozialkognitiven Forschungstradition wiederum machen die eher unspezifische Annahme, dass aus empathischem Erleben „in den meisten Fällen“ Mitgefühl wird (Eisenberg et al., 2006; Zahn-Waxler et al., 1992), selbst wenn daneben auch noch andere, antisoziale Reaktionsformen möglich sein sollen (Bischof-Köhler, 1989). Auch in der Forschung zum instrumentellen Hilfeverhalten bei 19 Monate alten Kindern wird von einer allgemeinen, evolvierten prosozialen Motivation, anderen Personen zu helfen, ausgegangen (Warneken & Tomasello, 2006). Selbst unter Annahme einer allgemeinen prosozialen Verhaltenstendenz wird hier übersehen, dass kulturbeziehungsweise kontextspezifische Unterschiede in den normativen Erwartungen, die das prosoziale Verhalten des Kindes betreffen, Einfluss auf die prosoziale Motivation oder auf das prosoziale Verhalten des Kindes nehmen können.

Im Folgenden werden diese beiden Möglichkeiten, in denen der soziokulturelle Kontext Einfluss auf die Entwicklung empathisch motivierten Hilfeverhaltens nehmen kann, ausgeführt und dann in einem theoretischen Modell zusammengeführt.

8. Soziokulturelle Einflüsse auf das frühe Hilfeverhalten

Der soziostrukturelle Ansatz von Keller (2007), der auch dieser Arbeit zugrunde liegt, fußt theoretisch auf dem Modell, das Whiting und Whiting (1975) der *six-culture study* zugrunde legten. Der Grundgedanke dabei ist, dass die soziokulturelle Orientierung, das heißt die normative Orientierung und die Struktur des Selbstkonzepts, innerhalb eines soziokulturellen Kontexts als Anpassungsleistung an die Umwelt verstanden wird. Der Umweltbegriff in diesem Modell umfasst dabei vor allem ökologische Bedingungen, wie das Klima und die landschaftlichen Gegebenheiten. Diese wirken sich direkt auf zentrale Populationsparameter wie beispielsweise die Bevölkerungsdichte, die Geburten- und die Sterblichkeitsrate aus. Alle diese Faktoren wirken ihrerseits auf die Ökonomie und die Sozialstruktur rück. Je nach ökologischen und ökonomischen Bedingungen unterscheiden sich beispielsweise die Siedlungsmuster, die Haushaltszusammensetzung und die Familienstruktur. In einem subsistenzwirtschaftlich organisierten, technisch niedrig entwickelten System sind die Arbeitszeiten im Haushalt generell höher, der Arbeitsprozess ist weniger stark arbeitsteilig organisiert und wechselseitige Abhängigkeiten sind für diesen Kontext charakteristisch. In diesem Kontext ist die Großfamilie die günstigste Organisationsform und enge Beziehungen sowohl innerhalb der Familie als auch zu anderen Familien sind unerlässlich (Graves & Graves, 1983; Whiting & Whiting, 1975). In modernen Informations- und Dienstleistungsgesellschaften hingegen sind die Arbeitsprozesse stark arbeitsteilig organisiert, die einzelnen Personen gehen spezialisierten Tätigkeiten nach und der Zeitanteil für Hausarbeit wird durch Maschinen und Dienstleister stark reduziert. Wechselseitige Abhängigkeiten sind in einem viel geringeren Maße vorhanden, viel eher erfordert der Arbeitsmarkt ein hohes Maß an Mobilität und Flexibilität. In diesem Kontext ist die Kernfamilie die günstigste Organisationsform und eine Erziehung zur Unabhängigkeit ist von Vorteil (Kagitçibasi, 2007).

Die beiden skizzierten Umwelten können als Prototypen für Umwelten verstanden werden, in denen auf der einen Seite Relationalität im Sinne einer starken zwischenmenschlichen Bezogenheit (*interpersonal relatedness*) und auf der anderen Seite Autonomie (*autonomy*) das vorherrschende Organisationsprinzip der soziokulturellen Orientierung und des Selbstkonzepts ist. Im ersten Fall wäre ein interdependentes Selbstkonzept, im zweiten ein independentes Selbstkonzept adaptiv. Neben diesen beiden prototypischen Kontexten und den entsprechenden Selbstkonzepten wird in der Literatur ein dritter Kontext beschrieben, der Aspekte beider Prototypen vereint (Kagitçibasi, 2007; Keller, 2007). Dabei handelt es sich vorwiegend um die gebildete Mittelschicht aus ehemals

subsistenzwirtschaftlich organisierten oder so genannten traditionellen Gesellschaften. Das städtische Umfeld, in dem diese Familien leben, stellt Anforderungen an deren Mobilität und Flexibilität. Aufgrund der höheren Bildung gehen diese Personen spezialisierten Tätigkeiten nach, die Entscheidungsfreude und Konkurrenzdenken erfordern. Auf der anderen Seite besteht die enge Bindung zu Familienangehörigen fort. Häufig ist die Großfamilie noch immer die dominante Familienform, so dass mehrere Generationen in einem Haushalt zusammenleben. Kagitçibasi (2007) beschreibt die Personen in diesem soziokulturellen Kontext als materiell autonom und emotional verbunden. Auch für Keller (2007) stehen in diesem Kontext beide Organisationsprinzipien, das der Autonomie und das der Relationalität, nebeneinander, so dass das resultierende autonom-relationale Selbstkonzept Aspekte beider Orientierungen vereint.

Unter entwicklungspsychologischer Perspektive sind vor allem diejenigen Aspekte der Sozialstruktur interessant, die direkte Relevanz für das Kleinkind haben. Dabei handelt es sich vor allem um die Struktur der Familie und, unmittelbar davon betroffen, die Struktur des Alltags und der Interaktion mit den primären Bezugspersonen. Im Folgenden wird die Befundlage zu Einflüssen des soziokulturellen und sozialen Umfelds auf die Entwicklung empathischen Erlebens und frühen prosozialen Verhaltens zusammengetragen. Wie eingangs beschrieben, greifen beim empathisch motivierten Hilfeverhalten zwei Entwicklungen ineinander, denn es bedarf sowohl der Entwicklung der autonomen als auch der Entwicklung der relationalen Anteile des Selbst. Daher wird zwischen solchen Einflussgrößen unterschieden, die an den sozialkognitiven Voraussetzungen empathischen Erlebens, nämlich der Entwicklung des kategorialen Selbst, ansetzen und solchen, die die prosoziale Motivation des Kindes positiv beeinflussen.

Die folgende Untersuchung von Trommsdorff und Friedlmeier (1999) soll veranschaulichen, wieso diese Unterscheidung wichtig ist. Meinem Wissen nach ist es die einzige kulturvergleichende Untersuchung zur Entwicklung frühen empathischen Erlebens und Hilfeverhaltens, die auf systematischen Verhaltensbeobachtungen beruht. In dieser Untersuchung verglichen die Autoren die Reaktionen von insgesamt 83 zwei-beziehungsweise fünfjährigen Mädchen aus Deutschland und Japan auf eine Trauerreaktion der Versuchsleiterin. Im Falle der Zweijährigen ging, ähnlich wie bei Bischof-Köhler (1989), der Teddy der Versuchsleiterin kaputt. Im Falle der Fünfjährigen platzte der Versuchsleiterin ein selbst gebasteltes Luftballonmännchen. Ähnlich wie in der vorliegenden Arbeit, gehen die Autoren davon aus, dass eine empathische Reaktion ein frühes Selbstkonzept in Form der Selbst-Andere-Differenzierung voraussetzt. Von einem funktionalistischen Standpunkt aus

argumentierten die Autoren, dass die emotionale Entwicklung der Kinder im Zusammenhang mit kulturspezifischen Aspekten des Selbstkonzepts und elterlichen Erziehungszielen und -aspekten steht. Das Besondere japanischer Mutter-Kind-Beziehungen läge in der sehr engen emotionalen Bindung, die ein starkes Bedürfnis nach gegenseitiger Bindung und Abhängigkeit schaffe (Konzept der *amae*). Die Autoren beschreiben, dass japanische Mütter die Beziehung zu ihren Kindern als symbiotisch erleben, wohingegen deutsche Mütter schon früh Wert auf die Selbständigkeit ihrer Kinder legen. Den Autoren zufolge steht hier eine kollektivistische Kultur, deren Mitglieder in einem stärkeren Maße ein interdependentes Selbstkonzept ausbilden, einer individualistischen Kultur gegenüber. In der kollektivistischen Kultur müssten Kinder früh lernen, ihre Emotionen so zu regulieren, dass sie die Harmonie der Gruppe nicht stören. Personenbezogene Emotionen, insbesondere das Mitfühlen mit den Bedürfnissen und Emotionen einer anderen Person, spielten eine besonders wichtige Rolle, da sie, ohne dass verbale Kommunikation erforderlich sei, eine Abstimmung auf die Bedürfnisse der Gruppenmitglieder sicherten und somit die Harmonie in der Gruppe erhielten. Demgegenüber erzogen Mütter in dem individualistisch orientierten Sozialisationskontext ihre Kinder zu früher Eigenständigkeit und Autonomie. Vor diesem theoretischen Hintergrund formulierten die Autoren die folgenden Hypothesen: Da Empathie im kollektivistisch orientierten Japan einen hohen Stellenwert als Sozialisationsziel einnimmt, sollten japanische Kinder zu einem früheren Zeitpunkt stärkere empathische Reaktionen als deutsche Kinder zeigen. Weiterhin erfordere empathisch motiviertes Hilfeverhalten ein gewisses Maß an sozialer Kompetenz. Die dazu erforderlichen selbstregulativen Fähigkeiten seien aufgrund der symbiotischen Mutter-Kind-Beziehung bei japanischen Kindern weniger stark entwickelt. Dieses Defizit sollte zu einem stärkeren Distresserleben auf Seiten der japanischen Kinder führen. Von besonderem Interesse für diese Arbeit sind die Befunde für die zweijährigen Mädchen. Für die erste Hypothese fanden die Autoren keine Belege. In der deutschen und der japanischen Stichprobe war Empathie nur in einigen Fällen die dominante Reaktion während der Untersuchungssituation (18% vs. 10%), tendenziell zeigten sogar mehr deutsche Kinder eine empathische Reaktion. Am häufigsten reagierten die Kinder beider Kulturen mit Distress (65% vs. 80%). Die Intensität der empathischen Reaktion weist den gleichen Trend auf: Das Ausmaß der empathischen Reaktion ist bei deutschen Mädchen höher. Hypothesenkonform fanden die Autoren, dass Distress, wenn nicht signifikant häufiger, dann doch zumindest von den japanischen Mädchen signifikant intensiver erlebt wurde.

Erstaunlich ist an der Argumentation der Autoren, dass sie soziokulturelle Einflüsse auf die empathische Reaktion der Kinder annehmen, nicht jedoch auf deren sozialkognitive

Voraussetzung, obwohl sie die Selbst-Andere-Differenzierung als zentrale Voraussetzung selbst anführen. Gerade vor dem Hintergrund der symbiotischen Mutter-Kind-Beziehung, die für japanische Mütter charakteristisch sein soll, könnte man von kulturspezifischen Einflüssen auf die Selbst-Andere-Differenzierung oder allgemeiner, auf die Entwicklung der autonomen Anteile des Selbst, ausgehen. Außerdem wird zwar angenommen, dass sich empathische Reaktionen bei japanischen Kindern früher entwickeln, weil dieser Entwicklung ein höherer Stellenwert zukommt, allerdings bleiben die Autoren recht vage, was mögliche Mechanismen dieser Entwicklung angeht. Sie bemühen das Sensitivitätskonzept der Bindungsforschung, jedoch zielt die Argumentation eher auf die effektive Kommunikation innerhalb früher Protokonversationen und des Spiegeln emotionaler Zustände (*affect mirroring*) ab. Das kann eventuell erklären, warum manche Kinder empfänglicher für die emotionalen Zustände anderer sind, allerdings nicht, ob es sich bei der Emotion qualitativ um Gefühlsansteckung oder Empathie handelt. Problematisch ist an den Befunden weiterhin, dass die Distressreaktion der japanischen Mädchen nicht eindeutig auf ein Defizit in der sozialen Kompetenz zurückgeführt werden kann. Gerade vor dem Hintergrund des aktualgenetischen Modells von Friedlmeier könnte der Distressreaktion genauso gut Gefühlsansteckung zugrunde liegen. Eventuell lassen sich die Kinder von dem negativen Affekt der Versuchsleiterin anstecken, was sich im Ausdrucksverhalten nur schwer von Distresserleben differenzieren lässt (die Autoren unterscheiden zwischen Empathie, Distress und keiner emotionalen Reaktion). Von der funktionalistischen Perspektive der Autoren aus könnte man außerdem argumentieren, dass japanische Mütter spezifisch diejenigen Sozialkompetenzen ihrer Kinder fördern, die es ihnen erlauben, Hilfeverhalten zu zeigen, falls diesem ein besonders hoher Wert zukommt.

Neben diesen Mängeln in der Argumentation bezüglich der Entwicklung empathisch motivierten Hilfeverhaltens fällt weiterhin ins Auge, dass die Autoren von einem eindimensionalen Kulturkonzept ausgehen, indem sie eine individualistische Orientierung einer kollektivistischen gegenüber stellen. In dieser Arbeit wird im Gegensatz dazu von einem zweidimensionalen Ansatz ausgegangen, da manche soziostrukturellen Aspekte gezielt die Autonomieentwicklung, andere hingegen die Entwicklung von Relationalität beeinflussen (Keller, 2007).

Vor dem Hintergrund der bisher entwickelten Argumentation sind die Einflüsse des soziokulturellen Kontextes auf die Entwicklung empathisch motivierten Hilfeverhaltens in der Studie von Trommsdorff und Friedlmeier (1999) folgendermaßen zu differenzieren: Aufgrund des stärkeren Fokus deutscher Mütter auf die Autonomieentwicklung ihrer Kinder, sollte sich

die Selbst-Andere-Unterscheidung in der deutschen Stichprobe früher entwickeln als in der japanischen Stichprobe. Insofern sollten deutsche Kinder durchschnittlich früher in der Lage sein, empathisch zu empfinden und prosozial zu handeln. Ist diese sozialkognitive Voraussetzung jedoch erfüllt, sollte die in Japan stärker ausgeprägte normative Erwartung, auf die Emotionen und Bedürfnisse Anderer einzugehen dazu führen, dass japanische Kinder häufiger Mitgefühl und eine prosoziale Verhaltensneigung erleben. Trommsdorff und Friedlmeier (1999) differenzieren allerdings nicht zwischen diesen beiden Einflüssen. In ihrer Studie bleibt somit leider unklar, ob die Kinder deswegen wenig empathisch sind, weil die sozialkognitiven Voraussetzungen nicht erfüllt sind oder weil ihnen die prosoziale Motivation fehlt.

Die folgenden Abschnitte greifen diesen Hauptkritikpunkt auf und widmen sich den sozialen und soziokulturellen Einflüssen auf die zentrale Voraussetzung empathisch motivierten Hilfeverhaltens. In Abschnitt 8.1 werden die Einflüsse der Umwelt auf die Autonomieentwicklung beschrieben, in Abschnitt 8.2 werden Befunde zu den soziokulturellen Einflüssen auf die Motivation, Hilfeverhalten zu zeigen, zusammengetragen.

8.1. Einflüsse auf die Entwicklung der autonomen Anteile des Selbst

Die meisten Untersuchungen zur Entwicklung des kategorialen Selbst stammen aus westlichen Kulturkreisen, insbesondere den USA und Europa. In den meisten dieser Untersuchungen liegt der Anteil der Kinder, die sich im Spiegel erkennen, bei ca. 50% für 18-monatige Kinder und zwischen 70% und 90% für 24-monatige Kinder (Lewis & Ramsay, 2004; Nielsen & Dissanayake, 2004). Da sich in diesen Untersuchungen außerdem kaum stabile Zusammenhänge zu soziodemographischen oder anderen Kontextvariablen fanden, gehen die meisten Autoren davon aus, dass diese Entwicklung primär reifungsgebunden stattfindet und es keiner spezifischen sozialen Erfahrungen bedarf. Weder der Bildungsgrad noch der sozioökonomische Status der Familien konnte mit der Entwicklung des Selbsterkennens im Spiegel in Zusammenhang gebracht werden (siehe Bischof-Köhler, 1989; Lewis & Brooks-Gunn, 1979). In Bezug auf das Geschlecht ist die Befundlage gemischt. Einige Studien kamen zu dem Schluss, dass sich das Selbsterkennen im Spiegel bei Mädchen früher entwickelt (Asendorpf & Baudonnière, 1993; Asendorpf et al., 1996), wohingegen andere Untersuchungen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen konnten (Harel, Eshel, Ganor, & Scher, 2002; Lewis, Brooks-Gunn, & Jaskir, 1985; Nielsen et al., 2006; Schneider-Rosen & Cicchetti, 1991).

An all diesen Untersuchungen kann kritisiert werden, dass die Kinder fast ausschließlich aus Familien stammten, die in einem städtischen Umfeld leben und der mittleren bis gehobenen Mittelklasse angehören, damit also dem independenten beziehungsweise autonom-relationalen Kontext zuzurechnen sind. Das hat zur Folge, dass die Stichproben recht homogen sind und die Befunde bezüglich der Einflüsse sozialer Faktoren nur bedingt aussagekräftig sind, beziehungsweise nur eingeschränkt generalisiert werden können. Diese Homogenität kann insbesondere bezüglich des Stellenwerts angenommen werden, der der Autonomie, beziehungsweise entwicklungspsychologisch gewendet, der Autonomieentwicklung des Individuums zukommt. Wie in Kapitel 5 und 6 ausgeführt, kann die Entwicklung des kategorialen Selbst als direkter Ausdruck eines zunehmenden Autonomieempfindens interpretiert werden. Dem Kind wird es möglich, zwischen eigenem und fremdem Erleben zu differenzieren. Darüber hinaus begreift das Kind sich selbst und Andere als unabhängige intentionale Handlungsträger. Diese Unterscheidung ist dem Kind zuvor nicht möglich. Eigenes Erleben wird nicht von dem Erleben Anderer unterschieden und intentionale Handlungen werden zwar in ihrer Struktur verstanden, allerdings noch nicht der eigenen oder anderen Person als mentale Zustände zugeschrieben (siehe Abschnitt 5.3).

In kulturvergleichenden Untersuchungen konnten Keller und Mitarbeiter zeigen, dass der Anteil an 19-monatigen Kindern, die sich selbst im Spiegel erkennen, stark variiert, sobald man den soziokulturellen Kontext systematisch variiert. Es erkannten sich umso mehr Kinder im Spiegel, je höher der Stellenwert war, den die Autonomieentwicklung innerhalb dieser Kontexte einnahm. So erkannten sich 68% der 19-monatigen Kinder aus Athen, 50% der Kinder aus San Jose in Costa Rica und nur 3% der Kinder im ländlichen Nordwesten Kameruns, die der ethnischen Gruppe der Nso angehörten (Keller et al., 2004). In einer anderen Untersuchung erkannten sich 73% der 19 Monate alten Kinder aus Berlin und nur 15% der Kinder aus Nso-Familien (Keller et al., 2005). Gegen die Alternativerklärung, dass die Unterschiede im Selbsterkennen im Spiegel genauso gut durch Unterschiede in dem Grad der Spiegelerfahrung erklärt werden könnten, spricht eine Untersuchung von Kärtner, Keller und Yovsi (eingereicht). Darin konnte gezeigt werden, dass die erwarteten Unterschiede in den Erkennerraten zwischen den soziokulturellen Kontexten über einen Zeitraum von sechs Wochen stabil blieben. Im Verlauf dieser sechs Wochen wurde im Wochenrhythmus das Selbsterkennen im Spiegel erhoben, dem eine fünf bis 20-minütige freie Spiegelinteraktion vorausging. Würde sich die zunehmende Spiegelerfahrung im Falle der zu Beginn 18- oder 19-monatigen Kinder positiv auf das Selbsterkennen im Spiegel auswirken, sollten die Kinder aus dem interdependenten Kontext im Laufe der Untersuchung zu den Kindern aus der independenten Stichprobe aufschließen, was jedoch nicht der Fall war. Aufgrund dieser Befunde kann der Schluss gezogen werden, dass die sozialkognitive Fähigkeit, sich selbst und Andere als autonome Handlungsträger zu begreifen beziehungsweise zwischen eigenem und fremdem Erleben zu differenzieren, in den verschiedenen soziokulturellen Kontexten unterschiedliche Entwicklungsverläufe aufweist.

Die zentrale Frage, die sich hier stellt, ist die nach den Sozialisationserfahrungen der Kinder, die diese Unterschiede in der Autonomieentwicklung erklären können. Welche Interaktionserfahrungen sind es, die die Autonomieentwicklung des Kindes im zweiten Lebensjahr beeinflussen? Eine Erklärung bietet die Theorie der Entwicklungspfade von Keller (2007). Dem Modell nach stellen sich dem Kind eine Reihe universeller Entwicklungsaufgaben, die jeweils kontextspezifisch, das heißt in Abhängigkeit der Alltagserfahrungen, die der jeweilige soziokulturelle Kontext bereithält, gelöst werden. Von den dort beschriebenen integrativen Entwicklungsaufgaben sind für diese Arbeit die ersten beiden zentral: der Aufbau erster sozialer Beziehungen mit circa drei Monaten, sowie die

Entwicklung eines frühen Selbstkonzepts Mitte des zweiten Lebensjahres.² Ein weiterer Grundgedanke von Keller ist, dass die Lösung einer früheren Entwicklungsaufgabe Implikationen für die Lösung der folgenden Entwicklungsaufgaben hat. Die kontextsensitiven Erfahrungen, die der Säugling macht, wirken sich auf dessen weitere Entwicklung aus und legen den Grundstein für zwei unterschiedliche Entwicklungspfade, den independenten Entwicklungspfad auf der einen und den interdependenten Entwicklungspfad auf der anderen Seite.

Dabei ergeben sich die Unterschiede in der Alltagserfahrung der Kinder in verschiedenen soziokulturellen Kontexten nicht zufällig, sondern gemäß dem soziostrukturellen Ansatz werden diese als Anpassungsleistung an gegebene Umweltanforderungen verstanden. Weiterhin ist das Ausmaß der kulturspezifischen Unterschiede in der Alltagserfahrung des Kindes nicht beliebig, da sowohl die Kinder als auch die primären Bezugspersonen über biologisch angelegte Verhaltenstendenzen verfügen, die aufeinander abgestimmt und im Laufe der Phylogenese evolviert sind. Bezüglich des Aufbaus erster sozialer Beziehungen sind das auf Seiten der Kinder die folgenden Verhaltensweisen: Allgemein zeigen die Kinder eine Präferenz für menschliche Gesichter (Mondloch et al., 1999) und erkennen Kontingenzen im Sinne zeitlicher Relationen zwischen Ereignissen (Watson, 1979, 1994). Sie zeigen Bindungsverhaltensweisen, indem sie weinen, lächeln, vokalisieren und sich anklammern (Bowlby, 1982). Weiterhin kommunizieren sie positiven Affekt und nehmen aktiv Blickkontakt auf. Auf Seiten der primären Bezugspersonen greift das intuitive Elternverhalten (Papoušek & Papoušek, 1987, 2002). Die primären Bezugspersonen regulieren den Abstand zum Kind in einer Weise, die der Wahrnehmung des Kindes komplementär ist, sie reden in der so genannten Ammensprache und reagieren kontingent (Kärtner, Keller, Lamm et al., eingereicht; Keller, Lohaus, Völker, Cappenberg, & Chasiotis, 1999) und sensitiv (Martin, 1989) auf die Signale ihrer Kinder.

Mithilfe des Komponentenmodells des Elternverhaltens von Keller (2002) kann dieses Verhalten der primären Bezugspersonen gegenüber ihren dreimonatigen Kindern kulturübergreifend beschrieben werden. Das Modell umfasst fünf Elternsysteme und vier Interaktionsmechanismen. Die Systeme primäre Pflege, Körperkontakt, Körperstimulation, Blickkontakt und Objektstimulation werden als unabhängige funktionale Einheiten definiert, die die Erfahrungswelt des Säuglings umfassend abbilden. Ähnlich wie in der Ethologie

² Die weiteren integrativen Entwicklungsaufgaben sind die Entwicklung eines ersten narrativen Selbstkonzepts in Form des autobiographischen Gedächtnisses im dritten Lebensjahr und die Entwicklung einer Theorie des Geistes (*Theory of mind*) im vierten Lebensjahr.

(Hinde, 1982) umfasst jedes dieser Systeme Verhaltensweisen, die auf ein spezifisches Ziel gerichtet sind und die die Interaktion mit dem Kind regulieren. Die Interaktionsmechanismen Aufmerksamkeit, Wärme, Kontingenz und Präferenz für positive oder negative Emotionen sind grundlegende Charakteristika der Interaktion und finden ihren Ausdruck in allen Elternsystemen:

„All mechanisms can be effective within all systems of parenting. [...] Systems and mechanisms are considered as universal components of parenting, which are triggered in different compositions according to different environmental demands“ (Keller, 2002, S.222).

Für die spätere Autonomieentwicklung des Kindes sind von den eben beschriebenen Aspekten drei besonders bedeutsam. Das sind die Elternsysteme Objektstimulation und wechselseitiger Blickkontakt, sowie der Interaktionsmechanismus der Kontingenz. Innerhalb des Elternsystems Objektstimulation kann der Säugling schon früh Erfahrungen im effizienten Umgang mit externen Entitäten machen. Der Säugling erlebt sich während der kompetenten Objektmanipulation als kausales Agens, dessen Handeln direkte Konsequenzen in der Umwelt hervorruft. Während des wechselseitigen Blickkontakts hat der Säugling die Möglichkeit seine Selbstwirksamkeit in der dialogartigen Kommunikationsstruktur mit anderen Personen zu erfahren. Für die Erfahrung innerhalb beider Elternsysteme ist der Interaktionsmechanismus der Kontingenz von zentraler Bedeutung, da die beiden Elternsysteme mittels dieses Mechanismus' auf die Autonomieentwicklung des Kindes wirken. Denn obwohl Kontingenzerfahrungen generell in allen Elternsystemen realisiert werden können, spielen sie während des wechselseitigen Blickkontakts und des gemeinsamen Objektspiels eine herausragende Rolle (Keller et al., 2005). Unter Kontingenz wird dabei der zeitliche Zusammenhang zwischen zwei Ereignissen verstanden. Bei der Objektmanipulation ist das der Zusammenhang zwischen der eigenen objektbezogenen Handlung und dem Handlungsergebnis. Beim wechselseitigen Blickkontakt ist es der zeitliche Zusammenhang zwischen den kommunikativen Signalen des Säuglings und den Signalen der primären Bezugsperson (Kärtner, Keller, Lamm et al., eingereicht; Völker, 1999). Die Angemessenheit der Reaktion spielt dabei weniger eine Rolle als die Tatsache, dass der Interaktionspartner innerhalb eines gewissen Zeitfensters auf die Signale des Säuglings reagiert. Diese Reaktionen ermöglichen es dem Säugling, sich als kausales Agens zu erfahren, dass seine Umwelt beeinflussen und Vorhersagen über diese Umwelt treffen kann (Tarabulsky, Tessier, & Kappas, 1996). Die Interaktion mit seine Umwelt bietet dem Kind also die Möglichkeit, die eigene Effektivität und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Objekten oder anderen Personen zu erfahren und es sind diese Effektivitäts- und Selbstwirksamkeitserfahrung, die die spätere

Autonomieentwicklung vorbereiten. Empirische Belege für diese Prozesse finden sich auf Stichprobenebene in einer Arbeit von Keller und Mitarbeitern (2004), in der gezeigt werden konnte, dass distales Elternverhalten mit der Entwicklung des Selbsterkennens im Spiegel im Zusammenhang stand. Je häufiger Mütter aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten Situationen herstellten, die günstig für wechselseitigen Blickkontakt waren, desto mehr Kinder erkannten sich im Spiegel. Dieselbe Reihenfolge fanden die Autoren für das Ausmaß, in dem Objekte mit in die Interaktion einbezogen wurden. In einer weiteren Untersuchung konnten Keller und Mitarbeiter (2005) zeigen, dass in einer independenten Stichprobe aus Berlin und einer interdependenten Nso-Stichprobe das Ausmaß kontingenter Reaktionen auf nonverbale Signale des dreimonatigen Kindes das Selbsterkennen im Spiegel mit 19 Monaten vorhersagte.

Demnach ist die kontextsensitive Kontingenzerfahrung des Säuglings eine Erfahrung, die er während der Lösung der ersten integrativen Entwicklungsaufgabe sammelt und die Implikationen für die Lösung der folgenden integrativen Entwicklungsaufgaben hat. Eine hohe Kontingenzerfahrung sollte dazu führen, dass sich bei der Entwicklung des frühen Selbstkonzepts die autonomen Anteile des Selbst stärker entwickeln. Die zentrale Hypothese, die sich aus diesen Befunden für die vorliegende Arbeit ergibt, ist, dass Kinder sich und andere Personen umso früher als unabhängige Handlungsträger verstehen, je höher die Kontingenzerfahrungen waren, die sie während der Lösung der ersten Entwicklungsaufgabe sammeln konnten. Empirisch bedeutet das, dass die Kontingenzerfahrung im dritten Lebensmonat mit dem Selbsterkennen im Spiegel mit 19 Monaten zusammenhängen sollte.

Nun wurde eingangs schon erwähnt, dass die Entscheidung bei der Wahl der soziokulturellen Kontexte für diese Arbeit zugunsten der empirischen Vergleichbarkeit und dadurch zwangsläufig auf Kosten anderer Aspekte ausfiel. Die Vergleichbarkeit der Stichproben hinsichtlich des formalen Bildungsgrades und hinsichtlich des sozioökonomischen Status hat den Vorteil, dass die Validität der Erhebungen und damit die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht beeinträchtigt sind. Allerdings hat das gleichermaßen zur Folge, dass zwischen den Stichproben aus Berlin und Delhi keine großen Unterschiede hinsichtlich der Entwicklung der autonomen Anteile des Selbst zu erwarten sind, da gerade dem Grad der formalen Bildung eine zentrale Rolle als soziostrukturelle Determinante der Autonomieentwicklung zukommt (Keller, 2007; Richman et al., 1992). Es wird jedoch grundsätzlich davon ausgegangen, dass der Wirkzusammenhang zwischen der Kontingenzerfahrung und der späteren Autonomieentwicklung nicht nur Unterschiede in der Autonomieentwicklung zwischen verschiedenen soziokulturellen Kontexten erklären können

sollte, sondern genauso innerhalb der soziokulturellen Kontexte wirksam ist. Aufgrund dieser Annahme wird der Zusammenhang zwischen der Kontingenzerfahrung und der späteren Autonomieentwicklung auf Personenebene analysiert. Zusammenfassend lässt sich demzufolge sagen, dass die normative Orientierung der primären Bezugspersonen vermittelt über die Kontingenzerfahrung der Kinder innerhalb der verschiedenen Elternsysteme die spätere Autonomieentwicklung der Kinder vorbereiten sollte.

Wenn sich die Stichproben aus Berlin und Delhi auch recht ähnlich hinsichtlich des Wertes sein sollten, der der Autonomieentwicklung der Kinder zukommt, so sollten sie sich aufgrund der unterschiedlichen Familienstrukturen deutlich hinsichtlich der Wertigkeit relationaler Sozialisationsziele unterscheiden, was wiederum Implikationen für die Entwicklung der prosozialen Motivation bei den Kinder haben sollte. Im folgenden Abschnitt werden empirische Befunde zu sozialen und soziokulturellen Einflüssen auf die Entwicklung eben dieser relationalen Anteile des Selbst zusammengetragen, die direkt im Zusammenhang mit den motivationalen Voraussetzungen prosozialen Verhaltens stehen.

8.2. Einflüsse auf die Entwicklung der relationalen Anteile des Selbst

Bisher wurde in Anlehnung an frühere kulturvergleichende Arbeiten argumentiert, dass sich verschiedene soziokulturelle Kontexte sowohl hinsichtlich der normativen Orientierung bezüglich prosozialen Handelns als auch hinsichtlich der prosozialen Motivation und des prosozialen Verhaltens selbst unterscheiden lassen. Es ist das Ziel dieses Abschnitts, diese Annahmen empirisch zu untermauern. In Abschnitt 8.2.1 werden Befunde zu Kulturunterschieden in der normativen Orientierung berichtet. In Abschnitt 8.2.2 werden empirische Befunde vorgestellt, die belegen, dass sich schon ab einem Alter von wenigen Jahren nicht nur die normative Orientierung, sondern auch das konkrete prosoziale Verhalten von Kindern in verschiedenen soziokulturellen Kontexten unterscheidet. Im Anschluss daran wird der Frage nach den Mechanismen nachgegangen, über die die normativen Einflüsse der Umwelt auf die prosoziale Motivation des Kindes wirken. An dieser Stelle soll vorweggenommen werden, dass grundlegend davon ausgegangen wird, dass die normative Orientierung der Umwelt über die Teilhabe an verschiedenen kulturellen Praktiken vermittelt wird, wobei dieses Alltagshandeln auf die Motivlage des Kindes rückwirkt.

8.2.1. Prosoziale Normen

Mehrere anthropologisch ausgerichtete Feldstudien in nicht-westlichen Kulturen legen den Schluss nahe, dass sich Gesellschaften beziehungsweise Gemeinschaften stark in dem Ausmaß unterscheiden können, in dem prosoziales und kooperatives Verhalten normativ ist. So wurden in einer Reihe von Feldstudien manche Kulturen als sehr prosozial beschrieben (zum Beispiel die Aitutaki (Graves & Graves, 1983), die Papago (Rohner, 1975) oder die Bewohner Javas (Mulder, 1996)), andere wiederum als grausam und feindselig (beispielsweise die Ik in Uganda (Turnbull, 1972) oder die Alorese (Rohner, 1975)). Kulturen können sich auch bezüglich des praktischen Nutzens unterscheiden, der prosozialem Verhalten zugeschrieben wird. So argumentiert Nsamenang (1992), dass in manchen Kulturen Westafrikas von frühester Kindheit an prosoziales Verhalten ermutigt wird, um die Entwicklung von Normen des Teilens und Tauschens zu fördern, die dem Gruppenzusammenhalt dienen sollen. Allerdings bleibt bei den meisten dieser Arbeiten unklar, welches die Referenzgruppe ist und welche Eigenschaften diese Referenzgruppe hat, die den Schluss der Autoren rechtfertigen, die Zielkultur sei sehr prosozial, da eine solche Aussage immer ein „prosozialer als“ impliziert.

Daneben gibt es eine Reihe von kulturvergleichenden Arbeiten, die sich damit beschäftigt, unter welchen Bedingungen prosoziales Verhalten oder genauer Hilfeverhalten aufgrund zwischenmenschlicher Beziehungen und Verpflichtungen (*role-related interpersonal responsibilities*) normativ bindend ist. Normativ bindend ist ein Verhalten dann, wenn es sowohl als objektive Verpflichtung erlebt wird, dieses Verhalten zu zeigen, als auch von anderen Personen rechtmäßig eingefordert werden kann (vergleiche Miller & Bersoff, 1992). Empirische Arbeiten haben gezeigt, dass US-Amerikaner europäischer Abstammung prosozialem Verhalten aufgrund zwischenmenschlicher Beziehungen und Verpflichtungen im Unterschied zu gerechtigkeitsorientiertem Verhalten keinen verbindlichen Status zuweisen. Schon siebenjährige Kinder begriffen prosoziales Verhalten als ihrer persönlichen Entscheidung unterworfen. Entweder entschieden sie sich aus freien Stücken, das entsprechende Verhalten zu zeigen (*personal-choice issue*) oder sie persönlich schrieben einem bestimmten Verhalten einen hohen Wert zu (*personal-moral issue*), wobei diesem Wert kein allgemein verbindlicher Charakter zukam. Hierin kommt Miller und Kollegen (Miller, Bersoff, & Harwood, 1990) zufolge die grundlegende Überzeugung zum Ausdruck, dass Hilfeverhalten nur dann wirklich prosoziales Verhalten ist, wenn die Person sich aus freien Stücken und aufgrund eigener Überzeugungen zu der Handlung entschließt. Im Gegensatz dazu haben Arbeiten mit indischen Hindus gezeigt, dass es bereits von Siebenjährigen als Verstoß betrachtet wurde, Bedürfnissen von Freunden und Verwandten nicht nachzukommen (Miller & Luthar, 1989). Selbst bei schwachen Bedürfnissen fremder Personen wurde Hilfeverhalten als verpflichtend betrachtet, wohingegen Amerikaner europäischer Herkunft Hilfeverhalten nur in lebensbedrohlichen Situationen als bindend betrachteten oder falls es sich bei der anderen Person um ein Mitglied der Kernfamilie handelte (Miller et al., 1990). In einer Untersuchung an US-amerikanischen und indischen 8-, 12- und 21-Jährigen wurden verschiedene Dilemmata beschrieben, in denen eine gerechtigkeitsorientierte Verhaltensantwort (*justice expectation*) einer Alternative gegenüberstand, die sich an einer zwischenmenschlichen Verpflichtung (*interpersonal expectation*) orientierte. Die meisten indischen Teilnehmer (ca. 85%) gaben der zwischenmenschlichen Verpflichtung den Vorzug, wohingegen sich die Mehrheit (ca. 60%) der amerikanischen Teilnehmer für die gerechtigkeitsorientierte Antwortalternative entschieden. Noch nicht einmal im Fall der amerikanischen Teilnehmer kann davon gesprochen werden, dass zwischenmenschliche Verpflichtungen Gerechtigkeitsüberlegungen untergeordnet würden, viel eher schienen in der

amerikanischen Stichprobe die beiden Erwartungen gleichberechtigt nebeneinander zu bestehen. Aufgrund ihrer Ergebnisse kamen Miller und Bersoff zu dem Schluss, dass

„Indians treated interpersonal responsibilities to friends as public and socially enforceable rather than as private and discretionary. Rather, the present results suggest that Indians possess an alternative postconventional moral code in which interpersonal obligations are seen in as fully principled terms as justice obligations and may be accorded precedence over justice obligations. The findings also imply that a *personal* morality of interpersonal responsiveness and caring is not universal, but may be a phenomenon specific to highly rights-oriented cultures such as the United States“ (Miller & Bersoff, 1992, S.551).

Die Bewertung fremden Verhaltens und die Verhaltensneigung der indischen Hindus, die an den verschiedenen Untersuchungen teilnahmen, scheint durch die Maxime determiniert zu sein, zwischenmenschlichen Verpflichtungen unabhängig vom Schweregrad des Bedürfnisses und vom Verhältnis zu dem Bedürftigen nachzukommen. Zur Erklärung verweisen Miller und Kollegen (Miller & Bersoff, 1992, 1994, 1998; Miller et al., 1990) auf die besondere Rolle, die Interdependenz und wechselseitige Hilfe im Hinduismus spielen. Ausgangspunkt jeder Moral sei die Gemeinschaft, der jede Person angehört. Die Verpflichtung, dieser Gemeinschaft durch das Eingehen auf die Bedürfnisse anderer Personen zu dienen, sei eine fundamentale moralische Verpflichtung. Dieses „dienen“ besteht im Gehorsam gegenüber sozial höhergestellten Personen und in der Verantwortung gegenüber sozial niedriger gestellten beziehungsweise abhängigen Personen. Im Gegensatz dazu scheint der sehr viel engere Geltungsbereich zwischenmenschlicher Verpflichtungen der amerikanischen Untersuchungsteilnehmer auf die kulturelle Prämisse zurückzuführen sein, dass das autonome Individuum die kleinste soziale Einheit ist (Dumont, 1965). Diese Sichtweise drückt sich beispielsweise in dem hohen Stellenwert aus, der Werten wie Freiheit oder Unabhängigkeit zukommt. Vor diesem normativen Hintergrund wird Hilfeverhalten aufgrund einer zwischenmenschlichen Verpflichtung entwertet und die freie Entscheidung zum Helfen idealisiert: Nur wer sich aus freien Stücken zum Hilfeverhalten entscheidet, handelt wirklich prosozial.

Aus diesen Befunden lässt sich für diese Arbeit der Schluss ableiten, dass das Hilfeverhalten gegenüber anderen Personen je nach soziokulturellem Kontext in unterschiedlichem Maße normativ bindend ist. Bei den indischen Hindus, die in diesen Studien untersucht wurden und die größtenteils der städtischen Mittelschicht entstammten, schien dem Handeln aufgrund zwischenmenschlicher Verpflichtungen und Verantwortungen ein sehr hoher Stellenwert zuzukommen. Da es sich bei der Stichprobe der vorliegenden

Arbeit ebenfalls um indische Hindus handelt, die der mittleren bis gehobenen Mittelschicht Delhis entstammen, wird angenommen, dass dem Handeln aufgrund zwischenmenschlicher Verpflichtungen und Verantwortungen und damit allgemein dem Hilfeverhalten eine ebenso zentrale Bedeutung zukommt. Dieser Unterschied sollte weiterhin nicht nur gegenüber US-Amerikanern europäischer Herkunft, sondern genauso gegenüber der Berliner Stichprobe dieser Arbeit bestehen, da dort die Autonomie und Freiheit des Individuums und damit der hohe Stellenwert der freien Entscheidung zum Helfen ähnlich stark ausgebildet sein sollte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dem prosozialen Verhalten der indischen Hindus die Wertschätzung zwischenmenschlicher Verpflichtung zugrunde liegt, wohingegen das Motiv prosozialen Verhaltens in kulturellen Kontexten mit einer independenten Orientierung eher in der persönlichen Entscheidung oder einem individuell bedeutsamen Wert zu sehen ist. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die normative Erwartung, prosoziales Verhalten gegenüber einer anderen Person zu zeigen, in der Stichprobe aus Delhi generell höher sein sollte als in der Stichprobe aus Berlin. Doch selbst wenn es diese Unterschiede in der normativen Orientierungen geben sollte, bleibt als nächstes die Frage zu klären, ob und inwiefern diese kulturspezifischen Unterschiede in den normativen Orientierungen tatsächlich einen Einfluss auf die Entwicklung und die Häufigkeit prosozialen Verhaltens hat. Im nachfolgenden Abschnitt werden daher empirische Arbeiten vorgestellt, die zeigen, wie sich diese Unterschiede in der normativen Orientierung im Alltagserleben der Kinder widerspiegeln und auf welche Weise diese Erfahrungen Einfluss auf die Entwicklung frühen Hilfeverhaltens nehmen.

8.2.2. Prosoziales Verhalten

Es gibt eine Reihe von Untersuchungen, die zeigen, dass sich Kinder aus verschiedenen soziokulturellen Umwelten hinsichtlich ihres Hilfeverhaltens unterscheiden. Dabei sind in den verschiedenen Untersuchungen entweder einzelne soziokulturelle Umwelten beschrieben oder miteinander verglichen worden. In diesen kulturvergleichenden Studien sind entweder östliche mit westlichen Kulturen oder subsistenzwirtschaftlich organisierte, ländliche Gemeinschaften mit urbanen oder westlichen soziokulturellen Umwelten kontrastiert worden. In ihrer klassischen *six-culture study*, erfassten Whiting und Whiting (1975) alltagsnah das soziale Verhalten von Mädchen und Jungen zwischen drei und elf Jahren in Dörfern und Kleinstädten in sechs sehr unterschiedlichen soziokulturellen Umwelten in Mexiko, Indien, Kenia, Japan, auf den Philippinen und in den USA. Jedes Kind

wurde über einen Zeitraum von mehreren Monaten hinweg mindestens 14 Mal für mindestens fünf Minuten beobachtet, wobei darauf geachtet wurde, dass es sich um soziale Interaktionen handelte und dass die Situationen und Kontexte repräsentativ für die Lebenswelt des Kindes waren. Für die Kodierungen der Verhaltensbeobachtungen wurden auf induktive Weise zwölf exklusive Kodes definiert. Die Daten wurden in einem zweiten Schritt mithilfe einer multidimensionalen Skalierung und faktorenanalytischen Verfahren auf zwei Dimensionen reduziert. Die erste Dimension reicht von dem Pol Hilfeverhalten/ Verantwortung (*nurturance-responsibility*) bis zu dem Pol Abhängigkeit/ Dominanz (*dependence-dominance*). Dabei laden die Kodes Hilfeverhalten (*offer help, suggest help*), das dazu dient, das Bedürfnis einer anderen Person zu befriedigen und dominantes Hilfeverhalten (*suggest responsibility*), bei dem die Person korrigierend in das Verhalten einer anderen Person eingreift, positiv auf diesem Faktor. Egozentrische Verhaltensweisen, mit denen eine Person Andere dazu auffordert, ihr für Vollbrachtes Anerkennung zu zollen (*seeks attention*) oder ihre Bedürfnisse zu befriedigen (*seeks help*), sowie dominantes Verhalten (*seeks dominance*), mit dem die Person versucht, andere Personen zu Verhaltensweisen zu bewegen, die der Befriedigung eigener Bedürfnisse dienen, laden negativ auf diesem Faktor. Mithilfe eines Wertes, der die relative Position des Individuums auf dieser Dimension repräsentiert, konnten die sechs soziokulturellen Kontexte in eine Rangreihe gebracht werden.

Die Autoren gingen nun der Frage nach, welche soziostrukturellen oder sozialen Faktoren erklären könnten, ob eher prosoziale oder eher egozentrisch-dominante Verhaltensweisen überwogen. Auf einem eher abstrakten, sozialstrukturellen Niveau argumentierten die Autoren, dass sich die Kulturen in eine ähnliche Rangreihe bringen lassen, was den Grad ihrer Komplexität hinsichtlich der gesellschaftlichen Struktur und der Rollendifferenzierung angeht. Zu diesem Schluss kamen sie aufgrund einer Analyse des Spezialisierungsgrads der Berufsbilder, des Siedlungsmusters, des Grades der politischen Organisation und des sozialen Schichtsystems. Dabei war es so, dass Kinder in denjenigen Gesellschaften prosozialer waren, die weniger komplex strukturiert waren. In einem zweiten Schritt fragten sich die Autoren, über welche Mechanismen der Komplexitätsgrad einer Gesellschaft die prosozialen Verhaltensneigungen der Kinder beeinflusst.

Auf den Alltag des Kindes und seiner Umwelt bezogen, übersetzte sich dieser geringere Grad an Komplexität in ein Mehr an Arbeit, die die Mütter verrichten mussten. Neben dem Zubereiten des Essens mussten die Kinder versorgt, das Haus geputzt, Feuerholz und Trinkwasser besorgt, die Tiere versorgt, die Felder bestellt, die Ernte eingeholt und gegebenenfalls auch auf dem Markt verkauft werden. Das führte in allen untersuchten

Kulturen dazu, dass Kinder sehr viel früher und in einem stärkeren Maße in alle diese Tätigkeit miteinbezogen wurden und dadurch schon früh lernten, Verantwortung für sich und Andere zu übernehmen. Den Autoren zufolge ist der Anteil der Müttern, die angeben, dass sie ihre Kinder aktiv bei der Kinderbetreuung mit einbeziehen, der beste Indikator für das Ausmaß der Verantwortung, das Mütter ihren Kindern in den verschiedenen Kulturen übertragen. Die Rangreihe deckte sich bis auf eine Abweichung mit der für den Faktor prosoziales Verhalten. Weiterhin stand der Faktor prosoziales Verhalten im Zusammenhang mit der absoluten Anzahl und der Anzahl unterschiedlicher Routineaufgaben, sowie mit der Zeit, die sich die Kinder mit Säuglingen beziehungsweise Kleinkindern beschäftigten. Aufgrund dieser Befunde kamen die Autoren zu folgendem Schluss:

„It is our interpretation that the performance of these tasks provides one of the mechanisms by which children learn to be nurturant-responsible. All of these chores are intimately related to the daily life of a child aged 3 to 10 and must give him or her a feeling of personal worth and competence. [...] Participation must give the child a sense of worth and involvement in the needs of others“ (Whiting & Whiting, 1975, S.103 f.).

Neben dieser Analyse fassten die Autoren die Daten auf andere Art und Weise zusammen. Sie bildeten Summenwerte von Verhaltenskategorien, die ein ähnliches Muster zeigten, was die Entwicklung mit dem Alter und die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen betraf. Auf diese Weise unterschieden sie Dominanzverhalten (*seek dominance, seek attention*), von Fürsorgeverhalten (*offer help, offer support*) und lenkendem Korrekturverhalten (*suggest responsibility, reprimands*). Unter Maßregelungen (*reprimands*) verstanden die Autoren das Maßregeln einer anderen Person, wenn diese einer Verhaltensregel oder Norm nicht folgte. In einer Reihe von Regressionen, in die der Komplexitätsgrad der Kultur, die Familienstruktur, das Geschlecht und das Alter des Kindes, sowie der Status des Interaktionspartners als unabhängigen Variablen eingingen, ergaben sich durchweg bedeutsame Zusammenhänge in der erwarteten Richtung mit dem Komplexitätsgrad. Dieses Befundmuster stützt die Schlüsse, die weiter oben aus der Analyse des Verhältnismaßes der Dimension prosoziales Verhalten gezogen wurden.

In einer anderen Studie reanalysierten de Guzman und Kollegen (2005) Verhaltensbeobachtungen, die in den späten 1960ern an zwei- bis zehnjährigen Kindern der Kikuyu in Kenia durchgeführt wurden (Whiting, 2003). Die Autoren fanden, dass sich das prosoziale Verhalten der Kinder je nach Alter und Kontext in Qualität und Quantität unterschied. An Qualitäten unterschieden sie drei Verhaltensweisen: Erstens, Hilfeverhalten (*nurturant behavior*), das das Bedürfnis einer anderen Person befriedigt; zweitens,

dominantes Hilfeverhalten (*prosocial dominant behavior*), bei dem das Verhalten eines Anderen zu dessen Wohl oder zum Wohl der eigenen Gruppe geändert oder kontrolliert wird, wie beispielsweise das Hinweisen auf soziale Normen oder Gefahrenquellen; und drittens, verantwortungsbewusstes Verhalten (*responsible behavior*), bei dem das Kind eine Tätigkeit ausführt, die von ihm erwartet oder verlangt wurde. Die Autoren fanden, dass je nach Kontext (Kinderbetreuung, Spiel, Routinearbeit, Untätigkeit oder eigene Bedürfnisbefriedigung) unterschiedlich viele und jeweils andere Arten von prosozialem Verhalten gezeigt wurden. Bei der jüngsten Gruppe, in der die Kinder zwischen zwei und drei Jahren alt waren, wurde prosoziales Verhalten relativ selten beobachtet, am häufigsten wurde Hilfeverhalten während Phasen der Untätigkeit beobachtet (im Schnitt eine Verhaltensweise pro 45 Minuten Beobachtungszeit). Mit zunehmendem Alter nahmen die prosozialen Verhaltensweisen zu, vor allem ließ sich Hilfeverhalten während der Kinderbetreuung und verantwortungsbewusstes beziehungsweise dominantes prosoziales Verhalten während der Routinearbeiten beobachten. Da das jeweils die Verhaltensweisen sind, die in der jeweiligen Situation normativ erwartet wurden, interpretieren die Autoren die Ergebnisse derart, dass die Kinder zunehmend dem situativen Anforderungscharakter der jeweiligen Situation nachkommen. Die Beobachtung, dass prosoziales Verhalten bei den Zwei- bis Dreijährigen, wenn überhaupt, dann in Form von Hilfeverhalten in Phasen relativer Untätigkeit vorkommt, könnte ein Hinweis darauf sein, dass es sich um empathisch motiviertes Hilfeverhalten handelt. Alternativ könnte es allerdings auch sein, dass anwesende ältere Kinder oder Erwachsene Hilfeverhalten modellieren, das die Zwei- bis Dreijährigen dann spontan imitieren. Leider kann darüber an dieser Stelle nur spekuliert werden, da in der Reanalyse nicht zwischen eigen- und fremdmotiviertem Hilfeverhalten differenziert wurde.

In beiden bisher besprochenen Arbeiten (de Guzman et al., 2005; Whiting & Whiting, 1975) sind die Formen des prosozialen Verhaltens nur bedingt mit empathisch motiviertem Hilfeverhalten vergleichbar. Beim Hilfeverhalten kann man noch davon ausgehen, dass es die Klasse empathisch motivierten Hilfeverhaltens mit einschließt. Allerdings fällt auch eine Reihe anderer Verhaltensweisen darunter, beispielsweise einer anderen Person beim Anziehen zu helfen, die eher erlernt als intrinsisch motiviert zu sein scheinen. Bei den beiden anderen Klassen von Verhaltensweisen, dominantes und verantwortungsbewusstes prosoziales Handeln, handelt es sich ausdrücklich um Verhaltensweisen, die von dem sozialen Umfeld erwartet und als wichtiges Sozialisationsziel beschrieben werden.

Allerdings wäre es ein Fehlschluss, an diese Stelle zu denken, es handele sich nicht um „echtes“ Hilfeverhalten, wenn man den Erwartungen anderer Personen nachkommt. Diese

Annahme ließe sich im Sinne Millers (siehe Abschnitt 8.2.1) als ethnozentrisch bezeichnen, da die Annahme von der Prämisse ausgeht, dass jedem „echten“ Helfen die freie Entscheidung zum Helfen zugrunde liegen muss. Wie oben beschrieben hätte das zur Folge, dass Hilfeverhalten aufgrund zwischenmenschlicher Verpflichtungen entwertet würde. Ganz im Gegensatz dazu ziehen die Autoren der eben geschilderten Arbeiten den Schluss, dass prosoziales Verhalten nicht nur von der Persönlichkeit abhängt, sondern viel stärker durch den normativen und situativen Anforderungscharakter einer Situation determiniert wird. Im Gegensatz zu den Kindern der Kikuyu, denen schon sehr früh Verantwortlichkeiten auf dem Gebiet der Kindererziehung und der Routinearbeiten zugeschrieben werden, werden Kinder in anderen soziokulturellen Umwelten viel weniger in diese Kontexte mit eingebunden. Den Autoren zufolge entgehen den Kindern dadurch Gelegenheiten verantwortungsvolles oder prosoziales Verhalten zu erlernen, auszuführen und direkt die Konsequenzen des eigenen verantwortungsvollen und prosozialen Verhaltens zu erleben, was wiederum generell auf die prosoziale Motivation rückwirkt. In diesem Sinne wird in der vorliegenden Arbeit von der Annahme ausgegangen, dass die aktive Einbettung des Kindes beziehungsweise der normative Erwartungsdruck zu verantwortungsbewusstem Verhalten und Hilfeverhalten gegenüber anderen Personen dazu führt, dass generell die Verhaltensneigung beziehungsweise das Motiv zum prosozialem Verhalten gestärkt wird. Diese Annahme wird von einer quasi-experimentellen Untersuchung von Chapman und Kollegen gestützt (Chapman et al., 1987), die an einer Stichprobe von 60 US-amerikanischen Kindern zwischen vier und zwölf Jahren zeigen konnte, dass empathisches Erleben alleine nicht ausreicht, um Hilfeverhalten zu motivieren. Die zentrale von der empathischen Reaktion unabhängige Einflussgröße hierbei war das normative Verpflichtungsgefühl. Dieses Gefühl der Verantwortung für die andere Person, in dem sich auch eine soziale Orientierung ausdrückt, ist eine fördernde Quelle für das Helfen-Wollen. Dieser Faktor ist nicht nur wichtig für mögliches Hilfehandeln, sondern auch eine wichtige Variable im empathischen Prozess.

Es ist zentral für die Argumentation der hier beschriebenen Untersuchungen und ebenso zentral für die Argumentation in dieser Arbeit, dass prosoziales Verhalten nicht nur von der Persönlichkeit abhängt, sondern viel stärker durch den normativen und situativen Anforderungscharakter einer Situation determiniert wird. Selbst wenn sich die Lebenswelten der Kinder aus der *six-culture study* stark von der Lebenswelt der Kinder in Delhi, die in dieser Arbeit untersucht werden, unterscheiden, sollte in Delhi der normative Anforderungscharakter an das Hilfeverhalten der Kinder stärker ausgeprägt sein als in der Berliner Stichprobe. Der Unterschied zwischen dem soziokulturellen Kontext in Delhi und

den verschiedenen soziokulturellen Kontexten der *six-culture study* ist vor allem darin zu sehen, dass die normative Orientierung in Delhi weniger auf ökologische und ökonomische Notwendigkeiten zurückgeht, sondern eher, wie Miller in ihren Arbeiten zeigen konnte, einen wichtigen Wert darstellt, der in diesem autonom-relationalen Kontext gepflegt wird. Demnach sollten diese Unterschiede in der normativen Orientierung bezüglich des prosozialen Verhaltens dazu führen, dass die Kinder in Delhi häufiger als die Kinder der Berliner Stichprobe mit Situationen konfrontiert werden, in denen von ihnen Hilfeverhalten erwartet wird. Als Folge des prosozialen Handelns werden die Kinder die Erwartung beziehungsweise Überzeugung entwickeln, dass sie selbst für das Helfen mitverantwortlich sind. Durch wiederholtes Helfen erwerben die Kinder außerdem zunehmend die nötige Sozialkompetenz, um in diesen Situationen effektiv handeln zu können. Die positiven Konsequenzen des Hilfeverhaltens wirken direkt auf die prosoziale Motivation rück, so dass die Neigung, prosoziales Verhalten zu zeigen, zunehmen sollte.

Im Kapitel zu der sozialkognitiven Entwicklung frühen Hilfeverhaltens sind zwei Konzepte angesprochen worden, deren Trennung aus konzeptioneller Sicht sinnvoll erscheint, da sie zwischen den Konzepten Empathie, Mitgefühl und Hilfeverhalten unterscheiden helfen. Bei diesen Konzepten handelt es sich um die prosoziale Motivation und die Sozialkompetenz, deren es bedarf, um die Hilfemotivation in Hilfeverhalten zu übersetzen. Empirisch lassen sich die prosoziale Motivation und die zu deren Umsetzung nötige Sozialkompetenz allerdings nicht differenzieren, da sich beide wechselseitig bedingen. Außerdem kommen beide Konzepte nur im prosozialen Verhalten selbst zum Ausdruck, so dass die Trennung zwischen diesen Größen zwar konzeptionell wichtig, empirisch allerdings nicht umsetzbar ist. Der Vollständigkeit wegen werden beide Konzepte in den folgenden Grafiken aufgeführt. Das theoretische Modell, das dieser Arbeit zugrunde liegt, ist demzufolge nicht in allen Aspekten empirisch überprüfbar. Im folgenden Kapitel wird das theoretische Modell nebst den überprüfbaren Zusammenhängen und Haupthypothesen noch einmal zusammenfassend dargestellt.

9. Theoretisches Modell und Hypothesen

In den Kapiteln 4 bis 5 wurden die aktuellen Theorien und empirischen Befunde zur sozialkognitiven Entwicklung empathischen Erlebens und dadurch motivierten Hilfeverhaltens vorgestellt. Auf dieser Grundlage wurde in Kapitel 7 das Modell zur Genese prosozialen Verhaltens im zweiten Lebensjahr entwickelt. Im Anschluss daran wurden Hypothesen entwickelt, die spezifizieren, auf welche Weise verschiedene soziale und soziokulturelle Faktoren auf diesen Geneseprozess einwirken können. Das daraus resultierende Modell zu den soziokulturellen Einflüssen auf die Genese prosozialen Verhaltens veranschaulicht Abbildung 2.

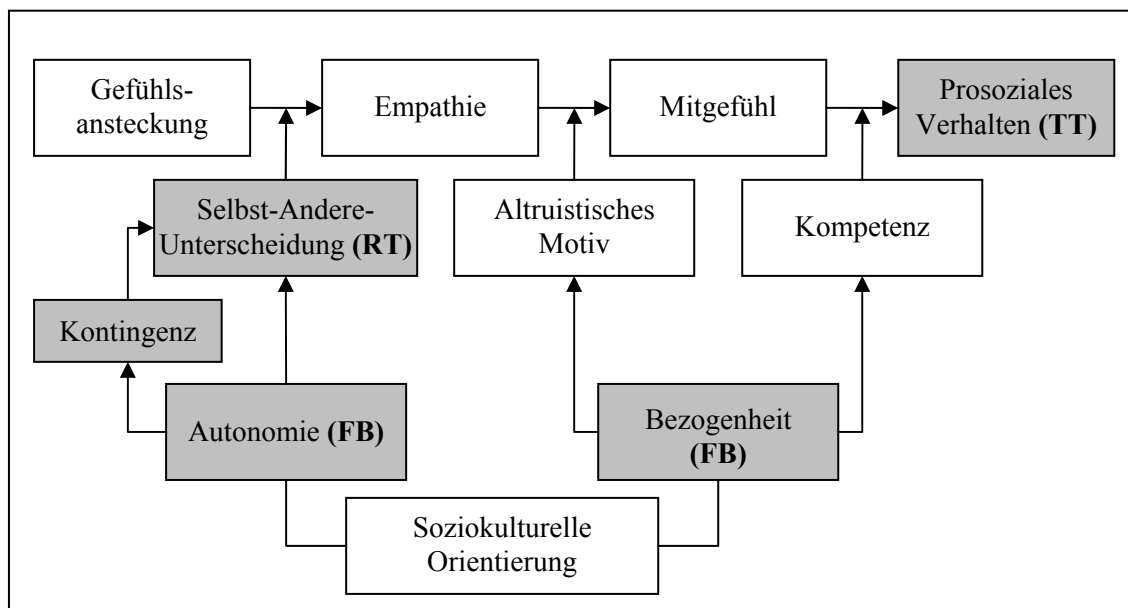


Abbildung 2 – Soziokulturelle Einflüsse auf die Genese prosozialen Verhaltens

Anmerkungen. Empirische Maße für zentrale Größen des theoretischen Gesamtmodells sind grau unterlegt. FB = Fragebogenmaß; RT = Rouge-Test; TT = Teddy-Test.

In dieser Arbeit werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Entwicklung empathischen Erlebens und dadurch motivierten Helfens in zwei kulturellen Kontexten mit unterschiedlichen soziokulturellen Orientierungen untersucht. Wie schon zuvor erwähnt, sprechen verschiedene Gründe für den Vergleich von Familien mit einer independenten Orientierung mit Familien mit einer autonom-relationalen Orientierung: Erstens, bietet sich der Vergleich einer Stichprobe von Familien mit einer independenten Orientierung mit einer Stichprobe von Familien mit einer autonom-relationalen Orientierung an, um mögliche Unterschiede im empathischen Erleben und prosozialem Verhalten auf die theoretisch angenommenen Wirkgrößen zurückzuführen. Da die Mütter einen ähnlichen Hintergrund haben, was den formalen Bildungsgrad und den sozioökonomischen Status betrifft, scheiden

diese Faktoren als Alternativerklärung aus. Zweitens, sind die Daten aus diesen beiden kulturellen Kontexten gut vergleichbar, da die Validität der Erhebung nicht dadurch beeinträchtigt wird, dass die Kinder in den beiden kulturellen Kontexten in unterschiedlichem Maße mit der geplanten Untersuchungssituation vertraut sind. Drittens, besteht ein weiterer Vorteil des Vergleichs von Müttern aus Berlin und Delhi darin, dass in beiden soziokulturellen Kontexten, dem independenten und dem autonom-relationalen, Mütter der Autonomieentwicklung ihrer Kinder einen ähnlichen Stellenwert geben sollten, so dass in beiden Stichproben die sozialkognitiven Voraussetzungen empathischen Erlebens und Helfens gleichermaßen erfüllt sein sollten. Viertens, sollten die Mütter aus Delhi, die mehrheitlich eine autonom-relationale Orientierung haben sollten, relationalen Sozialisationszielen einen höheren Stellenwert zuschreiben als die Mütter aus Berlin, die mehrheitlich eine independente Orientierung haben sollten.

In dieser Arbeit werden die folgenden Haupthypothesen empirisch überprüft:

1. Die Hypothese zu den sozialkognitiven Voraussetzungen empathisch motivierten Hifeverhaltens lautet:

Die sozialkognitive Entwicklung der Selbst-Andere-Unterscheidung ist notwendige Voraussetzung für empathisches Erleben und dadurch motiviertes Hifeverhalten.

Als Maß für die Selbst-Andere-Unterscheidung dient das Selbsterkennen im Spiegel. Empathisches Erleben wird durch Verhalten in einer quasi-experimentellen Situation erhoben, in der die Versuchsleiterin Trauer simuliert.

2. Die Hypothesen bezüglich der normativen Orientierung der Mütter aus den beiden soziokulturellen Kontexten lauten:

- a. Die Bedeutung, die die Mütter den autonomen Sozialisationszielen beimessen, unterscheidet sich nicht zwischen den Stichproben aus Berlin und Delhi.

- b. Die Mütter aus Delhi messen den relationalen Sozialisationszielen eine höhere Bedeutung bei als die Mütter aus Berlin.

Der Stellenwert, der autonomen und relationalen Sozialisationszielen zukommt, wird per Fragebogen erhoben.

3. Die Hypothesen bezüglich der sozialen und soziokulturellen Einflüsse auf die Entwicklung der autonomen Anteile des Selbst lauten:

- a. Auf Personenebene lässt sich die Hypothese aufstellen, dass der Wert, den eine Person der Autonomieentwicklung zuschreibt, mit der Kontingenzerfahrung des

dreimonatigen Kindes und dem späteren Selbsterkennen im Spiegel zusammenhängen sollte.

- b. Je höher die Kontingenzerfahrung der dreimonatigen Kinder, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, sich mit 19 Monaten im Spiegel zu erkennen.

Die Kontingenzerfahrung des dreimonatigen Säuglings wird während einer freien Interaktion bestimmt.

- 4. Die Hypothese bezüglich der sozialen und soziokulturellen Einflüsse auf die Entwicklung der relationalen Anteile des Selbst lautet:

Die Bedeutung, die den relationalen Sozialisationszielen, insbesondere hinsichtlich prosozialem Verhalten und Gehorsam, beigemessen wird, wirkt sich auf die prosoziale Motivation der Kinder aus. Je wichtiger relationale Sozialisationsziele sind, desto häufiger sollte sich empathisches Erleben in prosoziales Verhalten übersetzen. Ist mit der Selbst-Andere-Unterscheidung die notwendige Voraussetzung für empathisches Erleben geschaffen, sollte es umso wahrscheinlicher sein, dass die Kinder Hilfeverhalten zeigen, je stärker die normativen Erwartungen der Umwelt an das Hilfeverhalten der Kinder sind.

Das bedeutet, dass mehr Selbsterkenner der Stichprobe aus Delhi als aus Berlin Hilfeverhalten zeigen sollten.

10. Methode

10.1. Untersuchungsdesign

Um die unter Kapitel 9 formulierten Haupthypothesen effektiv testen zu können, wurden die zentralen Entwicklungsergebnisse und Einflussgrößen im Längsschnitt zu zwei Zeitpunkten mit 3 und 19 Monaten erhoben (siehe Abbildung 2). Um die Untersuchungssituation für die Familie möglichst alltagsnah zu gestalten, wurden die Familien zu beiden Zeitpunkten zuhause besucht. Die Datenerhebung war Teil eines größeren, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts, das über einen Zeitraum von drei Jahren die kulturspezifischen Entwicklungspfade von Kindern aus Familien aus Berlin und Delhi nachzeichnet. Im Folgenden werden die für die Fragestellung dieser Arbeit relevanten Erhebungsbausteine beschrieben. Während des ersten Familienbesuchs, der stattfand als das Kind drei Monate alt war, sind die folgenden Daten erhoben worden:

1. Die Kontingenzerfahrung der Kinder wurde während einer 10-minütigen, freien Interaktion zwischen dem Kind und seinen primären Bezugspersonen erhoben.
2. Die soziokulturelle Orientierung der Mütter wurde als Fragebogenmaß über die Wichtigkeit erhoben, die die Mütter der Entwicklung von Autonomie und Relationalität in den ersten drei Lebensjahren ihrer Kinder beimessen.

Während des zweiten Familienbesuchs, der stattfand als das Kind ungefähr 19 Monate alt war, sind mit verschiedenen Verfahren die folgenden Variablen erhoben worden:

1. Die soziokulturelle Orientierung der Mütter wurde auf dieselbe Weise wie eben beschrieben erhoben.
2. Das Selbsterkennen im Spiegel wurde als Maß für die Selbst-Andere-Unterscheidung über den Rouge-Test erhoben.
3. Das empathisch motivierte Hilfeverhalten des Kindes wurde während einer dreiminütigen Simulation einer Trauerreaktion durch die Versuchsleiterin im so genannten Teddy-Test erhoben.

10.2. Stichprobenbeschreibung

An der Untersuchung nahmen 41 Familien aus Berlin und 39 Familien aus Delhi teil. An beiden Erhebungsstandorten wurden die Teilnehmerinnen von Mitte 2002 bis Ende 2003 über Krankenhäuser, Kinderärzte und Hebammen rekrutiert. Das Alter der Kinder betrug zum ersten Erhebungszeitpunkt durchschnittlich 3 Monate und 3 Tage in Berlin ($SD = 8,87$) und 3 Monate und 8 Tage in Delhi ($SD = 8,78$), $t(79) = -2,01$, $p < ,05$. Insgesamt waren die Kinder zwischen 2 Monaten und 23 Tagen und 4 Monaten und 6 Tagen alt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt betrug das Alter der Kinder aus Berlin 19 Monate und 2 Tage ($SD = 6,51$), das der Kinder aus Delhi 19 Monate und 7 Tage ($SD = 10,08$), $t(72) = -2,45$, $p < ,05$. Die Geschlechterverteilung war über die Stichproben balanciert, der Anteil der Mädchen betrug 50,0% in Berlin und 48,7% in Delhi. Entsprechend der unterschiedlichen Geburtenraten in den beiden Ländern (Geburtenrate in Deutschland: 1,37, in Indien: 2,91) (CIA, 2003) fanden sich mehr Erstgeborene in der Berliner (71,4%) als in der Stichprobe aus Delhi (43,6%), $\chi^2 = 6,44$, $p < ,05$.

Die Mütter aus der Berliner Stichprobe waren im Durchschnitt ungefähr 5 Jahre älter ($M = 34,0$, $SD = 3,90$) als die Mütter aus Delhi ($M = 28,9$, $SD = 3,23$), $t(79) = 6,36$, $p < ,001$. Bei den Vätern lag der Altersunterschied bei etwa 3 Jahren (Berlin: $M = 34,9$, $SD = 5,93$, Delhi: $M = 32,0$, $SD = 3,86$, $t(78) = 3,49$, $p < ,01$). Wie man Tabelle 1 entnehmen kann, sind die Mütter und Väter beider Stichproben im Durchschnitt relativ hoch gebildet.

Tabelle 1 – Höchster erreichter Bildungsabschluss der Eltern

Bildungsabschluss in %	Berlin ($N = 41$)		Delhi ($N = 39$)	
	Mutter	Vater	Mutter	Vater
Hauptschule (9)	0,0	5,0	-	-
Realschule (10)	19,1	0,0	-	-
Highschool (12)	-	-	7,8	0,0
Abitur (13)	26,1	35,0	-	-
Bachelor (15)	-	-	53,8	41,0
Master (17)	-	-	38,5	59,0
Universitätsabschluss (18)	50,0	52,5	-	-
Promotion (21)	4,8	7,5	0,0	0,0

Anmerkungen. In Klammern die Anzahl der Jahre, die man zur Erreichung des jeweiligen Abschluss benötigt. -: dieser Bildungsabschluss kommt im dem jeweiligen Bildungssystem nicht vor.

Über 60% der Berliner Stichprobe und über 90% der Mütter und Väter aus Delhi verfügen über einen Abschluss im Tertiärbereich. Da die Bildungsabschlüsse des deutschen und indischen Bildungssystems nicht direkt miteinander vergleichbar sind, wurde der Bildungsgrad der Stichproben anhand der Jahre verglichen, die man in dem jeweiligen Bildungssystem zur Erreichung des jeweiligen Abschlusses benötigt (siehe Tabelle 1). Gemessen an diesem Kriterium unterschied sich weder der Bildungsgrad der Mütter (Berlin: $M = 15,31$, $SD = 3,50$, Delhi: $M = 15,56$, $SD = 1,35$, $t(79) = -,43$, *n.s.*) noch der der Väter (Berlin: $M = 15,49$, $SD = 3,75$, Delhi: $M = 16,18$, $SD = 1,00$, $t(78) = -1,12$, *n.s.*). Im Durchschnitt besuchte jede dieser Gruppen für circa 15 bis 16 Jahre verschiedene Bildungseinrichtungen.

Von den 38 Berliner Vätern, für die hierzu Daten vorliegen, arbeiteten 35 (92%) Vollzeit mit durchschnittlich 43,5 ($SD = 11,08$) Stunden pro Woche. Von den Müttern sind lediglich 6 (13%) mit durchschnittlich 16,7 ($SD = 5,92$) Wochenstunden beschäftigt. Für die Familien aus Delhi ergibt sich ein ähnliches Bild: 37 (95%) Väter arbeiten Vollzeit mit durchschnittlich 55,2 ($SD = 11,48$) Stunden pro Woche. Von den Mütter arbeiten lediglich 9 (24%) mit durchschnittlich 38,9 ($SD = 15,98$) Stunden pro Woche.

Familienzusammensetzung

Mit wenigen Ausnahmen lebten in allen Haushalten beide Eltern zusammen. Nur in der Berliner Stichprobe gab es drei allein erziehende Mütter. In 8 (21%) Fällen der indischen Stichprobe handelte es sich um eine Liebesheirat, in allen anderen Fällen um eine arrangierte Ehe. In den Familien aus Delhi lebten mehr verwandte Personen in einem Haushalt zusammen ($M = 5,67$, $SD = 2,13$) als in den Familien aus Berlin ($M = 3,50$, $SD = ,74$), $t(79) = -6,20$, $p < ,001$). Dieser Unterschied lässt sich vor allem dadurch erklären, dass in Delhi mehr Erwachsene in einem Haushalt zusammenwohnen (Delhi: $M = 3,82$, $SD = 1,59$; Berlin: $M = 2,07$, $SD = ,15$, $t(79) = -8,18$, $p < ,001$). Neben den Eltern waren das am häufigsten die Großeltern, vor allem die Großmutter väterlicherseits, gefolgt von Geschwistern der Eltern und deren Kindern (siehe Tabelle 2). Die Unterschiede bezüglich der Anzahl der Kinder pro Haushalt waren zwischen den beiden Stichproben weniger stark ausgeprägt (Delhi: $M = 1,90$, $SD = ,84$; Berlin: $M = 1,48$, $SD = ,74$, $t(79) = -2,10$, $p < ,05$). Demnach war die dominante Familienform in Delhi die Großfamilie, wohingegen in Berlin die Kernfamilie die häufigste Familienform bildete. Hatten die Kinder aus Berlin fast ausschließlich mit ihren Eltern und Geschwistern täglichen Kontakt, sahen die Kinder aus Delhi neben diesen noch häufig ihre Großeltern, Onkel, Tanten oder Cousins. Die Kinder der beiden Stichproben machten

demzufolge sehr unterschiedliche Erfahrungen, was den täglichen Kontakt mit Familienangehörigen anbelangt. Schließt man neben dem Haushalt zusätzlich die direkte Nachbarschaft mit ein, sind es in Delhi durchschnittlich 4,08 ($SD = 2,85$) und in Berlin 1,14 ($SD = 2,85$) Verwandte, die nicht zur Kernfamilie gehören und die entweder im selben Haushalt oder in direkter Nachbarschaft leben, $t(79) = -5,43, p < ,001$. Insgesamt war es nur in 9 (21%) Familien aus Berlin, jedoch in 34 (87%) Familien aus Delhi der Fall, dass ein Verwandter, der nicht zur Kernfamilie gehört, im selben Haushalt oder der direkten Nachbarschaft wohnte.

Tabelle 2 – Familienangehörige im selben Haushalt oder in direkter Nachbarschaft

	Berlin (N = 41)	Delhi (N = 39)	
im selben Haushalt	% > 0	% > 0	χ^2
Großmutter und/ oder -vater	0,0	69,2	43,62***
Onkel und/ oder Tante(n)	2,4	28,2	10,69**
Cousin(s)	0,0	15,4	6,98*
in direkter Nachbarschaft	% > 0	% > 0	χ^2
Großmutter und/ oder -vater	16,7	20,5	,20
Onkel und/ oder Tante(n)	9,5	35,9	8,14**
Cousin(s)	2,4	15,4	4,30*
Haushalt oder Nachbarschaft	% > 0	% > 0	χ^2
Großmutter und/ oder -vater	16,7	87,2	40,23***
Onkel und/ oder Tante(n)	11,9	53,8	16,32***
Cousin(s)	2,4	28,2	10,69***

Anmerkungen. *** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$.

Vor dem Hintergrund des soziostrukturellen Modells geht die Untersuchung von der Annahme aus, dass die soziokulturelle Orientierung der Familien aus Berlin independent, die der Familien aus Delhi autonom-relational ist. Zentrale soziostrukturelle Charakteristika, die diese Orientierungen bedingen, sind laut Keller (2007) der Bildungsgrad und die Haushaltszusammensetzung. Da in Berlin und Delhi der Bildungsgrad relativ hoch ist, sollte die Autonomieentwicklung des Individuums eine zentrale Rolle spielen. Unterschiede zwischen den Stichproben ergaben sich vor allem in der Haushaltszusammensetzung. In Delhi lebten in fast allen Haushalten Angehörige der Großfamilien, wohingegen die Kernfamilie die vorherrschende Familienform in Berlin war. Demzufolge war zu vermuten, dass die soziodemographischen Daten die jeweilige soziokulturelle Orientierung, autonom-relational in Delhi und independent in Berlin, begünstigen.

10.3. Erhebung und Auswertung der einzelnen Untersuchungsbausteine

Die Daten für diese Arbeit wurden von mehreren Personen erhoben. Dabei wurde darauf geachtet, dass es sich in allen Fällen um Frauen handelt, da manche Kinder gegenüber Männern oft zurückhaltender, in manchen Fällen sogar ängstlich reagieren. In Delhi führte eine Absolventin des Studiengangs *Child Development* am *Lady Irwin College* der *University of Delhi* sämtliche Drei- und 19-Monate-Erhebungen durch. Die Drei-Monate-Erhebungen der Berliner Stichprobe wurden von zwei Diplomandinnen des Fachbereichs Entwicklung und Kultur der Universität Osnabrück durchgeführt, die 19-Monate-Erhebung von einer Projektmitarbeiterin.

10.3.1. Die soziokulturelle Orientierung der Mutter

Bei beiden Besuchen füllten die Mütter eine Reihe von Fragebögen aus, die neben relevanten Hintergrundinformationen die soziokulturelle Orientierung der Mütter erfasste. Aufgrund eines Koordinationsproblems mit den Kooperationspartnern der *University of Delhi* liegen zum ersten Erhebungszeitpunkt nur von 23 Familien aus Delhi Daten zu deren soziokultureller Orientierung vor. Diese Teilstichprobe unterschied sich jedoch nicht von den restlichen Familien aus Delhi, was die soziodemographischen Daten anbelangt, so dass der Vergleich zwischen den beiden Stichproben noch immer möglich ist. Zentral für die soziokulturelle Orientierung waren die Skalen mit den relationalen und autonomen Sozialisationszielen. Die Mütter wurden gebeten, auf einer sechsstufigen Likert-Skala anzugeben, wie sehr sie der Aussage zustimmen, dass sich verschiedene Entwicklungen in den ersten drei Lebensjahren vollziehen sollten (beschriftete Endpunkte: 1 = „gar nicht“ bis 6 = „völlig“). Die Skala der autonomen Sozialisationsziele bestand aus drei Items. Die Skala der relationalen Sozialisationsziele bestand aus den zwei Subskalen prosoziales Verhalten und Gehorsam mit drei beziehungsweise zwei Items (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3 – Fragebogenitems für autonome und relationale Sozialisationsziele

Autonome Sozialisationsziele	
Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren Unabhängigkeit entwickeln (1)	
Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren Selbstbewusstsein entwickeln (2)	
Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren Selbstwertgefühl entwickeln (6)	
Relationale Sozialisationsziele: Subskala prosoziales Verhalten	
Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren lernen, sich um das Wohlergehen Anderer zu sorgen (5)	
Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren lernen, Anderen zu helfen (Mutter, Geschwister) (7)	
Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren lernen, Andere aufzuheitern (8)	
Relationale Sozialisationsziele: Subskala Gehorsam	
Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren lernen, den Eltern zu gehorchen (3)	
Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren lernen, älteren Menschen zu gehorchen (4)	

Anmerkungen. Die Zahl in Klammern verweist auf die Reihenfolge der Items im Fragebogen.

Um die Reliabilitäten der beiden Skalen Autonomie und Relationalität und der beiden Subskalen prosoziales Verhalten und Gehorsam zu überprüfen, wurde Cronbachs α zu beiden Erhebungszeitpunkten und jeweils getrennt für die beiden Stichproben berechnet. Wie aus Tabelle 4 ersichtlich wird, liegen alle Werte im mittleren bis sehr guten Bereich ($\alpha_s > ,62$). Um in einem nächsten Schritt zu prüfen, ob die Skalenstruktur in beiden Stichproben vergleichbar ist, wurden für die eindimensionale Skala Autonomie korrigierte Item-Skala Korrelationen herangezogen. Wie aus den Werten in Tabelle 4 ersichtlich wird, sind sich die Muster dieser Werte über die Zeitpunkte und Stichproben hinweg so ähnlich, dass man von einer vergleichbaren Skalenstruktur für die Skala Autonomie sprechen kann.

Tabelle 4 – Interne Konsistenzen der Skalen Autonomie und Relationalität

	Berlin		Delhi	
	t1 (N = 41)	t2 (N = 39)	t1 (N = 23)	t2 (N = 39)
Autonomie	,84	,72	,80	,83
korrigierte Item-Skala Kor.	,63/ ,84/ ,67	,46/ ,68/ ,58	,59/ ,74/ ,67	,79/ ,81/ ,50
Relationalität	,73	,80	,79	,83
prosoziales Verhalten	,72	,74	,62	,77
Gehorsam	,78	,75	,89	,90

Anmerkungen. Korrigierte Item-Skala-Korrelationen für die drei Autonomieitems in der Itemreihenfolge aus Tabelle 3; t1 = 1. Erhebungszeitpunkt mit 3 Monaten; t2 = 2. Erhebungszeitpunkt mit 19 Monaten.

Um die komplexere Struktur der Skala Relationalität mit ihren Subskalen prosoziales Verhalten und Gehorsam zu überprüfen, wurde mit Amos 5.0 (Arbuckle, 2003) ein 2-Gruppen Strukturgleichungsmodell formuliert. Dieses Modell stützt sich auf die Daten des zweiten Erhebungszeitpunktes, da hier von den meisten Müttern ein vollständiger Datensatz vorliegt (Berlin $N = 38$ und Delhi $N = 37$). In diesem Modell wurden die latenten Konstrukte prosoziales Verhalten und Gehorsam durch die entsprechenden Items modelliert. Außerdem wurde eine Korrelation der beiden latenten Konstrukte modelliert, da es sich theoretisch um Subskalen des Konstrukts Relationalität handelt (siehe Abbildung 3).³ Um zu überprüfen, bis zu welchem Grad das angenommene Mess- und Strukturmodell für beide Stichproben identisch ist, wurden zunehmend restringierte Modelle durch Modellvergleichstests miteinander verglichen. In dem ersten Modell (*measurement weights*) wurden die Ladungen der Einzelitems auf die Faktoren prosoziales Verhalten und Gehorsam für beide Stichproben gleichgesetzt. In dem zweiten Modell (*structural covariance*) wurden zusätzlich die Varianzen der beiden Faktoren, sowie deren Kovarianz über die beiden Gruppen hinweg gleichgesetzt. In dem dritten und strengsten Modell (*measurement residuals*) wurde zusätzlich die Fehlervarianzhomogenität über das Gleichsetzen der Fehlervarianzen modelliert. Bei relativ kleinen Stichproben mit wenigen Items pro latentem Konstrukt kann es zu so genannten *Heywood-cases* kommen, bei denen die Schätzung einzelner Fehlervarianzen über den Maximum-Likelihood-Algorithmus negativ ausfällt. In diesem Fall kann die entsprechende Fehlervarianz, in diesem Modell ist das die Fehlervarianz ε_5 (siehe Abbildung 3) in der Stichprobe aus Delhi, auf Null gesetzt werden (Chen, Bollen, Paxton, Curran, & Kirby, 2001).⁴ Dementsprechend beträgt die Anzahl der zu schätzenden Parameter 21 beim unrestringierten (*unconstrained*) Modell⁵, 18 beim ersten (*measurement weights*), 15 beim zweiten (*structural covariance*) und zehn beim dritten Modell (*measurement residuals*).

Die Modellvergleichstests (χ^2 -Differenz-Tests) sprechen für das zweite Modell (*structural covariance*). Dieses Modell passt weder schlechter als das unrestringierte, $\chi^2(6) = 3,42, p = ,76$, noch passt es schlechter als das erste Modell, $\chi^2(3) = 3,14, p = ,37$. Genauso

³ Die Entscheidung ist zugunsten des Modells mit korrelierten Faktoren gefallen, da hier weniger Parameter geschätzt werden müssen als in dem alternativen Modell mit einem übergeordneten Faktor, jedoch die gleichen Schlüsse gezogen werden können, was die Dimensionalität und die kulturelle Invarianz betrifft.

⁴ Um den Einfluss der Fehlervarianzrestriktion ($\varepsilon_5 = 0$) auf die Passungsgüte des Modells 2 zu testen, wurde das Modell 2 mit dem gleichen Modell ohne diese Restriktion verglichen. Der Modellvergleichstest wurde nicht signifikant, $\chi^2(1) = ,25, p = ,61$. Das bedeutet, dass die Fehlervarianzrestriktion die Passungsgüte des Modells nicht beeinträchtigt.

⁵ Die Anzahl der zu schätzenden Parameter beim unrestringierten Modell setzt sich wie folgt zusammen: (5 Fehlervarianzen, 2 Varianzen der latenten Konstrukte, 3 Ladungen und 1 Kovarianz der latenten Konstrukte) * 2 (da die Parameter im unrestringierten Modell getrennt für jede Kultur geschätzt werden) – 1 (wegen der Fehlervarianzrestriktion ($\varepsilon_5 = 0$) in der Stichprobe aus Delhi) = 21.

wenig passt das zweite schlechter als das erste Modell, $\chi^2(3) = ,28, p = ,96$. Der Modell- χ^2 -Wert für das zweite Modell (*structural covariance*) wird nicht signifikant, $\chi^2(15) = 11,77, p = ,70$, außerdem sind die geläufigen deskriptiven Fit-Indizes alle als gut bis sehr gut zu bewerten, GFI = ,95; RMSEA = ,00; AIC = 41,77 ($AIC_{\text{unconstrained}} = 50,35, AIC_{\text{Modell 1}} = 47,49$). In einem letzten Schritt wurde dieses Modell (*structural covariance*), das von zwei korrelierten latenten Faktoren ausgeht, gegen das entsprechende einfaktorielles Modell getestet, in dem die Korrelation zwischen den Faktoren auf 1 gesetzt wurde. Der marginal signifikante Modellvergleichstest deutet darauf hin, dass die Daten durch eine zweifaktorielle Struktur besser abgebildet werden, $\chi^2(1) = 3,75, p = ,05$. In Abbildung 3 finden sich die standardisierten Regressionskoeffizienten und die Korrelation des zweiten Modells (*structural covariance*) für die beiden Stichproben.

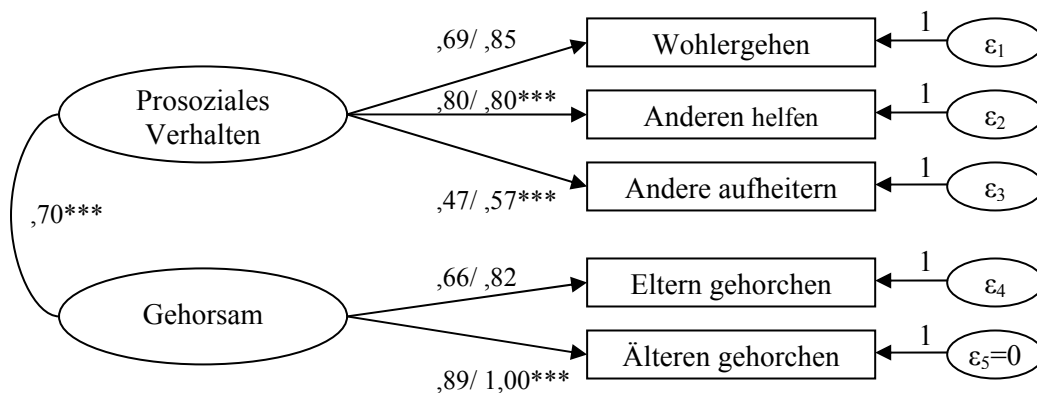


Abbildung 3 – Strukturgleichungsmodell für die Skala Relationalität und ihre Subskalen
Anmerkungen. Standardisierte Regressionskoeffizienten und Korrelationen in Modell 2 (*structural covariance*) für die beiden Stichproben (Berlin/ Delhi) zum zweiten Erhebungszeitpunkt.

Sowohl die hohen internen Konsistenzen als auch die kulturelle Invarianz bezüglich der Struktur der Skalen sprechen für die Reliabilität der beiden Sozialisationszielskalen Autonomie und Relationalität, sowie deren Subskalen prosoziales Verhalten und Gehorsam. Für die späteren Analysen wurden Mittelwerte für die beiden Skalen Autonomie und Relationalität, sowie für deren Subskalen prosoziales Verhalten und Gehorsam berechnet. Um Mittelwertsunterschieden zwischen den beiden Stichproben vorzubeugen, die auf kulturspezifische Antworttendenzen zurückzuführen sind, wurde zusätzlich ein relatives Maß bestimmt, das ausdrückt, wie stark autonome Sozialisationsziele in Relation zu relationalen Sozialisationszielen betont wurden. Dazu wurde der natürliche Logarithmus des Quotienten aus autonomen und relationalen Sozialisationszielen bestimmt (Verhältnis $A/R = \ln(A/R)$).⁶ Ein Wert von Null bedeutet, dass beiden Klassen von Sozialisationszielen die gleiche

⁶ Der natürliche Logarithmus wurde gebildet, um ein intervallskaliertes Skalenniveau herzustellen.

Bedeutung beigemessen wird. Bei einem Wert größer Null kommt den autonomen Sozialisationszielen mehr Gewicht zu, bei einem Wert kleiner Null entsprechend den relationalen Sozialisationszielen.

10.3.2. Die Drei-Monate-Erhebung

Näherte sich das Kind einem Alter von drei Monaten, kontaktierten die Projektmitarbeiter mit einem Vorlauf von ein bis zwei Wochen die Familien und vereinbarten einen Termin für einen Besuch. Dabei wurde darauf geachtet, dass der Besuch zu einer Tageszeit stattfand, zu der das Kind nach Einschätzung der Mutter möglichst wach und satt ist. Die Familien wurden jeweils von nur einem Projektmitarbeiter besucht. Nachdem das Projekt in groben Zügen beschrieben wurde, was den längsschnittlichen Charakter, die allgemeine Zielsetzungen und die einzelnen Erhebungsbausteine betraf, wurde eine zehnminütige freie Interaktion der Mutter mit dem dreimonatigen Säugling gefilmt. Die Mütter wurden gebeten, sich spielerisch mit ihrem Kind zu beschäftigen und zwar so, wie sie es sonst auch machen würden.

Um die ökologische Validität der Interaktion zu gewährleisten, blieb es den Müttern überlassen, wie sie die Situation gestalteten. Sie konnten das Kind beispielsweise die ganze Zeit über auf dem Arm halten, es vor sich auf den Boden legen oder während der zehn Minuten den Ort wechseln. Es blieb ihnen überlassen, ob sie Spielzeuge oder andere Objekte mit einbezogen. Des Weiteren wurde auch nicht vorgegeben, inwiefern andere Personen mit in die Interaktion eingebunden werden sollten. Im Falle der Berliner Stichprobe handelte es sich bei allen Interaktionen um exklusive, dyadische Mutter-Kind-Interaktionen. Wie in Abschnitt 10.2 beschrieben, waren in den indischen Familien mehr Personen im Haushalt anwesend und diese wurden auch häufiger in die Interaktion mit eingebunden: In 9 (25%) Familien war eine weitere Person (meistens ein Geschwisterkind), in 4 (11%) Familien waren zwei weitere Personen neben der Mutter an der Interaktion beteiligt.

10.3.2.1. Die Kontingenzerfahrung des Säuglings

Unter Kontingenz wird die zeitliche Relation zwischen den kommunikativen Signalen vom Kind und seiner primären Bezugspersonen verstanden. Da sich diese Arbeit mit den Einflüssen der Kontingenzerfahrung des Kindes auf dessen spätere Autonomieentwicklung beschäftigt, sind es die Reaktionen der primären Bezugsperson auf die Signale des Kindes, die hier vor allem interessieren. Das Kind erfährt sich in der Kommunikation mit der primären

Bezugsperson umso stärker als selbstwirksames, autonomes Agens, je häufiger die primären Bezugspersonen kontingent auf dessen Signale reagieren (Bigelow, 1998; Tarabulsky et al., 1996). Da die Kontingenzerfahrung in zwei unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten erhoben wird, finden zwei Aspekte besondere Berücksichtigung.

Erstens steht die Kontingenzerfahrung des Säuglings und nicht das kontingente Verhalten der Mutter im Mittelpunkt. Diese Unterscheidung ist relevant, da sich in 36% der Familien aus Delhi Interaktionskontexte mit mehreren Bezugspersonen entwickelten. Solange es sich um exklusive, dyadische Interaktionen handelt, sind beide Größen deckungsgleich. Da die alltägliche Erfahrung des Säuglings die zentrale Größe in dieser Arbeit ist, ist es weniger die kontingente Reaktion der Mutter als die alltagsnahe, möglicherweise personenübergreifende Kontingenzerfahrung des Säuglings, die für die weitere Entwicklung des Kindes von Belang ist. Würde man sich auf das kontingente Verhalten der Mutter beschränken, würde man die Kontingenzerfahrung des Säuglings möglicherweise unterschätzen, da die Mütter zumindest augenscheinlich weniger kontingent reagierten, sobald weitere Personen an der Interaktion beteiligt waren.

Zweitens sollen möglichst alle potentiellen Modalitäten berücksichtigt werden, mit denen kommunikative Signale entweder gesendet oder empfangen werden können. Es gibt einige Untersuchungen, die zeigen konnten, dass in mehreren Kulturen Vokalisationen die dominante Modalität sind, in denen sowohl Mutter als auch Kind Signale senden und auf Signale des Anderen reagieren (Bornstein, Tamis-LeMonda, Tal, & Ludemann, 1992; Hsu & Fogel, 2003; Van Egeren, Barratt, & Roach, 2001). Allerdings fanden andere Untersuchungen kulturspezifische Modifikationen dieser Kontingenzmuster (vergleiche Kärtner, Keller, Lamm et al., eingereicht). Fogel, Toda und Kawai (1988) konnten zeigen, dass euroamerikanische Mütter aus Lafayette, Indiana, häufiger mittels expressiver Mimik und Vokalisation auf Blicke, Lächeln oder Vokalisationen ihrer Kinder reagierten, wohingegen Mütter aus Nagayo, Japan, häufiger auf Signale ihrer Kinder reagierten, indem sie sich vorlehnten oder ihre Kinder berührten. In einer anderen Untersuchung, die Familien aus New York, Paris und Tokio verglich, fanden die Autoren, dass Mütter aus New York häufiger extradyadisch auf das Blickverhalten ihrer fünfmonatigen Kinder reagierten, wohingegen Mütter aus Tokio häufiger dyadisch auf ihre Kinder reagierten (Bornstein et al., 1992). Richman, Miller und LeVine (1992) verglichen euroamerikanische Mütter der Mittelklasse von Boston mit Müttern der Gusii, einer ethnischen Gruppe im Westen Kenias, die überwiegend subsistenzwirtschaftlich organisiert ist. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Mütter aus Boston vor allem akustische und visuelle Modalitäten nutzten, um auf die Signale ihrer

Kinder zu reagieren, wohingegen bei den Müttern der Gusii proximale Modalitäten (Körperstimulation und Körperkontakt) vorherrschten.

Diese Studien kommen zu unterschiedlichen Schlüssen, wie stark sich die Kontingenzmuster zwischen den Kulturen unterscheiden. Das liegt unter anderem daran, dass sich das methodische Vorgehen der Studien zum Teil stark unterscheidet. Die Untersuchungssituation reicht von stark strukturierten Laborsituationen, in denen die Mütter dazu aufgefordert wurden, mit ihren Kindern zu spielen während diese ihnen in einem Kinderstuhl gegenüber saßen (Fogel et al., 1988), bis hin zu sehr freien, alltagsnahen Beobachtungen, während derer die Mütter parallel Haushaltstätigkeiten nachgehen konnten (Richman et al., 1992). Daneben unterscheidet sich die Länge der Latenzfenster (eine Sekunde bis fünf Sekunden) und die Art der statistischen Analyse. Ein anderes zentrales Unterscheidungsmerkmal ist die soziokulturelle Orientierung der untersuchten Kulturen. Die Studien, die einen soziostrukturellen Ansatz verfolgen, verglichen Mütter aus sehr unterschiedlichen Umwelten und fanden dementsprechend große Unterschiede in den Kontingenzmustern der Mütter (Richman et al., 1992). Die Studien, die Kultur als unabhängig von sozialstrukturellen Aspekten konzeptualisieren, analysierten Stichproben, die hinsichtlich des sozioökonomischen Status, des Bildungsgrades und des Grades der gesellschaftlichen Modernität vergleichbar sind (Bornstein et al., 1992; Fogel et al., 1988) und fanden eher geringe Unterschiede in den Kontingenzmustern.

Diese Unterschiede lassen sich unter Rückbezug auf die in Abschnitt 8.1 eingeführten Konzepten des proximalen und distalen Elternverhaltens wie folgt systematisieren: In soziokulturellen Kontexten mit einer independenten Orientierung sprechen die kontingenten Reaktionen der Mutter die distalen Sinne des Kindes (Sehen, Hören) häufiger an, wohingegen sich die kontingenten Reaktionen in soziokulturellen Kontexten mit einer interdependenten beziehungsweise autonom-relationalen Orientierung stärker auf die proximalen Sinne (Fühlen) beziehen.

Kodierverfahren

Das Kodierverfahren folgt den Prinzipien der Ereigniskodierung (*event coding*). Ausgehend von den kommunikativen Signalen des Kindes wird das Verhalten der primären Bezugspersonen analysiert. In einem ersten Schritt identifizierten je zwei Studenten die nonverbalen Signale und die Geräusche des Kindes. Das eine Auswerterpaar identifizierte mit Adobe Audition 1.0 (Chavez et al., 2004) den Beginn und das Ende aller vom Kind produzierten Geräusche, die während der zehn Minuten auftraten. Ein neues Geräusch wurde

kodiert, wenn eine Pause von mindestens einer Sekunde zwischen zwei Geräuschen auftrat. Der Identifikation folgte die Evaluation der Kindgeräusche anhand mehrerer exklusiver und umfassender Kategorien. Diese und alle weiteren Kodierschritte erfolgten mit Interact 7.0 (Mangold, 2005). Zuerst wurde bewertet, ob es sich bei dem Geräusch um eine Vokalisationen (jede stimmliche Lautäußerung), ein vegetatives Geräusch (z.B. Niesen, Husten, Schluckauf) oder ein Anstrengungsgeräusch handelt. Letzteres sind Geräusche, die vor allem Bewegungen begleiten und gewisse Ähnlichkeit mit geräuschvollem Atmen aufweisen. Danach wurde die Intensität der Geräusche (gering, mittel oder hoch) beurteilt und, im Falle der Vokalisationen, die Qualität (negativ, neutral oder positiv). Die folgenden Analysen konzentrieren sich auf die Klasse der *neutralen Vokalisationen* (in der Literatur oft als *nondistress vocalizations* bezeichnet), die als Vokalisationen mit neutraler Valenz und geringer bis mittlerer Intensität definiert werden. Alle anderen Geräusche wurden aus den folgenden Analysen ausgeschlossen. Die vegetativen und Anstrengungsgeräusche wurden ausgeschlossen, da diesen Geräuschen keine Initiative von Seiten des Kindes unterstellt werden kann. Da der entwicklungsrelevante Aspekt der Kontingenzerfahrung vor allem in der Wahrnehmung der eigenen Person als kausales Agens zu sehen ist, sind diese Geräusche irrelevant. Die negativen, positiven und sehr intensiven Vokalisationen wurde ausgeschlossen, da ihr Auftreten die Gesamtkontingenzrate beeinflusst: Die kontingente Reaktion durch eine primäre Bezugsperson wird wahrscheinlicher, wenn es sich um eine affektiv getönte oder sehr laute Vokalisation des Kindes handelt. Eine hohe Kontingenzrate könnte dann nicht nur als Eigenschaft der kindspezifischen Umwelt interpretiert werden, sondern möglicherweise auch auf einen höheren Anteil dieser Ereignisklasse zurückzuführen sein. Das zweite Auswerterpaar identifizierte die nonverbalen Signale des Kindes in den Sequenzen der zehnmütigen Episode, in denen die Mutter dem Kind zugewandt war, während dieses sich in einem neutralen oder positiven Zustand befand.⁷ Zusätzlich wurden diejenigen Sequenzen, in denen entweder das Kind oder die Mutter nicht deutlich zu sehen waren, nicht in der Auswertung berücksichtigt. Die spätere Analyse konzentrierte sich auf die nonverbalen Signale *Blick* (Beginn) und *Lächeln* (Beginn). Als Blick zur Mutter wurde dabei jeder Blick in Richtung des Kopfes beziehungsweise dessen unmittelbarer Umgebung definiert. Schwenkblicke in beide Richtungen (hin zum und weg vom Kopf), die weniger als eine Sekunde dauerten, wurden in der Auswertung ignoriert. Der Beginn eines Lächelns wurde kodiert, wenn der Säugling anfang zu lächeln (Hochziehen der Mundwinkel) während er die Mutter anblickte.

⁷ Diese Kodierungen wurden aus einem anderen Teilprojekt übernommen. Für eine genaue Beschreibung der Kodierungen und Reliabilitäten siehe Keller (2007) oder Keller et al. (2004).

In einem zweiten Schritt wurde analysiert, ob die primäre Bezugsperson beziehungsweise die primären Bezugspersonen kontingent auf das Signal des Kindes reagierten. Aufgrund der Tatsache, dass mütterliche Reaktionen am häufigsten innerhalb der ersten Sekunde nach dem Kindersignal auftreten (Bloom, Russell, & Wassenberg, 1987; Keller et al., 1999; Papoušek & Papoušek, 1987) und dass in einem Paradigma zum Kontingenzlernen gezeigt werden konnte, dass die Aufmerksamkeitsspanne der dreimonatigen Säuglings circa eine Sekunde beträgt (Stang, 1989), wurde ein Latenzfenster von einer Sekunde definiert. Neben dieser Arbeit verwenden auch eine Reihe anderer Autoren ein Latenzfenster von einer Sekunde (Bigelow, 1998; Hsu & Fogel, 2003; Keller et al., 2005). Das bedeutet, dass die Reaktion der Bezugsperson bei nonverbalen Kindersignalen innerhalb einer Sekunde ab Beginn des Ereignisses auftreten muss, um als kontingent zu gelten. Bei den Kindvokalisationen verhielt es sich etwas anders. Hier musste die Reaktion innerhalb des Intervalls auftreten, das mit dem Beginn der Vokalisation beginnt und eine Sekunde nach dem Ende der Vokalisation endet. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da die nonverbalen Reaktionen (z.B. Berühren oder Lächeln) auf kindliche Vokalisationen zwar während der Vokalisation des Kindes auftreten können, verbale Reaktionen jedoch üblicherweise zurückgehalten werden, bis die Vokalisation des Kindes beendet ist.

Bei der Kodierung kontingenter Reaktionen wurde danach differenziert, welchen Sinn des Kindes die kontingente Reaktion der primären Bezugsperson ansprach. Dabei wurde zwischen kontingenten Reaktionen unterschieden, die das Kind entweder hören, fühlen oder sehen kann.

1. *Hören*: Vokalisationen und Verbalisationen
2. *Fühlen*: Berührung (z.B. Streicheln oder Täschneln) oder Bewegung (z.B. Wiegen, Schuckeln) mit den Händen, dem Gesicht (z.B. Küssen) oder dem restlichen Körper
3. *Sehen*: Blickverhalten, Lächeln, die restliche Mimik (hochgezogene Augenbrauen oder weit geöffneter Mund) oder der Einbezug eines Objekts in die Interaktion

Das Verhalten der primären Bezugsperson wurde, getrennt nach angesprochenem Sinn, als kontingent auf ein bestimmtes Kindereignis bewertet, wenn ein Verhalten auftrat, das zuvor nicht gezeigt wurde (*Addition*) oder wenn sich der Rhythmus oder die Intensität eines bereits vor Beginn des Kindereignisses begonnenes Verhalten veränderte (*Modifikation*) (vergleiche Hsu & Fogel, 2003; Keller & Schölmerich, 1987). Beispielsweise könnte die Person in Reaktion auf eine kindliche Vokalisation leiser oder lauter sprechen (Modifikation Hören), ein Objekt in das Sichtfeld des Kindes bewegen (Addition Sehen) oder das Kind

langsamer streicheln als zuvor (Modifikation Fühlen). All das wären Möglichkeiten, wie das Kind eine Reaktion auf seine nonverbalen Signale oder Lautäußerungen erfahren könnte. In allen anderen Fällen, wurde *keine Reaktion* kodiert. Um entscheiden zu können, ob sich das Verhalten der Bezugsperson innerhalb des kritischen Zeitfensters verändert, bedarf es einer Referenz. Nach derselben Logik, nach der das Latenzfenster auf eine Sekunde festgesetzt wurde, dient die eine Sekunde vor Beginn des Kindereignisses als Bezugszeitraum. Beträgt die Aufmerksamkeitsspanne des dreimonatigen Säuglings eine Sekunde, sollte es ihm möglich sein, eine Veränderung im Verhalten der Person wahrzunehmen, wenn dieses maximal eine Sekunde vor Beginn des Kindereignisses auftrat. Abbildung 4 veranschaulicht den Prozess der Kodierung kontingenter Reaktionen.

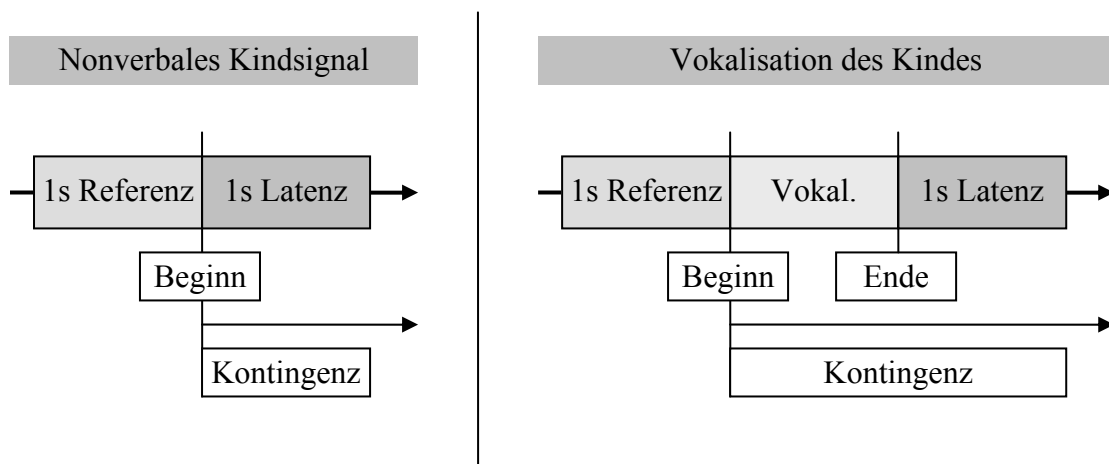


Abbildung 4 – Kodierschema kontingenter Reaktionen auf die Signale des Kindes

Zentrale Maße für die spätere Analyse

Ereignisse, für die nicht alle Modalitäten der Mütter kodiert werden konnten (beispielsweise weil das Gesicht der Mutter durch Haare verdeckt war), wurden aus der Auswertung ausgeschlossen. Außerdem wurden 5,7% aller Ereignisse ausgeschlossen, da gleichzeitig beide Ereignisarten, eine neutrale Vokalisation und ein nonverbales Signal, vorkamen. Für die späteren Analysen wurden relative Häufigkeiten berechnet, die die Kontingenzerfahrung des Säuglings beschreiben. Diese aggregierten Werte wurden getrennt für die zwei Ereignisarten (nonverbale Signale und Vokalisationen) und getrennt nach den Sinnen (Hören, Fühlen, Sehen), die durch die kontingente Reaktion angesprochen wurden, berechnet. Jede dieser relativen Häufigkeiten bewegt sich zwischen null und 100 und spiegelt den Prozentsatz der Kindereignisse wider, der innerhalb des definierten Zeitfensters von einer Reaktion gefolgt wurde. Außerdem wurden zwei weitere aggregierte Häufigkeiten berechnet

(für nonverbale Kindsignale und neutrale Vokalisationen), die die Gesamtkontingenzzrate erfassen. Die Gesamtkontingenzzrate ist der Prozentsatz der Kindereignisse, die von einer kontingenten Reaktion gefolgt wurde, die das Kind entweder hören, fühlen oder sehen konnte.

Reliabilität

Um die Reliabilität der Identifikation der Kindereignisse zu bestimmen, wurde ein eher konservatives Maß benutzt, indem die Anzahl der Übereinstimmungen zwischen den beiden Kodierern durch die Anzahl der Übereinstimmungen plus der individuellen Abweichungen geteilt wurde.⁸ Die Reliabilitäten betragen $Rel_G = ,77$ für die Geräusche des Kindes, $Rel_B = ,63$ für die Blicke und $Rel_L = ,63$ für das Lächeln des Kindes.

Cohens κ wurde für die Bestimmung der Reliabilitäten der Ereignisart ($\kappa = ,78$) und der Intensität ($\kappa = ,60$) der Kindereignisse und der Valenz ($\kappa = ,57$) der Kindvokalisationen berechnet. Die Reliabilitäten der einzelnen Modalitäten der Bezugspersonen sind durchgehend als mittel bis hoch zu bewerten (Körperstimulation: $\kappa = ,78$, Körperkontakt: $\kappa = ,83$, Blick: $\kappa = ,80$, Lächeln: $\kappa = ,74$, Mimik: $\kappa = ,88$, Vokalisation: $\kappa = ,78$ und Objektstimulation: $\kappa = ,61$).

10.3.3. Die 19-Monate-Erhebung

Näherte sich das Kind einem Alter von 19 Monaten, kontaktierten die Projektmitarbeiter die Familien, um einen Termin für den zweiten Erhebungszeitpunkt zu vereinbaren. In Delhi nahmen alle 39 Familien auch an der zweiten Erhebung teil, von den Berliner Familien waren es noch 38 (93%) der ursprünglich 41 Familien. Diesmal wurden die Familien von je zwei Personen besucht, wobei die zweite Person vor allem das Filmen der einzelnen Untersuchungsbausteine übernahm. Nachdem ein Überblick über die Bestandteile des aktuellen Besuchs gegeben wurde, füllten die Mütter die Fragebögen zu relevanten Hintergrundinformationen und ihrer soziokulturellen Orientierung aus. Danach schlossen sich eine freie Spielsituation zwischen Mutter und Kind und eine Reihe quasiexperimenteller Untersuchungen zu verschiedenen Entwicklungsbereichen an. Zwei davon sind für diese Arbeit von besonderem Interesse und werden im Folgenden näher beschrieben: der Rouge-Test und der Teddy-Test.

⁸ Da keine festen Kodiereinheiten vorliegen, sondern in einem kontinuierlichen Datenfluss Ereignisse identifiziert werden, kann Cohens κ hier nicht berechnet werden.

10.3.3.1. Rouge-Test: Selbsterkennen im Spiegel

Erhebung

Der Rouge-Test begann ungefähr 80 Minuten nach Beginn des Familienbesuchs und 40 Minuten nach dem ersten Untersuchungsbaustein mit dem Kind. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde der Rouge-Test folgendermaßen durchgeführt: Die Versuchsleiterin (im Folgenden abgekürzt mit VL) lehnte den Spiegel, der 90 cm hoch und 50 cm breit und in einen Rahmen eingelassen war, an eine Wand und verdeckte ihn mit einem Tuch. In der Regel setzten sich die VL und die Mutter links und rechts von dem Spiegel. Dann versuchte die VL die Aufmerksamkeit des Kindes auf dem Spiegel zu lenken („Schau mal, was wir dir mitgebracht haben!“ oder „Weißt du, was da drunter ist?“). Wenn das Kind vor dem Spiegel stand oder saß, wurde dieser enthüllt und dem Kind wurden drei Minuten Zeit gegeben, sich mit seinem Spiegelbild zu beschäftigen, was in unterschiedlichem Ausmaß stattfand. Minimalkriterium war, dass sich das Kind zumindest einmal direkt ins Gesicht sah. Verlor das Kind das Interesse am Spiegel, versuchte die VL und gegebenenfalls auch die Mutter, die Aufmerksamkeit des Kindes zurück zum Spiegel zu lenken, indem sie es wiederholt auf den Spiegel hinwies („Schau doch noch mal, was wir mitgebracht haben!“) oder einen Ball vor den Spiegel rollten. Gegen Ende dieser ersten Phase gab die VL der Mutter vom Kind unbemerkt einen roten Lippenstift, mit dem sich die Mutter einen Fleck auf den Zeigefinger machte. Dann führte die Mutter das Kind etwas abseits, so dass sich dieses nicht länger im Spiegel betrachten konnte und machte ihm, unter dem Vorwand, ihm die Nase putzen zu wollen, unbemerkt einen Fleck neben die Nase. Dieser hatte im Normalfall etwa die Größe eines Fingerabdrucks. In der anschließenden Phase wurde das Kind für maximal fünf Minuten zurück vor den Spiegel geführt. Der Test wurde früher beendet, wenn das Kind eindeutig fleckbezogenes Verhalten zeigte.

Der komplette Rouge-Test wurde von der zweiten Person auf Video aufgenommen. Da manche Kinder sich viel bewegten, wurden die Aufnahmen per Hand gemacht, um flexibel auf die veränderte Position des Kindes reagieren zu können. Gleichzeitig versuchte die Person, die das Filmen übernahm, sich möglichst wenig zu bewegen, um das Kind nicht unnötig abzulenken. Bevor die Untersuchung begann, instruierte die VL die Mutter und gegebenenfalls andere anwesende Personen, dass sie während der Erhebung nichts zu dem Kind sagen sollten, was dessen Aufmerksamkeit auf sich lenken oder diesem helfen könnte, den Fleck im eigenen Gesicht zu lokalisieren. Weiterhin erklärte die VL der Mutter, wie diese den Fleck im Gesicht des Kindes machen sollte und dass sie vermeiden sollte, so zu sitzen,

dass das Kind sie leicht im Spiegel sehen könne, da das Kind dadurch abgelenkt werden könnte.

Kodierung

Bei der Auswertung wurde zwischen Kindern differenziert, die sich selbst im Spiegel erkennen (Erkenner) und solchen, die das nicht tun (Nichterkenner). Um als Erkenner klassifiziert zu werden, musste mindestens eins der folgenden Kriterien auftreten: (1) *punktgenaue Flecklokalisierung*: das Kind berührt oder manipuliert den Fleck im eigenen Gesicht (2) *ungenauere Flecklokalisierung*: das Kind berührt das eigene Gesicht (nicht den Fleck) mit dem ausgestreckten Zeigefinger (3) *Fleck zeigen*: das Kind wendet sich einer anderen Person zu (üblicherweise der Mutter) und zeigt dabei in das eigene Gesicht (siehe Abbildung 5). Den eigenen Namen zu nennen wurde im Gegensatz zu einigen anderen Arbeiten nicht als Kriterium für das Selbsterkennen im Spiegel gewertet, da es sich dabei durchaus auch um eine gelernte Reaktion auf den Anblick des Spiegelbildes handeln könnte.



Abbildung 5 – Kriterien für Selbsterkenner

Anmerkungen. punktgenaue und ungenaue Flecklokalisierung, Fleck zeigen (von links nach rechts).

Reliabilität

Sämtliche Rouge-Tests wurden vom Verfasser dieser Arbeit und zusätzlich von einer zweiten Person aus dem jeweiligen kulturellen Kontext ausgewertet. Die Übereinstimmung lag bei den Berliner Kindern bei 94,6% (Cohens $\kappa = ,88$), bei den Kindern aus Delhi bei 97,2% (Cohens $\kappa = ,94$). Im Falle der drei Nichtübereinstimmungen beobachteten beide Auswerter das Verhalten des Kindes erneut und kamen zu dem Schluss, dass es sich um Selbsterkenner handelt. Alle drei Nichtübereinstimmungen waren darauf zurückzuführen, dass einer der Auswerter eine Verhaltensweise des Kindes übersehen hatte, da das Kind im jeweiligen Augenblick in einem ungünstigen Winkel zur Kamera stand. In Delhi mussten zwei Fälle aus der Auswertung ausgeschlossen werden, da die Mütter gegen die Instruktion verstießen und fleckbezogenes Verhalten beim Kind forcierten.

10.3.3.2. Teddy-Test: Prosoziales Verhalten

Erhebung

Die Fähigkeit zum empathischen Erleben wurde über das prosoziale Verhalten in einer quasiexperimentellen Untersuchung, in der die VL Trauer simulierte, erhoben. Dabei war das Vorgehen an das von Bischof-Köhler (1989) angelehnt. Der größte Unterschied ist darin zu sehen, dass diese Untersuchung in einer dem Kind vertrauten Umgebung und nicht im Labor stattfand. Der Teddy-Test ging dem Rouge-Test direkt voraus und begann damit, dass die VL für circa zehn Minuten mit dem Kind spielte und dabei zunehmend zwei Teddys mit in das Spiel einbezog. Die Mutter wurde gebeten, während des gesamten Tests in einem Abstand von circa drei bis fünf Metern auf einem Stuhl oder der Couch Platz zu nehmen und augenscheinlich etwas anderes zu machen (zum Beispiel lesen). Sie wurde weiterhin darum gebeten, nur dann etwas zu sagen oder zu tun, wenn das Kind sich direkt an sie wendet und etwas von ihr verlangt. Allerdings sollte sie auch dann keine Verhaltensweisen vorschlagen oder vom Kind verlangen, die als Hilfeverhalten bezeichnet werden könnten (zum Beispiel „Willst du nicht mal ei machen?“ oder „Mach doch mal den Teddy wieder heile“). Gegebenenfalls weitere anwesende Personen wurden gebeten, sich mit einigem Abstand hinzusetzen und sich möglichst ruhig zu verhalten. Bei den Spielsachen handelte es sich um ein standardisiertes Set an Spielsachen (in Berlin: zwei identische Teddys, von denen der eine präpariert war, ein Ball, ein Püppchen, ein Bauernhof aus Bauklötzen, ein Drehkreisel, ein Auto mit Anhänger und Tieren, ein Stab, auf dem Ringe pyramidenförmig gestapelt werden können; in Delhi: zwei identische Teddys, von denen der eine präpariert war, ein Ball, ein Püppchen, ein Auto, Duplosteine©, die zu Fahrzeugen mit Fahrer zusammengebaut und hintereinander gehängt werden können, ein Kreisel). Das Spiel beschränkte sich auf diese Spielsachen, außer das Kind holte von sich aus noch weitere eigene Spielsachen dazu. An beiden Erhebungsstandorten trugen die Teddys Jäckchen, die ausgezogen werden konnten. Je einer der Teddys war mit Klettband so präpariert, dass ihm ein Arm abgezogen werden konnte. Nach circa zehn Minuten zog die VL dem Teddy das Jäckchen aus (üblicherweise, um ihn ins Bett zu bringen). Idealerweise saßen sich in diesem Moment VL und Kind auf dem Boden gegenüber und jeder hatte einen der Teddys in der Hand. Während des Ausziehens riss dem Teddy „aus Versehen“ der Arm ab, so dass die VL in der einen Hand den Teddy, in der anderen Hand den Arm hielt. Dieses „aus Versehen“ wurde so umgesetzt, dass die VL nach dem Unglück kurz innehielt, dann überrascht hörbar einatmete, zuerst den Teddy, dann den Arm und schließlich das Kind betrachtete und dann sagte: „Schau mal, der Arm ist ab! Jetzt

ist der Arm abgegangen. Oh, mein Teddy ist kaputt!“ Daraufhin legte die VL den Teddy, den Arm und das Jäckchen vor sich auf den Boden, bedeckte ihr Gesicht mit den Händen und begann zu schluchzen. Diese Phase simulierter Trauer dauerte bis zu drei Minuten. Die VL schluchzte während der gesamten Phase, verdeckte ihr Gesicht, schaute ab und zu den Teddy oder das Kind an und wiederholte mehrmals das Gesagte. Nach diesen drei Minuten wurde die Trauerphase durch die VL aufgelöst („Soll ich den Teddy zuhause reparieren? Ich nehm’ den nachher mit und dann mach ich den zuhause heile. So, jetzt setz ich ihn mal hierhin, dann kann er uns zuschauen.“). Wenn das Kind innerhalb der Trauerphase eindeutig prosozial intervenierte, wurde die Trauerreaktion entsprechend früher beendet. In allen Fällen schloss sich eine weitere Spielphase an, die bis zu fünf Minuten dauerte und die vor allem den Zweck hatte, dass das Kind sehen konnte, dass alles wieder „in Ordnung“ ist.

Kodierung

Das Verhalten der Kinder während der Trauerphase und der sich anschließenden Spielphase wurde auf zwei unterschiedliche Arten analysiert: Zum einen wurden die Kinder aufgrund des Gesamteindrucks intuitiv einer von fünf globalen Kategorien zugewiesen, zum anderen wurde das Auftreten verschiedener objektiver Verhaltensmaße kodiert. Die eingangs aufgestellten Hypothesen wurden mit beiden, den intuitiven und den objektiven Maßen, überprüft.

Intuitive Kategorien

In Anlehnung an Bischof-Köhler (1989; 1994) wurden die Kinder einer von insgesamt fünf intuitiven Kategorien zugeordnet. Dabei war neben dem konkreten Verhalten der Kinder das emotionale Ausdrucksverhalten ein zentrales Kriterium. Es wurden folgende Kategorien unterschieden:

1. *Helfer* wirken betroffen beziehungsweise besorgt, ihr Verhalten drückt Konflikt aus und ihre Aufmerksamkeit bleibt auf die VL fokussiert. Sie zeigen prosoziales Verhalten und/ oder sie machen die Mutter wiederholt und sehr nachdrücklich auf die Situation aufmerksam.
2. *Ratlose* wirken betroffen beziehungsweise besorgt und gleichzeitig ratlos: ihr Verhalten drückt Konflikt aus und ihre Aufmerksamkeit bleibt auf die VL fokussiert. Sie zeigen kein eindeutiges Hilfeverhalten, jedoch weisen sie die Mutter auf das Geschehen hin oder zeigen Blickbewegungen, die darauf schließen lassen, dass sie

nach der Ursache für die Situation suchen. Man hat den Eindruck, sie verstünden ansatzweise was passiert ist, wissen jedoch nicht, wie sie helfen könnten.

3. *Verwirrte* wirken ernst und verwirrt. Auch ihr Verhalten deutet darauf hin, dass sie einen Konflikt erleben. Allerdings hat man den Eindruck, dass sie die Situation nicht richtig einordnen können: Sie passen ihr Ausdrucksverhalten dem Ernst der Situation an, intervenieren weder prosozial noch machen sie Andere auf das Geschehen aufmerksam.
4. *Unbeteiligte* lassen sich von dem Ereignis nicht weiter berühren. Ihr Ausdrucksverhalten ist neutral. Sie zeigen keine Betroffenheit und gehen nach einer kurzen Orientierungsreaktion wieder zur Tagesordnung über.
5. *Emotionale* zeigen eine starke emotionale Reaktion. Sie fangen an zu weinen und wenden sich von der VL ab. Sie ziehen sich zur Mutter zurück, suchen Körperkontakt und lassen sich trösten.

Um eine bessere Vorstellung vom Verhalten der Kinder und der intuitiven Kategorisierung zu bekommen, wird im Folgenden anhand einiger Beispiele beschrieben, wie sich die Kinder verhielten, nachdem der Teddy kaputt ging und die VL zu schluchzen begann:

- Helfer (Berlin): Das Kind schaut zwischen dem kaputten Teddy und der VL hin und her, nimmt den kaputten Teddy, schaut sich die Stelle an, wo vorher der Arm war und hält ihn der VL hin. Die VL nimmt den kaputten Teddy und legt ihn vor sich hin. Dann schaut das Kind für ungefähr 40 Sekunden bewegungslos die VL an, blickt ab und zu zwischen den beiden Teddys und der VL hin und her. Dann untersucht das Kind noch einmal den kaputten Teddy, nimmt dann den zweiten Teddy, hält ihn der VL hin, sagt "da" und gibt ihn ihr. Die VL bedankt sich und löst die Situation auf. Das Kind schaut noch aufmerksam zu, wie der Teddy an die Seite gesetzt wird und spielt dann gleich mit der VL zusammen weiter.
- Helfer (Delhi): Das Kind schaut bewegungslos die VL an und nestelt zuerst an einem Spielzeug herum. Dann untersucht es den kaputten Teddy und fordert die VL wiederholt auf, den Teddy zu reparieren (übersetzt als „join it“). Das Kind reicht der VL den Teddy, schaut erwartungsvoll und zupft an seinem Jäckchen herum. Dann zupft es an den Armen und Beinen des zweiten Teddys herum, schaut die VL wieder an, richtet sich auf und fasst in Richtung ihres Gesichts, die Bewegung bricht dann ab. Diese Bewegung sieht aus wie eine nicht vollständig ausgeführte Streichelbewegung. Das Kind untersucht dann noch einmal den kaputten Teddy und reicht der VL

schließlich den zweiten Teddy. Die VL löst die Situation auf, das Kind verliert das Interesse an den Teddys und spielt mit anderen Spielsachen weiter.

- Ratloser (Delhi): Das Kind schaut circa 90 Sekunden bewegungslos die VL an und nestelt an einem Kreisel herum. Das Kind untersucht dann den zweiten Teddy ausführlich, in dem es an ihm herumdrückt und ihn dreht und wendet. Dabei vokalisiert es wiederholt in traurigem Tonfall. Das Kind fasst dann in Richtung der Hand der VL, wie um sie zu streicheln, die Bewegung bricht jedoch vorher ab. Im Anschluss untersucht das Kind den kaputten Teddy. Danach widmet sich das Kind wieder dem Spiel mit dem Kreisel, in das die VL dann einsteigt, nachdem sie die Situation aufgelöst hat.
- Verwirrter (Berlin): Das Kind schaut für circa 30 Sekunden bewegungslos die VL und den Teddy an. Dann geht das Kind ein bisschen im Zimmer herum, zunehmend in Richtung der Mutter. Es scheint so, als wolle sich das Kind dadurch ablenken, was aber nicht gelingt. Zwischendurch schaut das Kind immer wieder lange zur VL hinüber. Das Kind sitzt zwischendurch auf der Matratze, auf der auch die Mutter sitzt, und schaut Richtung VL. Es quengelt zwischendurch in Richtung Mutter. Die VL löst die Situation auf, das Kind quengelt, schaut dann wieder zur VL, zieht sich noch weiter zurück (bis aufs Bett neben die Mutter). Nach einer Weile kommt es dann doch noch mit einem Ball, um weiter mit der VL zu spielen.
- Emotionaler (Berlin): Das Kind starrt die VL ein paar Sekunden lang an und fängt dann laut an zu weinen, rennt zur Mutter, klettert auf deren Schoß und bleibt dort. Es weint weiter, obwohl die VL sofort abbricht und das Kind zu beruhigen versucht.

Bei diesen Kategorien handelt es sich vor allem deshalb um intuitive Kategorien, weil die Zuweisung nicht an einzelnen objektiven Maßen festgemacht werden kann, sondern das gesamte Verhalten der Kinder berücksichtigt wird. Beispielsweise kann ein Kind durchaus eine Verhaltensweise zeigen, die man objektiv als Hilfeverhalten kodieren würde (zum Beispiel bringt das Kind der Mutter den kaputten Teddy und den abgerissenen Arm). Sieht man sich allerdings die gesamte Episode an, fällt möglicherweise auf, dass das Kind neben diesen beiden Objekten eine ganze Reihe anderer Objekte zur Mutter bringt. Insgesamt scheint es also eher so, als wolle das Kind sich durch dieses Tätigsein ablenken als der trauernden VL helfen zu wollen. Je nachdem, ob das Kind im Laufe der Trauerphase die Mutter auf das Geschehen hinweist oder nicht, würde man das Kind eher der Gruppe der Ratlosen oder Verwirrten zuordnen.

Bevor näher auf die Reliabilität dieser Auswertung eingegangen wird, sollte auf eine Besonderheit bei der Auswertung hingewiesen werden. Zwar wurden die Mütter instruiert, sich während des Teddy-Tests möglich ruhig zu verhalten und auf das Kind nur dann zu reagieren, wenn dieses sie direkt adressiert, allerdings kam es in circa 30% der Familien vor, dass die Mütter etwas zu ihren Kindern sagten. Das lag dem Eindruck nach vor allem daran, dass das Kind die Situation in der Regel als konfliktreich und unangenehm erlebte, was bei der Mutter anscheinend impulsartig eine Reaktion auslöste. Dabei wurde die Instruktion „nur dann reagieren, wenn das Kind sie direkt adressiert“ so interpretiert, dass ein Hinwenden zur Mutter oder ein kurzer Blick zur Mutter manchmal genügte. Grob lassen sich drei Arten von Reaktionen der Mütter unterscheiden. Im Folgenden wird beschrieben, welcher Art diese Reaktionen waren und wie mit diesen Reaktionen beziehungsweise der Reaktion der Kinder auf dieselben umgegangen wurde:

1. Manche Äußerungen der Mütter waren recht allgemein gehalten (beispielsweise „Geh mal gucken, was da ist“ oder „Was ist denn da passiert?“, $N = 5$), führten allerdings manchmal dazu, dass die Kinder auf die VL zeigten und gleichzeitig Blickkontakt zur Mutter aufnahmen. Diese Form des „Alarmierens“ tauchte sehr häufig auch spontan auf und ist eine der objektiven Verhaltensweisen, die kodiert wurden und weiter unten näher beschrieben werden. Alarmierten die Kinder direkt nach der Äußerung, wurde die Verhaltensweise bei beiden Auswertungen nicht berücksichtigt.
2. In manchen Fällen forderten die Mütter ihre Kinder dazu auf, die VL zu trösten (z.B. „Mach mal ei“, $N = 15$). Diese, theoretisch viel bedenklicheren Äußerungen sind rein praktisch weniger problematisch, da Versuche der Kinder, die VL direkt zu trösten, nur sehr selten vorkamen und in diesen Fällen keine derartigen Äußerungen vorlagen.
3. Schwieriger gestaltete es sich mit Aufforderungen der Mutter, den Teddy zu reparieren (z.B. „Mach mal den Teddy wieder heile“, $N = 5$), da dieser Aufforderung in manchen Fällen ($N = 5$) tatsächlich Folge geleistet wurde. Hier ist es, genau wie bei den allgemeinen Äußerungen, so, dass die Verhaltensweisen, die darauf abzielen, den Teddy zu reparieren und direkt im Anschluss an die Aufforderung durch die Mutter gezeigt werden, in der Auswertung nicht berücksichtigt wurden.

Reliabilität

Für die Berliner Stichprobe lagen 34 auswertbare Videos vor. Bei einem Kind konnte der Teddy-Test nicht durchgeführt werden, weil das Kind sich der Aufgabe verweigerte, in einem weiteren Fall ließ die Qualität der Videoaufnahme keine Auswertung zu. Zwei weitere

Kinder wurden von der Auswertung ausgeschlossen, da die VL von einer anderen Person vertreten wurde, deren Ausdrucksverhalten sich zu sehr von dem der VL, die die übrigen Erhebungen durchführte, unterschied. Die Teddy-Tests aller Versuchspersonen wurden von zwei Personen unabhängig voneinander kodiert, ohne dass diesen Personen die Ergebnisse aus dem Rouge-Test bekannt waren. Bei 31 (91%) der 34 Auswertungen stimmten die intuitiven Kategorien überein (Cohens $\kappa = ,84$). In den vier Fällen, bei denen die intuitiven Kategorien nicht übereinstimmten, schauten sich beide Personen die Teddy-Tests noch einmal an, begründeten ihre Entscheidung und versuchten, eine Einigung zu erzielen. Dabei wurde in drei Fällen eine gemeinsame Lösung erzielt, ein Fall wurde aus den weiteren Analysen ausgeschlossen.

Für die Stichprobe aus Delhi lagen 39 auswertbare Videos vor. Bei der Kodierung der Stichprobe aus Delhi stellte sich zusätzlich das mögliche Problem der Kulturspezifität des emotionalen Ausdrucksverhaltens. Da das emotionale Ausdrucksverhalten kulturell überformt sein kann (Friedlmeier & Holodyski, 1999), stellt sich die Frage, ob möglicherweise schon im Alter von 19 Monaten das Ausdrucksverhalten so stark von kulturspezifischen Einflüssen gezeichnet ist, dass die Differenzierung der psychischen Zustände (Betroffenheit oder Besorgnis im Vergleich zu Ratlosigkeit oder Verwirrung) bei Kindern aus dem jeweils anderen kulturellen Kontext erschwert wird. Um eine kultursensible Auswertung zu gewährleisten, wurden fast alle ($N = 35$) Aufzeichnungen der Teddy-Tests aus Delhi sowohl von dem Autor dieser Arbeit als auch von der Assistentin aus Delhi hier an der Universität Osnabrück ausgewertet.

In einem ersten Schritt stimmten die intuitiven Kategorien bei 25 von 35 (71%) Auswertungen überein (Cohens $\kappa = ,57$). Ähnlich wie bei der Berliner Stichprobe, schauten sich beide Personen die Teddy-Tests bei den Nicht-Übereinstimmungen noch einmal an, begründeten ihre Entscheidung und versuchten, eine Einigung zu erzielen. Dabei wurde deutlich, dass in 6 von 10 Fällen die Kategorien deswegen voneinander abwichen, weil teilweise nonverbale Signale falsch interpretiert wurden und der eine Auswerter nicht berücksichtigen konnte, was das Kind beziehungsweise, im Falle eines Verstoßes durch die Mutter, die Mutter sagte. Infolge dessen wurde alles Gesprochene transkribiert und übersetzt. Im Anschluss daran wurden die Kategorien entsprechend überarbeitet. Von den vier übrigen Fällen konnte bei zwei Kindern eine gemeinsame Lösung erzielt werden. Die anderen beiden Kinder wurden von den weiteren Analysen ausgeschlossen. In einem Fall war es nicht möglich, sich auf eine Kategorie zu einigen, im zweiten Fall verstieß die Mutter so erheblich gegen die Instruktion, dass das Verhalten des Kindes nicht eindeutig auswertbar war.

Objektive Verhaltensmaße

Um das Verhalten der Kinder während der Trauer- und Spielphase des Teddy-Tests zu beschreiben, wurde eine Reihe von verhaltensnahen Maßen definiert. Dabei waren die Beschreibungen der Kodierungssysteme früherer Forschungsprojekte zu empathischem Erleben und frühem Hilfeverhalten von Zahn-Waxler und Kollegen (1992), Bischof-Köhler (1989; 1994) und Trommsdorff (1993) ausschlaggebend. Im Folgenden werden verschiedene Dimensionen definiert, anhand derer die objektiven Verhaltensmaße systematisch eingeführt werden sollen. In Abbildung 6 ist die Systematik der Verhaltenmaße dargestellt, in Tabelle 5 werden die Operationalisierungen der einzelnen Maße aufgeführt.

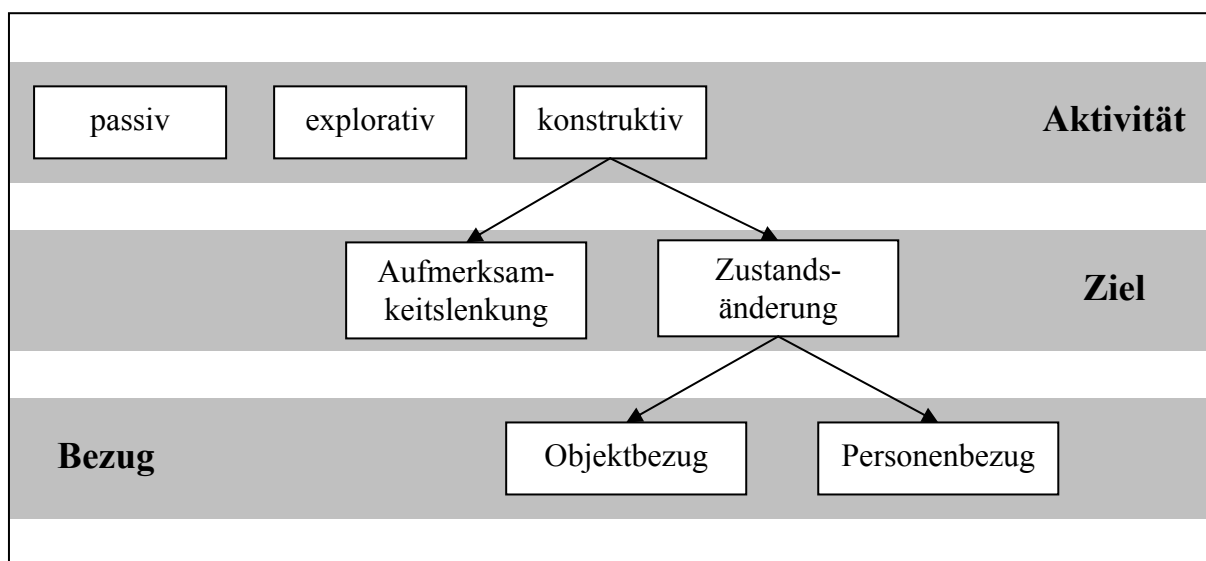


Abbildung 6 – Systematik objektiver Verhaltensmaße

In der Systematik werden folgende Dimensionen unterschieden:

1. Aktivität: Passive, explorative und konstruktive Verhaltensweisen

Die objektiven Verhaltensweisen können grob dahingehend klassifiziert werden, ob sie in Bezug auf die Trauerreaktion der VL passiv, explorativ oder konstruktiv sind. Zur Klasse der passiven Verhaltensweisen gehören zwei Klassen von Verhaltensweisen mit insgesamt fünf Kategorien. Das ist zum einen das Blickverhalten (*Blick zur VL*) und zum anderen das Konflikterleben der Kinder (*Referenzblicke zur Mutter, Bewegungslosigkeit, automanipulatives Verhalten und stereotype Bewegungen*). Neben den passiven Verhaltensweisen gibt es Verhaltensweisen, durch die das Kind sich aktiv mit der Situation auseinandersetzt. Explorative Verhaltensweisen sind in diesem Zusammenhang solche, die direkt auf die hergestellte Situation bezogen sind, jedoch nicht auf eine Zustandsänderung abzielen, sondern eher dazu dienen, die Situation beziehungsweise das Problem zu verstehen.

Dazu gehören vier Kategorien: den *kaputten Teddy untersuchen*, den *zweiten Teddy untersuchen*, die Situation verbal *kommentieren* und ein Blickmuster, bei dem der Blick zwischen VL und kaputtem Teddy hin- und herwandert (*Hypothesen testen*) und das darauf schließen lässt, dass das Kind nach der Ursache für die Reaktion der VL sucht. Bei der Klasse der konstruktiven Verhaltensweisen ist eine Veränderung der Situation das Ziel des Verhaltens. Die konstruktiven Verhaltensweisen lassen sich anhand zwei weiterer Dimensionen näher charakterisieren:

2. Ziel der konstruktiven Handlung: Aufmerksamkeitslenkung vs. Zustandsänderung

Diese Dimension beschreibt, inwiefern die konstruktiven Verhaltensweisen, die das Kind zeigt, mittelbar oder unmittelbar dazu geeignet sind, die Situation zu verändern. Um mittelbar die Aufmerksamkeit Anderer zu lenken, können die Kinder ihre Mutter oder andere anwesende Personen auf das Geschehen aufmerksam machen (*Alarmieren*) oder direkt die VL adressieren (*Handlungsaufforderung*). Um unmittelbar die Situation zu verändern, haben die Kinder wiederum mehrere Möglichkeiten, die anhand des Bezugs der Zustandsänderung näher charakterisiert werden können.

3. Bezugspunkt der Zustandsänderung: Objektbezug vs. Personenbezug

Diese Dimension beschreibt, inwiefern die Verhaltensweisen, die das Kind zeigt und die eine unmittelbare Zustandsänderung zum Ziel haben, auf den Teddy (Objektbezug) oder auf die VL (Personenbezug) bezogen sind. Eine Übersicht über die einzelnen Verhaltensweisen nebst Operationalisierung kann Tabelle 5 entnommen werden.

Bei dem Kodiersystem handelt es sich um eine Mischung aus Ereignis- und Intervallkodierungen. Für jede einzelne Kategorie wurde entschieden, welches Vorgehen bei der Kodierung am Besten geeignet ist. Bei manchen Verhaltensweisen (beispielsweise allen konstruktiven) kommt es nicht auf die Dauer des Verhaltens an, so dass Häufigkeiten registriert wurden. Für Verhaltensweisen, deren Anfang und Ende klar zu identifizieren und bei denen die Dauer des Verhaltens wichtig ist (z.B. *Blick zur VL*), wurden Beginn und Ende des Auftretens kodiert. Die Intervallkodierung, bei der bestimmt wurde, ob ein bestimmtes Verhalten während eines klar definierten Zeitfensters auftrat, wurde für Verhaltensweisen gewählt, bei denen die Dauer des Verhaltens zwar aussagekräftig, das Erscheinungsbild jedoch diffus ist. So wurde zum Beispiel bei den Konfliktindikatoren mit Ausnahme der Referenzblicke kodiert, ob das Verhalten innerhalb eines 10-Sekunden Intervalls für mindestens die Hälfte der Dauer gezeigt wurde. Für die Kategorie *Hypothesen testen* wurde

entsprechend kodiert, ob ein klar definiertes Blickmuster innerhalb eines 10-Sekunden Intervalls vorkam.

Tabelle 5 – Objektive Verhaltensmaße und deren Operationalisierung

Kategorie	Operationalisierung
Konstruktive Verhaltensweisen	
Zustandsänderung (Personenbezug)	
körperlich trösten [H]	Das Kind streichelt, umarmt, küsst, etc. die VL.
Alternative anbieten [H]	Das Kind bietet der VL den zweiten, intakten Teddy oder ein anderes Spielzeug (nicht den kaputten Teddy) an. Um das Verhalten von einer Aufforderung zum Weiterspielen abzugrenzen, muss währenddessen oder unmittelbar davor mindestens ein Konfliktsymbol auftreten.
Zustandsänderung (Objektbezug)	
Teddy reparieren [H]	Das Kind repariert Teddy oder versucht es: Dazu muss das Kind den Teddy und den Arm in der Hand haben und die beiden Teile in irgendeiner Weise zusammenbringen wollen. Es genügt nicht, den kaputten Teddy oder den Arm zu untersuchen.
Teddy Mutter bringen [H]	Das Kind bringt der Mutter (oder einer anderen Person, nicht der VL) den kaputten Teddy, den Arm oder das Jäckchen.
kaputten Teddy VL geben [H]	Das Kind gibt der VL den kaputten Teddy, den Arm oder das Jäckchen.
Teddy kuscheln [H]	Das Kind umarmt, streichelt oder küsst den Teddy (sagt gegebenenfalls dabei „ei“).
Aufmerksamkeitslenkung	
Alarmieren [H]	Alarmieren ist ein Verhaltensmuster, das sich aus mehreren Bestandteilen zusammensetzt: Das Kind schaut zur VL, nimmt dann Blickkontakt mit der Mutter (oder einer anderen Person) auf <u>und</u> macht entweder eine Zeigegeste (auf Teddy oder VL) <u>oder</u> sagt etwas, was sich eindeutig auf das Geschehen bezieht oder an die Mutter richtet („Arm“, „Teddy“, „Mama“).
Handlungsaufforderung [H]	Dieses Verhalten ist dem Alarmieren ähnlich, ist aber an die VL gerichtet. Das Kind zeigt auf den Teddy und sagt etwas, was sich eindeutig auf das Geschehen bezieht („put“, „Teddy“, etc.). Der Unterschied zu Kommentieren besteht darin, dass das Kind nicht nur das Geschehen kommentiert, sondern die VL zum Handeln auffordert. Das geschieht entweder durch die Stimme (lauter, höher) oder durch Gesten (beispielsweise am Ärmel zupfen, Berühren).

10. Methode

Kategorie	Operationalisierung
Explorative Verhaltensweisen	
kaputten Teddy untersuchen [H]	Das Kind nimmt und untersucht den kaputten Teddy oder den Arm, zum Beispiel dreht und wendet es den abgetrennten Arm oder den kaputten Teddy und betrachtet die Stelle, wo vorher der Arm war.
anderen Teddy untersuchen [H]	Das Kind nimmt und untersucht den intakten Teddy, zum Beispiel dreht und wendet es den Teddy oder zieht an einem der Arme.
Hypothesen testen [I]	Visuelles Suchmuster: Blick wandert von der VL zum Teddy und zurück. Sobald ein vollständiges Blickmuster innerhalb eines 10-Sekunden Intervalls auftritt, wird das Verhalten kodiert. Falls der Blick nur der Bewegung der VL folgt, wird das Verhalten nicht kodiert.
Kommentieren [H]	Das Kind kommentiert das Geschehen mit neutraler Stimme, die keinen Aufforderungscharakter hat (z.B. „Bär putt“ „aua aua“ „weinen“, die Spielpartnerin beim Namen nennen).
Passive Verhaltensweisen	
Blick zur VL [D]	Das Kind schaut zur VL.
Konflikt	Die folgenden Kategorien werden kodiert, wenn sie für mindestens die Hälfte der Dauer des Intervalls auftreten.
Referenzblick zur Mutter [H]	Das Kind schaut kurz zur Mutter (oder einer anderen primären Bezugsperson). Dabei ist es wichtig, dass das Verhalten nur vom Kind ausgeht. Wenn die Mutter das Kind anschaut oder etwas sagt oder sich auch nur hastig bewegt und das Kind in Reaktion darauf zur Mutter schaut, ist das kein Referenzblick. Sobald es einen anderen Grund für den Blick gibt als Informationen über die Situation zu bekommen (zum Beispiel im Rahmen von Alarmieren oder einfach während das Kind zur Mutter geht) wird das nicht als Referenz kodiert.
Bewegungslosigkeit [I]	Das Kind erstarrt, Mimik und/ oder Bewegungsabläufe frieren ein.
Automanipulation [I]	Das Kind kratzt sich, zupft an seiner Kleidung, zeigt eine unnatürliche oder angespannte Körperhaltung oder Gestik.
stereotype Bewegung [I]	Das Kind manipuliert Objekte ohne zu spielen oder ein bestimmtes Handlungsziel zu haben (zum Beispiel dreht das Kind ein Objekt in der Hand ohne es anzusehen).
Zusatzkodierungen	
Kontakt zur Mutter [D]	Das Kind hat direkten Körperkontakt mit der Mutter (wird nicht kodiert, wenn die Mutter den Kontakt initiiert).
Weinen [D]	Das Kind schluchzt oder weint.
Spiel [D]	Kind spielt mit einem Spielzeug, wobei die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf das Spiel gerichtet sein muss.

Anmerkungen. [H] = Häufigkeit: Jedes Auftreten wird kodiert, [D] = Dauer: Jedes Auftreten wird mit Anfang und Ende kodiert, [I] = Intervallkodierung auf 10-Sekunden Basis.

Um eine bessere Vorstellung von der Kodierung der objektiven Verhaltensmaße zu bekommen, finden sich im Folgenden die graphische Darstellung der Auswertung der objektiven Verhaltensweise für diejenigen Kinder, deren Verhalten weiter oben bei den intuitiven Kategorien beschrieben wurde (siehe Beschreibungen auf S. 86).

10. Methode

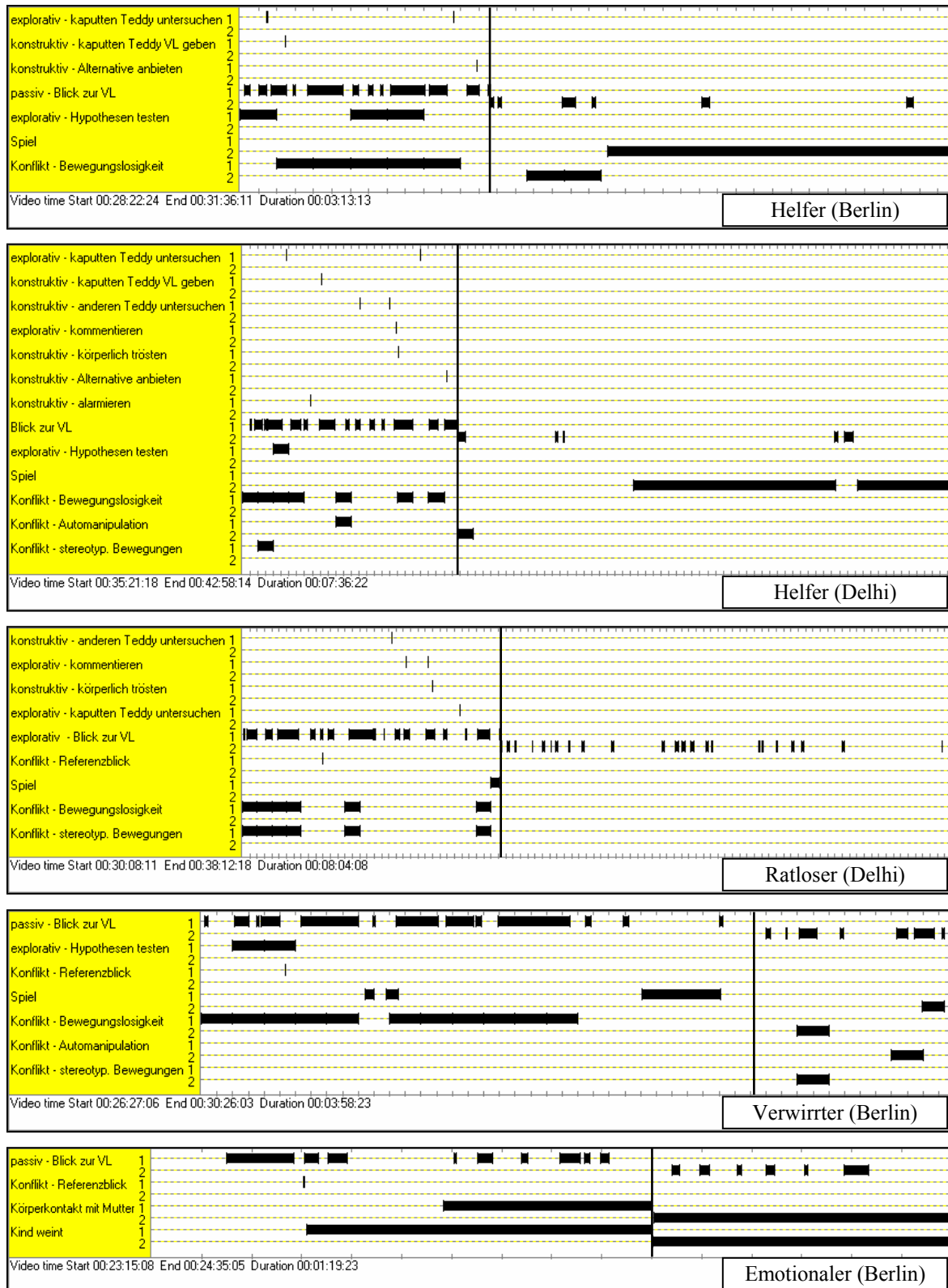


Abbildung 7 – Beispiele für die Kodierung objektiver Verhaltensweisen

Anmerkungen. Darstellungsform Interaction Graph in Interact 7.0 (Mangold, 2005). 1 bezeichnet die Kodierungen während der Trauerphase, 2 die Kodierungen während der darauf folgenden Spielphase. Der senkrechte Strich grenzt die Phasen voneinander ab. Beschreibungen des Verhaltens der Kinder finden sich auf S.86.

Zentrale Maße für die spätere Analyse

Die Art und Weise, in der die Daten für die verschiedenen Kategorien aufbereitet wurden, unterschied sich je nachdem, an welcher Stelle die Kategorie innerhalb der Systematik der objektiven Maße einzuordnen war. Zusätzlich wurde eine Reihe aggregierter Verhaltensmaße gebildet, die den einzelnen Dimensionen dieser Systematik entsprechen (siehe Abbildung 6). Beides soll im Folgenden dargestellt werden.

Für jede der passiven Verhaltensweisen wurde ein Summenwert gebildet. Die fünf resultierenden Maße sind die Dauer der Blickzuwendung (*Blick zur VL*) relativ zur Gesamtdauer der jeweiligen Phase (Trauer- und Spielphase), die Summe der Intervalle, in der die Konfliktindikatoren *Bewegungslosigkeit*, *Automanipulation* beziehungsweise *stereotype Bewegungen* kodiert wurden, sowie die absolute Häufigkeit der *Referenzblicke* zur Mutter. Für diese Verhaltensweisen wurde kein aggregiertes Verhaltensmaß gebildet.

Für sämtliche explorativen Verhaltensweisen wurden absolute Häufigkeiten berechnet. Das entsprechende aggregierte Verhaltensmaß ist ein dichotomisierter Wert, der angibt, ob bei der entsprechenden Person mindestens eine der explorativen Verhaltensweisen beobachtet werden konnte oder nicht.

Für die konstruktiven Verhaltensweisen, deren Ziel die Aufmerksamkeitslenkung einer anderen Person ist (*Alarmieren* und *Handlungsaufforderung*), wurde berechnet, inwiefern die entsprechende Verhaltensweise wiederholt, also mindestens zwei mal, gezeigt wurde. Dass die Verhaltensweisen wiederholt gezeigt werden mussten, hat den Hintergrund, dass die Bedeutung des Verhaltens bei wiederholtem Auftreten weniger ambivalent ist (Liszkowski, 2005; Liszkowski, Carpenter, Henning, Striano, & Tomasello, 2004; Liszkowski, Carpenter, Striano, & Tomasello, 2006). So könnte einer einmaligen Zeigegeste ebenso die kommunikative Absicht zugrunde liegen, auf das Geschehen bloß hinweisen zu wollen (im Sinne eines „Schau mal!“). Wird die Geste allerdings wiederholt gezeigt, bekommt sie einen auffordernden Charakter (im Sinne eines „Da, schau mal: Mach doch mal was!“). Das entsprechende aggregierte Verhaltensmaß *wiederholte Aufmerksamkeitslenkung* ist ein dichotomisierter Wert, der angibt, ob mindestens zwei der entsprechenden Verhaltensweisen gezeigt wurden oder nicht.

Alle übrigen konstruktiven Verhaltensweisen wurden ebenfalls dichotomisiert. Hier war jedoch das entscheidende Kriterium, ob die Verhaltensweise überhaupt, also mindestens einmal beobachtet wurde. Auf die Analyse der absoluten oder relativen Häufigkeiten wurde verzichtet, da das entscheidende Kriterium ist, ob Hilfeverhalten in irgendeiner Form gezeigt

wurde oder nicht. Wie viele Verhaltensweisen insgesamt gezeigt wurden, ist dabei weniger entscheidend. Für die Gruppe der konstruktiven Verhaltensweisen wurde eine Reihe aggregierter Verhaltensmaße bestimmt. Es gibt jeweils ein Maß für *objektbezogene Zustandsänderungen*, *personenbezogene Zustandsänderungen*, *Zustandsänderungen* insgesamt und *konstruktives Verhalten* (entweder durch wiederholte Aufmerksamkeitslenkung oder durch eine Zustandsänderung).

Reliabilität

Die konstruktiven Verhaltenskategorien, die für die spätere Auswertung zentral sind, wurden für fast alle Familien ($N = 70$) von einer weiteren studentischen Hilfskraft doppelt kodiert. In Tabelle 6 sind die Reliabilitäten der einzelnen Verhaltensmaße für die Gesamtstichprobe und getrennt für die Stichproben aus Berlin und Delhi aufgeführt.

Tabelle 6 – Reliabilitäten der aktiven Verhaltenskategorien

	absolute Häufigkeiten (Kendalls τ_b)			dichotomisierte Daten (Cohens κ)		
	Berlin ($N = 35$)	Delhi ($N = 35$)	total ($N = 70$)	Berlin ($N = 35$)	Delhi ($N = 35$)	total ($N = 70$)
Zustandsänderung (Personenbezug)	,80	,84	,84	,79	,84	,83
körperlich trösten	konst.	,86	,86	konst.	,84	,85
Alternative anbieten	,70	,80	,78	,65	,80	,78
kaputten Teddy VL geben	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
reparierten Teddy VL geben	konst.	konst.	konst.	konst.	konst.	konst.
Zustandsänderung (Objektbezug)	,87	,93	,90	,84	,94	,89
Teddy reparieren	,81	,86	,83	,79	,84	,82
Teddy Mutter bringen	,86	1,00	,93	,84	1,00	,93
kaputten Teddy VL geben	,89	,99	,92	,87	1,00	,93
Teddy kuscheln	,77	,47	,64	,79	,47	,64
Aufmerksamkeitslenkung	,78	,85	,85	,77	,94	,86
Mutter holen	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Alarmieren	,87	,90	,80	,83	,94	,89
Handlungsaufforderung	,49	,68	,47	,36	,53	,45
Explorative Verhaltensweisen	,78	,85	,81	,89	,94	,91
kaputten Teddy untersuchen	,76	,90	,84	,81	,89	,85
anderen Teddy untersuchen	,65	,99	,76	,68	1,00	,78
Kommentieren	,55	,66	,56	,47	,62	,54

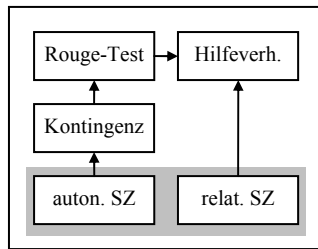
Anmerkungen. Konst.: Das Verhalten wurde von keinem der Rater in keiner der Familien kodiert.

Neben Kendalls τ_b als Maß für die Reliabilität der absoluten Häufigkeiten, ist dort auch Cohens κ als Maß für die Reliabilität der entsprechenden dichotomisierten Daten aufgeführt. Die Reliabilitäten der Einzelkategorien bewegen sich fast alle im mittleren bis sehr guten Bereich. Ausnahmen bilden die Kategorie *Teddy kuscheln*, *Kommentieren* und *Handlungsaufforderung*: Für die Kategorie *Handlungsaufforderung* erreichte nur einer der Reliabilitätsindizes ein mittleres Niveau. Obwohl die Reliabilität für die Kategorien *Teddy kuscheln* und *Kommentieren* für die Gesamtstichprobe noch zufrieden stellend ist, konnte eine ausreichende Übereinstimmung nur innerhalb einer der beiden Stichproben erreicht werden. Betrachtet man sich die Reliabilitäten der aggregierten Verhaltensmaße *Zustandsänderung*, *wiederholte Aufmerksamkeitslenkung* und *explorative Verhaltensweisen*, liegen sowohl die Reliabilitäten der absoluten Häufigkeiten als auch die der dichotomisierten Werte im guten bis sehr guten Bereich ($\tau_s > ,78$; $\kappa_s > ,77$). Auf Ebene der meisten Kategorien und aller Summenwerte lassen sich demzufolge reliable Aussagen über die beiden Stichproben machen. Die Reliabilitäten aller übrigen Kategorien (passive Verhaltensweisen und Zusatzkodierungen) liegen zwischen $,72 < \kappa < ,84$.

11. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse folgt dem theoretischen Modell aus Abbildung 2 (siehe S.64). Die zentralen Hypothesen betreffen die Zusammenhänge zwischen der normativen Orientierung der primären Bezugsperson, dem Kontingenzerleben des Säuglings, sowie der Entwicklung des Kindes in der Mitte des zweiten Lebensjahres. In einem ersten Schritt werden die postulierten kulturspezifischen Unterschiede für die einzelnen theoretischen Konzepte empirisch überprüft. Jeweils danach werden die Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen diesen Konzepten getrennt für die beiden kulturellen Kontexte Berlin und Delhi getestet. Demzufolge wird zuerst die normative Orientierung der Mütter in Form der relationalen und autonomen Sozialisationsziele beschrieben (Abschnitt 11.1). Es folgt die Darstellung der Kontingenzerfahrung in den beiden soziokulturellen Kontexten (Abschnitt 11.2). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse zum Selbsterkennen im Spiegel und die entsprechenden Zusammenhänge mit den autonomen Sozialisationszielen und der Kontingenzerfahrung getestet (Abschnitt 11.3). In Abschnitt 11.4 wird das Hilfeverhalten der Kinder in den beiden soziokulturellen Kontexten detailliert beschrieben. Im Anschluss werden die Hypothesen zu den kognitiven und motivationalen Einflüssen auf das empathisch motivierte Hilfeverhalten überprüft. In einem letzten Schritt wird schließlich der spezifische Einfluss aller theoretischen Konzepte auf das frühe Hilfeverhalten in einem Gesamtmodell analysiert.

11.1. Der normative Kontext - relationale und autonome Sozialisationsziele



Zu beiden Erhebungszeitpunkten betonten die Mütter aus Delhi relationale Sozialisationsziele signifikant stärker als die Mütter aus Berlin (siehe Tabelle 7). Schaut man sich die Ergebnisse für die beiden Subskalen an, fällt auf, dass die Unterschiede für die Subskala Gehorsam sehr viel deutlicher ausfallen als für die Subskala prosoziales Verhalten, bei der nur von einem marginal signifikanten Effekt geringer bis mittlerer Stärke gesprochen werden kann.⁹ Bei der Überprüfung der Reliabilität der relationalen Sozialisationsziele konnte gezeigt werden, dass die beiden Subskalen zum zweiten Erhebungszeitpunkt in beiden kulturellen Kontexten zu ,70 korrelierten (vergleiche S.71). Auch zum ersten Erhebungszeitpunkt korrelierten die Subskalen prosoziales Verhalten und Gehorsam signifikant miteinander, $r_{\text{Berlin } t1} = ,34, p < ,05$, $r_{\text{Delhi } t1} = ,66, ps < ,01$, wobei sich diese Korrelationen auch hier nicht signifikant voneinander unterschieden, $z_{r \text{ to } z} = -1,6, n.s.$

Tabelle 7 – Relationale und autonome Sozialisationsziele

1. Erhebungszeitpunkt	Berlin (N = 41)		Delhi (N = 23)		t(62)	Cohens d
	M	SD	M	SD		
Relationalität	4,00	,99	4,92	,85	-3,73***	-,97
prosoziales Verh.	4,19	1,20	4,58	,97	-1,35 ⁽⁺⁾	-,35
Gehorsam	3,73	1,20	5,43	,87	-5,96***	-1,55
Autonomie	5,20	1,07	4,51	1,23	2,34*	,61
Verhältnis A/R	,26	,27	-,12	,26	5,47***	1,43
2. Erhebungszeitpunkt	Berlin (N = 39)		Delhi (N = 39)		t(76)	d
Relationalität	3,73	1,02	4,43	,93		
prosoziales Verh.	3,85	1,16	4,24	1,03	-1,58 ⁽⁺⁾	-,36
Gehorsam	3,55	1,16	4,73	1,06	-4,70***	-1,06
Autonomie	5,14	,78	4,16	1,27	4,09***	,93
Verhältnis A/R	,34	,26	-,09	,26	7,44***	1,68

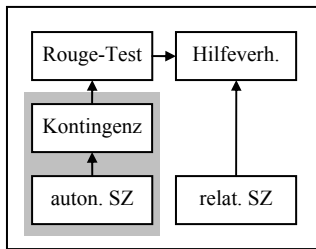
Anmerkungen. Verh.: Verhalten. *** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$, ⁽⁺⁾ $p_{\text{einseitig}} < ,10$.

⁹ Um das Ausmaß der Unterschiede beurteilen zu können, wurde Cohens d bzw. partielle etas (η_p) als Maß herangezogen. Unter Bezugnahme auf Cohen (1988) werden Werte von $d = ,20$, $d = ,50$ und $d = ,80$ bzw. $\eta_p = ,01$, $\eta_p = ,06$ und $\eta_p = ,14$ als kleine, mittlere und große Unterschiede interpretiert.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten bestand außerdem ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der autonomen Sozialisationsziele. In beiden Fällen gaben die Mütter aus Berlin den autonomen Sozialisationszielen mehr Gewicht als die Mütter aus Delhi. Diese Mittelwertsunterschiede finden ihren direkten Ausdruck in dem Verhältnis von autonomen zu relationalen Sozialisationszielen: Zu beiden Erhebungszeitpunkten betonten die Mütter aus Berlin autonome Sozialisationsziele stärker als relationale Sozialisationsziele, wohingegen sich dieses Verhältnis bei den Müttern aus Delhi umkehrte (siehe Tabelle 7). Zusätzlich unterschieden sich diese Verhältniswerte alle signifikant von null, Berlin t1: $t(40) = 6,25$, t2: $t(38) = 8,39$, $ps < ,001$, Delhi t1: $t(22) = -2,14$, t2: $t(38) = -2,18$, $ps < ,05$. Aus diesem Ergebnis kann der Schluss gezogen werden, dass in keinem der beiden Kontexte autonome und relationale Sozialisationsziele gleich wichtig waren. Viel eher wurde einer der beiden Orientierungen der Vorzug gegeben.

Über die Zeit hinweg sind die Werte für die autonomen und relationalen Sozialisationsziele zumindest für die Berliner Stichprobe relativ stabil (autonome SZ: $r_{\text{Berlin}} = ,31$, $p < ,10$, $r_{\text{Delhi}} = ,03$, *n.s.*, relationale SZ: $r_{\text{Berlin}} = ,43$, $p < ,01$, $r_{\text{Delhi}} = ,19$, *n.s.*). Betrachtet man das Verhältnis von autonomen zu relationalen Sozialisationszielen ergeben sich für beide Stichproben signifikante Zusammenhänge, $r_{\text{Berlin}} = ,52$, $p < ,01$, $r_{\text{Delhi}} = ,39$, $p < ,10$, die auf ein mittleres Maß an Stabilität über die Zeit schließen lassen. In einem nächsten Schritt wurde überprüft, inwiefern sich diese Unterschiede in der normativen Orientierung in der Kontingenzerfahrung des Säuglings widerspiegeln.

11.2. Die Kontingenzerfahrung des Säuglings



Es liegen Kontingenzauswertungen von 38 Interaktionssequenzen aus Berlin und 36 Interaktionssequenzen aus Delhi vor. Von den fehlenden sechs Fällen konnten zwei aufgrund technischer Probleme nicht ausgewertet werden, in den übrigen Familien war das Kind während der Untersuchung

entweder zu müde oder zu unruhig. Die Videoaufzeichnungen hatten eine durchschnittliche Dauer von 10,02 Minuten ($SD = 1,24$) und durchschnittlich produzierte ein Kind 26,64 ($SD = 16,04$) neutrale Vokalisationen. Die neutralen Vokalisationen dauerten durchschnittlich 1,07 Sekunden ($SD = ,65$) und machten insgesamt 55,2% aller vom Kind produzierten Geräusche aus. Zwischen den beiden Stichproben gab es keine Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Interaktionssequenz und der relativen Häufigkeit oder der durchschnittlichen Dauer der neutralen Vokalisationen. Allerdings war der Anteil der neutralen Vokalisationen an der Gesamtzahl der vom Kind produzierten Geräusche in Delhi ($M = 59,95$, $SD = 21,34$) höher als in Berlin ($M = 50,68$, $SD = 16,14$), $t(72) = -2,10$, $p < ,05$, $d = ,49$.

Für manche Kinder konnten kaum nonverbale Signale identifiziert werden. Deswegen wurde folgendes Einschlusskriterium definiert: Alle Analysen sollten auf Kontingenzmaßen basieren, die auf einer Grundlage von mindestens drei Kindereignissen berechnet wurden, für die alle Modalitäten der Bezugsperson ausgewertet werden konnten. Gemäß dieses Kriteriums wurden für die Analyse kontingenter Reaktionen auf nonverbale Kindesignale acht (21%) Familien aus der Berliner Stichprobe und 14 (39%) Familien aus der Stichprobe aus Delhi ausgeschlossen. Da aufgrund des oben definierten Einschlusskriteriums bei nonverbalen Kindesignalen nur für 71,3% der Gesamtstichprobe vollständige Daten vorliegen, wurden in einem ersten Schritt nur die Ergebnisse für die kontingenten Reaktionen auf neutrale Vokalisationen berechnet. Danach wurden beide Arten von Kindesignalen gleichzeitig in einer Analyse berücksichtigt. Da die Befunde für die zentralen Hypothesen dieser Arbeit in beiden Analysen identisch sind, werden hier nur die Befunde der ersten Analyse berichtet. Die Ergebnisse der zusätzlichen Analyse werden im Anhang beschrieben (siehe Abschnitt 15.1, S.158).

Kulturspezifische Kontingenzmuster

Die Kulturspezifität der Kontingenzmuster in Reaktion auf neutrale Vokalisationen wurde mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit dem Messwiederholungsfaktor angesprochener Sinn (Hören, Fühlen, Sehen) und dem Faktor soziokultureller Kontext (Berlin, Delhi) analysiert.¹⁰ Die abhängige Variable war der Prozentsatz an neutralen Vokalisationen, die mit einer kontingenten Reaktion beantwortet wurde. Gemäß Einschlusskriterium liegen genügend Daten für alle bis auf eine Familie der Stichprobe aus Delhi vor. Es gab keinen signifikanten Haupteffekt für den Faktor soziokultureller Kontext. Da der Haupteffekt in der zweifaktoriellen ANOVA auf Grundlage der geschätzten Randmittel berechnet wird, ist dieser Wert inhaltlich schwer zu interpretieren. Um das Ergebnis abzusichern, wurde zusätzlich geprüft, ob sich die Variable Gesamtkontingenzzrate zwischen den beiden Stichproben unterschied. Die beiden Stichproben unterschieden sich nicht, im Mittel reagierten die Bezugspersonen auf 61,2% der neutralen Vokalisationen ihrer Kinder (siehe Tabelle 8) mit mindestens einer Modalität.

Die Analyse ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor angesprochener Sinn, $F_{GG}(2, 142) = 110,52, p < ,001, \eta^2 = ,61$.¹¹ Schaut man sich die paarweisen Vergleiche der geschätzten Randmittel mit Bonferroni-Korrektur an, sieht man, dass es eine klare Reihenfolge gibt, in der die verschiedenen Sinne des Kindes angesprochen wurden. Am häufigsten konnten Kinder die kontingente Reaktion hören, gefolgt von Reaktionen, die sie fühlen konnten. Am seltensten kamen kontingente Reaktionen vor, die die Kinder sehen konnten (siehe Tabelle 8). Die mittleren Differenzen liegen zwischen $\Delta_M = 12,36$ und $\Delta_M = 36,17, ps < ,001$.

Tabelle 8 – Kontingente Reaktionen auf neutrale Vokalisationen

	Berlin ($N = 38$)		Delhi ($N = 35$)		$t(71)$	d
	M	SD	M	SD		
Hören	45,10	19,92	48,97	19,87	-,83	-,19
Fühlen	21,20	13,45	25,26	11,63	-1,38 ⁽⁺⁾	-,32
Sehen	14,78	13,13	6,95	7,63	3,15**	,74
Gesamtkontingenzzrate	60,29	19,75	62,08	17,44	-,41	-,10

Anmerkungen. ** $p < ,01$, ⁽⁺⁾ $p_{\text{einseitig}} < ,10$.

¹⁰ Alternativ könnte man anstelle von Messwiederholungsfaktor von Innersubjektsfaktor und anstelle von Faktor von Zwischensubjektfaktor sprechen.

¹¹ In Fällen, in denen die Sphäritätsannahme verletzt wurde, werden korrigierte F-Statistiken nach Greenhouse-Geisser berichtet.

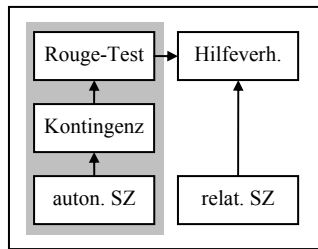
Neben diesem Haupteffekt gab es eine signifikante Interaktion zwischen den Faktoren angesprochener Sinn und soziokultureller Kontext, $F_{GG}(2, 142) = 3,79, p < ,05, \eta^2 = ,05$. Diese Interaktion deutet darauf hin, dass sich die Kontingenzmuster in den beiden Stichproben unterscheiden. Um die Interaktion aufzuklären, wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit dem Messwiederholungsfaktor angesprochener Sinn (Hören, Fühlen, Sehen) getrennt für die beiden Stichproben berechnet. In beiden Analysen war der Haupteffekt für den Faktor angesprochener Sinn hochsignifikant, Berlin: $F_{GG}(2, 74) = 38,28, p < ,001, \eta^2 = ,51$, Delhi: $F_{GG}(2, 68) = 81,93, p < ,001, \eta^2 = ,71$. Die paarweisen Vergleiche der geschätzten Randmittel mit Bonferroni-Korrektur ergaben, dass die oben beschriebene Reihenfolge (Hören > Fühlen > Sehen) in der Stichprobe aus Delhi bestätigt wurde. In der Stichprobe aus Berlin ergab sich jedoch eine Abweichung: Hier wurde der Sehsinn des Kindes häufiger angesprochen, so dass sich die Kontingenzzraten für Reaktionen, die das Kind fühlen oder sehen konnte, nicht signifikant voneinander unterschieden. Das führte dazu, dass die Säuglinge aus Berlin mehr als doppelt so häufig als die Säuglinge aus Delhi Kontingenzerfahrungen machten, die sie sehen konnten (siehe Tabelle 8). Die mittleren Differenzen aller signifikanten Paarvergleiche liegen zwischen $\Delta_M = 18,32$ und $\Delta_M = 42,03, ps < ,001$.

Zusammenfassend lassen sich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Kontingenzmustern folgendermaßen beschreiben: Wie erwartet reagierten die primären Bezugspersonen in beiden Stichproben mit einer ähnlichen Gesamtkontingenzzrate auf die Signale des Kindes. Die Unterschiede in den Kontingenzmustern zeigten sich in der Häufigkeit, mit der die unterschiedlichen Sinne des Kindes angesprochen wurden. Zwar war in beiden kulturellen Kontexten die Stimme die dominante Modalität der primären Bezugspersonen, allerdings traten in der Stichprobe aus Berlin häufiger Reaktionen auf, die das Kind sehen konnte. Bei Reaktionen, die das Kind fühlen konnte, verhielt es sich tendenziell gegenläufig. Auf Ebene der Modalitäten führte das dazu, dass die Bezugspersonen in Delhi häufiger solche Reaktionen zeigten, die das Kind fühlen konnte als solche, die es sehen konnte, während diese beiden Arten von Reaktionen in Berlin gleich häufig vorkamen.

Zusammenhang zwischen der normativen Orientierung der Mütter und den Kontingenzerfahrungen des Säuglings

Die unterschiedliche Betonung distaler (Fühlen) und proximaler (Sehen) Modalitäten stimmt generell mit der soziokulturellen Orientierung der Mütter überein. In der Berliner Stichprobe, in der den Müttern autonome Sozialisationsziele wichtiger waren, wurde der Sehsinn der Kinder häufiger angesprochen. In der Stichprobe aus Delhi, in der den Müttern relationale Sozialisationsziele wichtiger waren, erfuhren Kinder tendenziell häufiger kontingente Reaktionen, die sie fühlen konnten. Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass sich diese Zusammenhänge nicht auf individueller Ebene innerhalb der Stichproben nachweisen ließen. Im Folgenden wird näher auf die sozialkognitive Entwicklung im zweiten Lebensjahr und auf den Einfluss, den die frühe Kontingenzerfahrung und die normative Orientierung der Mütter auf diese Entwicklung haben, eingegangen.

11.3. Das Selbsterkennen im Spiegel



In Berlin konnte der Rouge-Test in zwei Fällen nicht durchgeführt werden, da die Kinder sehr unruhig waren und sich der Aufgabe verweigerten. In Delhi mussten zwei Fälle aus der Auswertung ausgeschlossen werden, da die Mütter gegen die Instruktion verstießen und fleckbezogenes Verhalten beim Kind forcierten.

Wie erwartet waren die Erkennerraten in den beiden Stichproben sehr ähnlich. Von den verbleibenden 36 Berliner Kindern erkannten sich 25 (69,4%) im Spiegel, von den 37 Kindern aus Delhi 26 (70,2%), $\chi^2 = ,01$, *n.s.*.

11.3.1. Einflüsse auf das Selbsterkennen im Spiegel

Die Hypothese, dass Kinder von Müttern, denen die Autonomieentwicklung ihrer Kinder besonders wichtig ist, früher ein Verständnis von sich und Anderen als unabhängigen intentionalen Handlungsträgern entwickeln, wurde über die punktbiserialen Korrelationen der autonomen Sozialisationszielen und des Verhältniswerts von autonomen zu relationalen Sozialisationszielen zu beiden Erhebungszeitpunkten mit dem Selbsterkennen im Spiegel getestet. Weder innerhalb der Stichproben noch für die Gesamtstichprobe konnte ein nennenswerter Zusammenhang nachgewiesen werden.

Um zu überprüfen, in welchem Maße die frühe Kontingenzerfahrung einen Einfluss auf die Autonomieentwicklung des Kindes hat, wurden punktbiserielle Korrelationen zwischen den verschiedenen Kontingenzmaßen und dem Selbsterkennen im Spiegel berechnet. Insgesamt lagen von 34 (davon 23 Selbsterkenner) Berliner Kindern und 33 (davon 24 Selbsterkenner) Kindern aus Delhi sowohl Kontingenzdaten als auch Daten für den Rouge-Test vor. Wie aus Tabelle 9 ersichtlich, ergab sich für die Zusammenhänge kein klares Muster. Auf Gesamtstichprobenebene handelte es sich maximal um schwache Zusammenhänge. Diese Zusammenhänge waren außerdem nicht kulturinvariant, sondern gingen in den meisten Fällen auf einen stärkeren Effekt in nur einer der beiden kulturellen Kontexte zurück. Bei den Kontingenzmaßen, bei denen theoretisch der stärkste Zusammenhang zu vermuten gewesen wäre, der Gesamtkontingenzzrate und den Kontingenzen, die das Kind sehen kann, ergaben sich keine Zusammenhänge, in einem Fall (Kontingenzen Sehsinn in Berlin) sogar ein negativer Zusammenhang. Die Hypothese zum

Einfluss frühkindlicher Kontingenzerfahrungen auf die spätere Autonomieentwicklung konnte also nicht bestätigt werden.

Tabelle 9 – Korrelationen zwischen Kontingenzerfahrung und Selbsterkennen im Spiegel

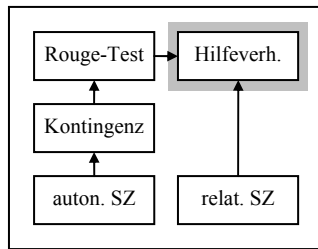
	Berlin ($N = 34$)	Delhi ($N = 33$)	Gesamt ($N = 67$)
Hören	,18	,19	,19 ⁽⁺⁾
Fühlen	,25 ⁽⁺⁾	,10	,17 ⁽⁺⁾
Sehen	-,34 ⁺	-,06	-,22 ⁺
Gesamtkontingenzzrate	,21	,05	,14

Anmerkungen. Angegebene Korrelationen sind punktbiserial Korrelationen.

⁺ $p < ,10$, ⁽⁺⁾ $p_{\text{einseitig}} < ,10$.

Neben der normativen Orientierung der Mütter und der frühkindlichen Kontingenzerfahrung wurde der Einfluss weiterer Kontextfaktoren auf das Selbsterkennen im Spiegel getestet. Auf Gesamtstichprobenebene konnte der Befund repliziert werden, dass sich mehr Mädchen (80,6%) als Jungen (59,5%) im Spiegel erkennen, $\chi^2 = 3,86$, $p_{\text{einseitig}} < ,05$. Dieser Geschlechtseffekt bestand, zumindest deskriptiv, in beiden kulturellen Kontexten und scheint somit kulturinvariant zu sein, Delhi: 84,2% vs. 55,6%, $\chi^2 = 3,63$, $p_{\text{einseitig}} < ,05$, Berlin: 76,5% vs. 63,2% $\chi^2 = 3,63$, *n.s.*. Ansonsten bestanden keine Zusammenhänge zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und anderen Kontextfaktoren wie Geburtsrang oder Bildungsgrad der Mutter.

11.4. Empathisches Erleben und prosoziales Verhalten



Das Verhalten während des Teddy-Experiments lässt sich für fast alle Kinder als Abfolge von drei Phasen beschreiben. In einer ersten Phase kam es zu erhöhter Aufmerksamkeit und erhöhtem Konflikterleben auf Seiten des Kindes. Danach begann bei fast allen Kindern die Problemexploration. In dieser Phase zeigten die Kinder Verhaltensweisen, die dazu dienten, das Problem zu begreifen und eine Lösung zu finden. In einer letzten Phase schließlich versuchte ein Teil der Kinder, aktiv auf die Situation einzuwirken, indem sie wiederholt die Aufmerksamkeit anderer Personen lenkten oder versuchten, das Problem selbst zu lösen. In Abschnitt 10.3.3.2 (siehe S.84) wurden die entsprechenden Verhaltensweisen als passive, explorative und konstruktive Verhaltensweisen eingeführt. Im Folgenden werden diese Phasen mithilfe der verschiedenen Verhaltensmaße getrennt für die beiden Stichproben näher beschrieben und empirisch untermauert. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse zu den intuitiven Kategorien vorgestellt und schließlich die Hypothesen zu möglichen kognitiven und motivationalen Einflüssen auf empathisch motiviertes Hilfeverhalten überprüft.

Phase 1: erhöhte Aufmerksamkeit und Konflikterleben

Um den Anstieg in der Aufmerksamkeit und das Konflikterleben in Reaktion auf das „Unglück“, das der VL widerfährt, zu erfassen, wurden das Blickverhalten und die spezifischen Konfliktsymptome zwischen der Trauerphase und der sich daran anschließenden Spielphase verglichen.¹² Um zu testen, inwiefern die Aufmerksamkeit in Richtung VL verschoben wurde, wurde die relative Blickdauer zur VL in Prozent der Gesamtdauer in Abhängigkeit von der Phase (Trauerphase, Spielphase) und dem soziokulturellen Kontext (Berlin, Delhi) analysiert. Die zweifaktorielle ANOVA ergab, dass die Kinder während der Trauerphase relativ zur Gesamtdauer länger zur VL schauten als während der Spielphase, $F(1, 70) = 176,87, p < ,001, \eta^2 = ,72$. Außerdem blickten die Berliner Kinder im Durchschnitt etwas länger zur VL als die Kinder aus Delhi, $F(1, 70) = 3,62, p < ,10, \eta^2 = ,05$, wobei die Effektstärke im letzteren Fall auf einen kleinen Effekt schließen lässt (siehe Tabelle 10).

Um die Konfliktsymptome zwischen der Trauer- und der sich anschließenden Spielphase zu vergleichen, wurde eine dreifaktorielle ANOVA mit den Messwiederholungsfaktoren Konfliktsymptome (Erstarren, Automanipulation, stereotype

¹² Die Entscheidung für die zweite Spielphase stellt eine konservativere Alternative zu der der Trauerphase vorhergehenden Spielphase dar, da sich das Konflikterleben und die erhöhte Aufmerksamkeit möglicherweise bis in diese zweite Spielphase hinein erhalten.

Bewegung) und Phase (Trauerphase, Spielphase) und dem Faktor soziokultureller Kontext (Berlin, Delhi) definiert. Abhängige Variable war die absolute Häufigkeit der Intervalle, in denen das Verhalten auftrat. Das Konflikterleben unterschied sich erwartungsgemäß nicht zwischen den beiden kulturellen Kontexten. Weiterhin ergab die Analyse einen signifikanten Haupteffekt für die Faktoren Phase, $F(1, 70) = 88,73, p < ,001, \eta^2 = ,56$, und Konflikthanzeichen, $F(2, 140) = 47,22, p < ,001, \eta^2 = ,40$, sowie einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Phase und Konflikthanzeichen, $F(2, 140) = 107,97, p < ,001, \eta^2 = ,33$. Wie erwartet zeigten die Kinder deutlich mehr Konflikthanzeichen während der Trauer- als während der Spielphase. Das galt für jedes der Konflikthanzeichen und zwar sowohl für die Gesamtstichprobe als auch getrennt für die beiden Stichproben (siehe Tabelle 10). Die paarweisen Vergleiche der geschätzten Randmittel mit Bonferroni-Korrektur ergaben, dass das dominante Konflikthanzeichen das Erstarren war, bei dem die Kinder „einfroren“ und regungslos die VL anstarrten. Die beiden anderen Konflikthanzeichen kamen ungefähr gleich häufig vor, sie unterschieden sich nicht signifikant voneinander. Der signifikante Interaktionseffekt geht also auf den stark erhöhten Wert für das Konflikthanzeichen Erstarren während der Trauerphase zurück. Im Durchschnitt erstarrten die Kinder während der Trauerphase für ungefähr 50 Sekunden.

Tabelle 10 – Passive Verhaltensweisen: Blickverhalten und Konflikterleben

		Trauerphase		Spielphase		<i>t</i> (71)	<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Blickdauer zur VL	Berlin	,42	,16	,18	,14	8,64***	2,04
	Delhi	,39	,16	,11	,10	10,23***	2,42
	Gesamt	,40	,16	,14	,13	13,34***	3,15
Erstarren	Berlin	5,65	3,75	1,50	2,43	7,07***	1,67
	Delhi	4,79	3,79	,71	1,14	6,86***	1,62
	Gesamt	5,19	3,77	1,08	1,89	9,89***	2,33
Automanipulation	Berlin	,97	1,96	,26	,90	1,81 ⁺	,43
	Delhi	1,34	1,81	,42	,86	2,98**	,70
	Gesamt	1,17	1,88	,35	,87	3,35**	,79
stereotype Beweg.	Berlin	1,88	3,67	,71	2,14	2,59*	,61
	Delhi	1,92	2,63	,03	,16	4,43***	1,05
	Gesamt	1,90	3,15	,35	1,50	4,98***	1,18
Referenzblick	Berlin	1,35	1,72	,09	,29	4,55***	1,07
	Delhi	1,45	1,87	,32	1,19	4,28***	1,01
	Gesamt	1,40	1,79	,21	,89	6,27***	1,48

Anmerkungen. Berlin *N* = 34; Indien *N* = 38. Beweg.: Bewegungen. *** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$, ⁺ $p < ,10$.

Als weiterer Konfliktindikator wurde die Anzahl der Referenzblicke zur Mutter herangezogen. In einer zweifaktoriellen ANOVA mit dem Messwiederholungsfaktor Phase und dem Faktor soziokultureller Kontext wurde, wie erwartet, nur der Haupteffekt für Phase signifikant, $F(1, 70) = 39,00, p < ,001, \eta^2 = ,36$. Die Kinder blickten also in der Trauerphase häufiger zu ihren Müttern als sie das während der Spielphase taten.

Auf individueller Ebene lässt sich die Aussage treffen, dass fast alle Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die VL richteten und Konfliktsignale zeigten. In beiden Stichproben schauten die Kinder für mindestens 12% der Trauerphase zu der VL (Minimum = 0% in der Spielphase) und 96% der Kinder zeigten mindestens ein Konfliktsignal, 93% (97% in Berlin und 89% in Delhi) erstarren für mindestens ein 10-Sekunden-Intervall (vs. 47% in der Spielphase).

Phase 2: Problemexploration

An diese Phase schloss sich nun eine zweite Phase an, in der die Kinder das Problem explorierten. Das bedeutet nicht notwendigerweise, dass die erste Phase abgeschlossen war und die Kinder keine Konfliktsignale mehr gezeigt hätten, vielmehr traten neben dem Konflikterleben zunehmend aktivere Verhaltensweisen auf. Von den insgesamt 72 Kindern zeigten 81,9% mindestens eine explorative Verhaltensweise. Sie blickten zwischen der VL und dem kaputten Teddy hin und her (Hypothesen testen: 68,1%), untersuchten den kaputten (43,1%) oder den zweiten, intakten (18,1%) Teddy und/ oder kommentierten das Geschehen (31,9%). Durchschnittlich zeigten die Kinder 2,47 ($SD = 1,96$) dieser Verhaltensweisen. Dabei macht es weder für die dichotomisierten Werte der Einzelmaße noch für die absoluten Häufigkeiten oder die dichotomisierten Werte des aggregierten Verhaltensmaßes einen Unterschied, aus welchem soziokulturellen Kontext die Kinder kamen.¹³

¹³ Eine vollständige Übersicht der dichotomisierten Werte in Abhängigkeit vom Selbsterkennen im Spiegel und dem kulturellen Kontext findet sich im Anhang unter 15.2, S.160.

Phase 3: konstruktives Verhalten

In einer letzten Phase zeigte ein Teil der Kinder (63,9%) konstruktives Verhalten, entweder in Form wiederholter Aufmerksamkeitslenkung (36,1%) und/ oder dadurch, dass die Kinder selbst aktiv in das Geschehen eingriffen (Zustandsänderung: 40,3%). Dabei unterschied sich das Verhalten auf der Ebene konstruktiven Verhaltens nicht zwischen den beiden Stichproben (Berlin: 61,8%, Delhi: 65,8%). Differenziert man jedoch nach dem Ziel der Handlung (wiederholte Aufmerksamkeitslenkung vs. Zustandsänderung), ist es so, dass, wie erwartet, signifikant mehr Kinder aus Delhi (50,0%) als aus Berlin (29,4%) selbst aktiv in das Geschehen eingriffen, $\chi^2 = 3,16$, $p_{\text{einseitig}} < ,05$, wohingegen mehr Kinder aus Berlin (50,0%) als aus Delhi (23,7%) wiederholt die Aufmerksamkeit einer anderen Person lenkten, $\chi^2 = 5,39$, $p < ,05$.¹⁴ Der Befund, dass insgesamt mehr Kinder aus Delhi aktiv in das Geschehen eingriffen, zeigte sich, zumindest als Tendenz, für einen Großteil der Einzelkategorien, vor allem was die personenbezogenen Zustandsänderungen anbelangt (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11 – Konstruktive Verhaltensweisen getrennt nach soziokulturellen Kontexten

dichotomisierte Werte (mind. 1)	Gesamt	Berlin	Delhi	χ^2
	(N = 72)	(N = 34)	(N = 38)	
	% > 0	% > 0	% > 0	
konstruktives Verhalten	63,9	61,8	65,8	,13
wiederholte Aufmerksamkeitslenkung	36,1	50,0	23,7	5,39*
wiederholtes Alarmieren	30,6	47,1	15,8	8,27*
wiederholte Handlungsaufforderung	2,8	2,9	2,6	,01
Zustandsänderung	40,3	29,4	50,0	3,16 ⁺
Zustandsänderung (Objektbezug)	31,9	26,5	36,8	,89
Teddy reparieren	9,7	5,9	13,2	1,08
Mutter Teddy bringen	11,1	11,8	10,5	,03
VL kaputten Teddy geben	12,5	11,8	13,2	,03
Teddy kuscheln	8,3	8,8	7,9	,02
Zustandsänderung (Personenbezug)	13,9	5,9	21,1	3,45 ⁺ a
körperlich trösten	5,6	0,0	10,5	3,79 ⁽⁺⁾ a
Alternative anbieten	11,1	5,9	15,8	1,78

Anmerkungen. ^a exakter Test nach Fisher (erwartete Zelhäufigkeit in mind. einer Zelle < 5).

* $p < ,05$, ⁺ $p < ,10$, ⁽⁺⁾ $p_{\text{einseitig}} < ,10$.

¹⁴ Im Falle gerichteter Hypothesen werden einseitige Signifikanzen berichtet, wobei das jeweils entsprechend durch $p_{\text{einseitig}}$ indiziert wird. p -Werte ohne Index sind immer zweiseitig.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass 64% der Kinder konstruktives Verhalten in irgendeiner Art und Weise zeigten. Schaut man sich die konstruktiven Verhaltensweisen genauer an, fällt auf, dass die Kinder aus Delhi häufiger aktiv eine Zustandsänderung bewirkten, wohingegen die Berliner Kinder häufiger Andere wiederholt auf die Situation aufmerksam machten.

Neben diesen Verhaltensmaßen wurde jedes Kind unter zusätzlicher Berücksichtigung des Ausdrucksverhaltens einer der fünf intuitiven Kategorien zugewiesen. In zwei Fällen war keine eindeutige Zuordnung möglich, so dass hier die Ergebnisse für 70 Kinder berichtet werden. In der gesamten Stichprobe wurde nur ein einziges Kind der Kategorie der Unbeteiligten zugeordnet, vier weitere brachen in Tränen aus und wurden der Gruppe der Emotionalen zugeordnet. Der Großteil der Kinder wurde in beiden Stichproben entweder der Gruppe der Verwirrten (30,6%), der Ratlosen (30,6%) oder der Gruppe der Helfer (29,2%) zugewiesen.

Tabelle 12 – Häufigkeiten der intuitiven Kategorien in den soziokulturellen Kontexten

	Berlin (N = 34)		Delhi (N = 38)		Gesamt (N = 72)	
	%	N	%	N	%	N
Helfer	23,5	8	34,2	13	29,2	21
Ratlose	41,2	14	21,1	8	30,6	22
Verwirrte	17,6	6	42,1	16	30,6	22
Unbeteiligte	2,9	1	,0	0	1,4	1
Emotionale	11,8	4	,0	0	5,6	4
-nicht entscheidbar-	2,9	1	2,6	1	2,8	2

Anmerkungen. Intuitive Kategorie x soziokultureller Kontext (ohne -nicht entscheidbar-): $\chi^2 = 12,18, p < ,05$.

Zwar gab es in Delhi anteilmäßig mehr Helfer, allerdings war diese Tendenz nicht so stark wie erwartet. Der signifikante χ^2 -Wert der Kreuztabelle intuitive Kategorie x soziokultureller Kontext, $\chi^2 = 12,18, p < ,05$, ist wahrscheinlich ebenso den unterschiedlichen Häufigkeiten der übrigen Kategorien geschuldet (siehe Tabelle 12). Um näher zu untersuchen, inwiefern dieser Unterschied in den intuitiven Kategorien auf Unterschiede im empathischen Erleben zurückzuführen ist, wurden die intuitiven Kategorien in eine Reihenfolge gebracht, was die Stärke des Mitgefühls anbelangt, das in dem jeweiligen Verhalten zum Ausdruck kommt. In Anlehnung an Bischof-Köhler (1989; 1994) wurden Helfer als eindeutig mitfühlend eingestuft. Ihr emotionales Ausdrucksverhalten lässt sehr deutlich darauf schließen, dass das konstruktive Verhalten, das sie während der Trauerphase zeigten,

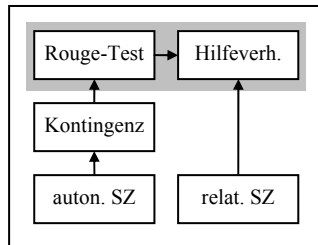
empathisch beziehungsweise durch Mitgefühl motiviert war. Bei den Ratlosen ist das weniger eindeutig. Sie wirken betroffen und das Verhalten, das sie zeigten, lässt nicht eindeutig den Schluss zu, dass sie aus Mitgefühl heraus handeln. Aus diesem Grund wurden die Ratlosen als eher beziehungsweise als ansatzweise mitfühlend eingestuft. Bei den Verwirrten herrscht der Eindruck vor, dass sie das Geschehen nicht wirklich begreifen. Sie begreifen die Trauer der VL nicht als deren subjektiven Zustand und werden, ebenso wie die Unbeteiligten als nicht mitfühlend eingestuft. Eine Sonderrolle kommt den Emotionalen zu, die beim Anblick der VL in Tränen ausbrechen. Hier ist nicht zu entscheiden, inwiefern der Reaktion Gefühlsansteckung oder eine Art übersteigertes Mitgefühl zugrunde liegt. Im Falle der Gefühlsansteckung als ontogenetischem Vorläufer der Empathie wäre die starke emotionale Reaktion der Kinder auf ein bloßes Überspringen der Emotion zurückzuführen. Das Kind würde das mitempfundene Gefühl nicht als das Gefühl der anderen Person begreifen und somit wäre die Reaktion per Definition als nicht empathisch zu beurteilen. Andererseits könnte es jedoch auch sein, dass das Kind die Trauer der VL empathisch mitvollzieht, es jedoch aufgrund einer mangelhaften Fähigkeit zur Emotionsregulation zu der starken emotionalen Reaktion kommt. In diesem Fall wäre die starke Reaktion der Emotionalen empathisch motiviert. Da aufgrund des Ausdrucksverhaltens nicht zwischen diesen beiden möglichen Ursachen differenziert werden kann, wurde bei den Emotionalen keine Zuordnung vorgenommen. Gemäß dieser Klassifizierung reagierten 27,6% der Berliner und 35,1% der Kinder aus Delhi eindeutig mitfühlend, 48,3% beziehungsweise 21,6% eher mitfühlend und 24,1% beziehungsweise 43,2% nicht mitfühlend. Die beiden Stichproben unterschieden sich nicht auf dieser ordinalen Skala für Mitgefühl, $Z_{\text{Mann-Whitney U}} = -,60, n.s.$

Neben dem kulturellen Kontext wurde der Einfluss weiterer Kontextfaktoren auf das Hilfeverhalten im Teddy-Test überprüft. Dabei zeigte sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem Alter und dem aggregierten Verhaltensmaß Zustandsänderung auf Ebene der Gesamtstichproben, $r_{pb} = -,21, p < ,10$, der sich zumindest deskriptiv in beiden Stichproben nachweisen ließ, Delhi: $r_{pb} = -,34, p < ,05$, Berlin: $r_{pb} = -,20, n.s.$ Mit zunehmendem Alter kam es seltener vor, dass das Kind aktiv in das Geschehen eingriff.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Hypothese, dass mehr Kinder in Delhi als in Berlin empathisch motiviertes Hilfeverhalten zeigen, auf Ebene der Verhaltensmaße, die auf eine Zustandsänderung abzielen, bestätigen ließ. Bei den intuitiven Kategorien gab es zwar Unterschiede im Muster der absoluten Häufigkeiten, allerdings waren diese weniger auf Unterschiede im empathisch motivierten Hilfeverhalten zurückzuführen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen können im Folgenden die zentralen

Hypothesen zu den kognitiven Voraussetzungen und motivationalen Einflüssen auf empathisch motiviertes Hilfeverhalten überprüft werden.

11.4.1. Sozialkognitive Voraussetzungen frühen Hilfeverhaltens



Im Folgenden wird die Hypothese geprüft, inwiefern das Selbsterkennen im Spiegel notwendige Voraussetzung empathisch motivierten Hilfeverhaltens ist. Zuvor sei noch darauf verwiesen, dass man die einzelnen und aggregierten Verhaltensmaße dahingehend unterscheiden kann, wie streng das zugrunde liegende Kriterium für Hilfeverhalten ist. Das bedeutet, dass man je nach Kriterium mit unterschiedlicher Sicherheit darauf schließen kann, dass dem Verhalten tatsächlich ein empathisch motiviertes Hilfemotiv zugrunde liegt.

Vergleicht man die verschiedenen Verhaltensmaße von Erkennern und Nichterkennern getrennt für die beiden Stichproben, wird ersichtlich, dass das Selbsterkennen im Spiegel für keine der konstruktiven Verhaltensweisen eine notwendige Voraussetzung darstellte (siehe Tabelle 13). Bei den Berliner Kindern war es zwar so, dass die Erkennen tendenziell häufiger wiederholt alarmierten, den Teddy häufiger selbst reparierten beziehungsweise ihrer Mutter brachten und der VL häufiger eine Alternative anboten, was zu vergleichbaren Tendenzen bei den entsprechenden aggregierten Verhaltensmaßen führte, allerdings war es nicht der Fall, dass Zustandsänderungen ausschließlich von Erkennen gezeigt worden wären. Zwischen den einzelnen und aggregierten Verhaltensmaßen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in der erwarteten Richtung, für die Verhaltensmaße Teddy kuscheln und VL kaputten Teddy geben kehrte sich die Tendenz sogar um. In der Stichprobe aus Delhi ergaben sich genauso wenig signifikante Zusammenhänge zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und den konstruktiven Verhaltensweisen. Hinsichtlich der Tendenzen für die einzelnen Verhaltensmaße ergab sich kein schlüssiges Bild, einige Verhaltensweisen wurden eher von Erkennen gezeigt, andere eher von Nichterkennen. In einem nächsten Schritt wurden die Häufigkeiten derjenigen Verhaltensmaße, für die es keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben gab, auf Gesamtstichprobenebene verglichen. Auch hier ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Erkennen und Nichterkennen (eine vollständige Übersicht befindet sich im Anhang: Tabelle 17, S.160).

11. Ergebnisse

Tabelle 13 – Konstruktive Verhaltensweisen getrennt nach soziokulturellen Kontexten und Selbsterkennen im Spiegel

dichotomisierte Werte (mind. 1)	Berlin (N = 32)		χ^2	Delhi (N = 36)		χ^2
	SSE+ (N = 25)	SSE- (N = 7)		SSE+ (N = 25)	SSE- (N = 11)	
konstruktives Verhalten	60,0	57,1	,02	64,0	63,6	,02
wiederholte						
Aufmerksamkeitslenkung	52,0	28,6	1,21	24,0	18,2	,15
wiederholtes Alarmieren	48,0	28,6	,84	16,0	9,1	,31
wiederholte Handlungsaufforderung	4,0	,0	,29	4,0	,0	,45
Zustandsänderung	28,0	28,6	,00	48,0	54,5	,13
Zustandsänderung (Objektbezug)	24,0	28,6	,06	32,0	45,5	,60
Teddy reparieren	8,0	,0	,60	8,0	27,3	2,37
Mutter Teddy bringen	12,0	,0	,93	8,0	18,2	,80
VL kaputten Teddy geben	12,0	14,3	,03	16,0	,0	1,98
Teddy kuscheln	4,0	28,6	3,89	8,0	9,1	,01
Zustandsänderung (Personenbezug)	8,0	,0	,60	20,0	27,3	,23
körperlich trösten	,0	,0	-	8,0	18,2	,80
Alternative anbieten	8,0	,0	,60	16,0	18,2	,03

Anmerkungen. SSE (Spiegelselbsterkennen): SSE+: Erkenner, SSE-: Nichterkenner.

Ein anderes Bild ergab sich für den Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und der Stärke des Mitgefühls, das den intuitiven Kategorien zugrunde liegt. In der Berliner Stichprobe ließ sich ein signifikanter Zusammenhang nachweisen. Je stärker das Mitgefühl, desto höher war der Anteil der Erkenner. Erkannten sich nur 57,1% der Unbeteiligten und Verwirrten, so stieg der Anteil der Erkenner auf 66,6% bei den Ratlosen und 100% bei den Helfern, Spearmans $\rho = ,37$, $p_{\text{einseitig}} < ,05$. Für die Stichprobe aus Delhi ließ sich kein entsprechender Zusammenhang nachweisen, hier war sogar eine leicht gegenläufige Tendenz zu beobachten, Spearmans $\rho = -,16$, *n.s.* (siehe auch Abbildung 8).

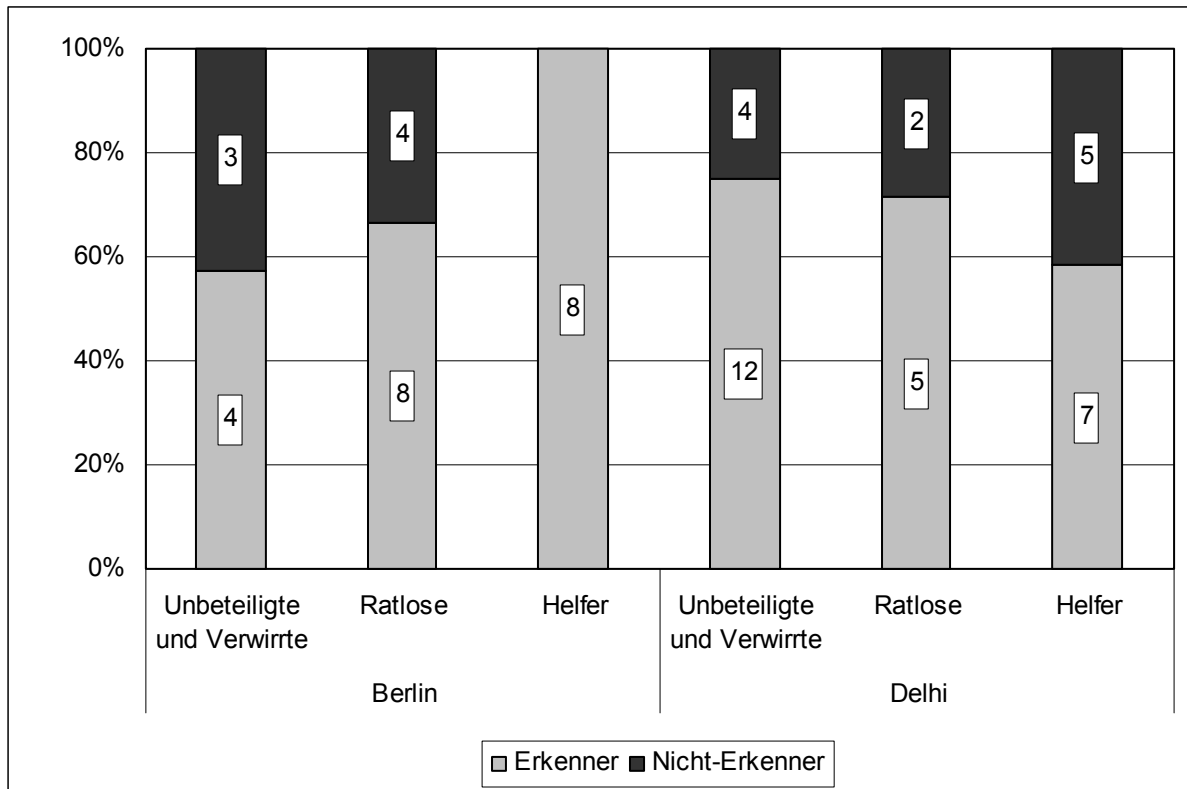
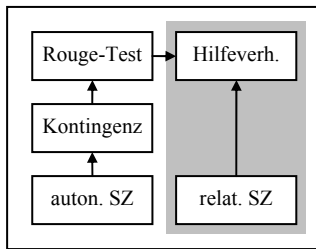


Abbildung 8 – Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und der Stärke des Mitgefühls in Berlin und Delhi

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Selbsterkennen im Spiegel zwar mit dem Hilfeverhalten korrelierte, jedoch keine notwendige Voraussetzung dafür war. Es bestanden keine Zusammenhänge zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und den einzelnen und aggregierten Verhaltensmaßen für konstruktives Verhalten. Ein Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und der Stärke des Mitgefühls, das den intuitiven Kategorien zugrunde liegt, fand sich in der Berliner Stichprobe, jedoch nicht in der Stichprobe aus Delhi.

11.4.2. Motivationale Voraussetzungen frühen Hilfeverhaltens



Die Hypothese, dass die normativen Erwartungen an das prosoziale Verhalten der Kinder deren Tendenz, Mitgefühl zu erleben beziehungsweise deren Motivation, Hilfeverhalten zu zeigen, beeinflussen, wurde über den Zusammenhang zwischen den Sozialisationszielen der Mütter und dem Hilfeverhalten der

Kinder während des Teddy-Tests geprüft.

Da die Einstellungen der Mütter zu den Sozialisationszielen über die Zeit nur bedingt stabil waren, wurden die Skalenwerte beider Erhebungszeitpunkte mit den konstruktiven Verhaltensweisen und der Stärke des Mitgefühls korreliert. Da es sich bei beiden konstruktiven Verhaltensweisen um dichotomisierte Werte handelt, werden hier punktbiseriale Korrelationen (r_{pb}) berichtet. Für die Korrelationen zwischen den Sozialisationszielen und der Ordinalskala Stärke des Mitgefühls wird Spearmans ρ berichtet. Längsschnittlich bestand ein Zusammenhang zwischen den Sozialisationszielen der Mütter als ihre Kinder drei Monate alt waren und den konstruktiven Verhaltensweisen der Kinder mit 19 Monaten. Auf Gesamtstichprobenebene wurde die Korrelation zwischen der Skala Relationalität und dem aggregierten Verhaltensmaß Zustandsänderung signifikant, $r_{pb} = ,25$, $p_{\text{einseitig}} < ,05$. Dieser Zusammenhang zeigte sich zumindest tendenziell auch für die beiden Subskalen: prosoziales Verhalten, $r_{pb} = ,19$, $p_{\text{einseitig}} < ,10$, Gehorsam, $r_{pb} = ,22$, $p_{\text{einseitig}} < ,10$. Es bestand kein längsschnittlicher Zusammenhang zu den aggregierten Verhaltensmaßen konstruktives Verhalten und wiederholte Aufmerksamkeitslenkung oder zu der Stärke des Mitgefühls.

Betrachtet man die Sozialisationsziele der Mütter zum selben Zeitpunkt wie das Verhalten der Kinder, fallen die Zusammenhänge wesentlich stärker aus (siehe Tabelle 14). Die Bedeutung, die Mütter den relationalen Sozialisationszielen beimaßen, korrelierte positiv mit dem konstruktiven Verhalten insgesamt, der Zustandsänderung durch das Kind und der Stärke des Mitgefühls, das im Verhalten des Kindes zum Ausdruck kommt. In den meisten Fällen ergaben sich sowohl Korrelationen mit der Gesamtskala Relationalität als auch mit den beiden Subskalen prosoziales Verhalten und Gehorsam. Außerdem bestanden die meisten Zusammenhänge sowohl auf Ebene der Gesamtstichprobe als auch innerhalb der beiden Stichproben.

Tabelle 14 – Korrelationen zwischen relationalen Sozialisationszielen und Hilfeverhalten

	Berlin ($N = 34$)	Delhi ($N = 38$)	Gesamt ($N = 72$)
konstruktives Verhalten	r_{pb}	r_{pb}	r_{pb}
Relationalität	,25 ⁽⁺⁾	,54***	,38**
prosoziales Verhalten	,18	,59***	,38**
Gehorsam	,30 ⁺	,34*	,30*
Zustandsänderung	r_{pb}	r_{pb}	r_{pb}
Relationalität	,31 ⁺	,31 ⁺	,36**
prosoziales Verhalten	,21	,33*	,30**
Gehorsam	,39*	,21	,35**
wdh. Aufmerksamkeitslenkung	r_{pb}	r_{pb}	r_{pb}
Relationalität	,09	,31 ⁺	,07
prosoziales Verhalten	,08	,36*	,14
Gehorsam	,08	,15	-,04
Stärke des Mitgefühls	ρ ($N = 29$)	ρ ($N = 37$)	ρ ($N = 66$)
Relationalität	,24	,31 ⁺	,22 ⁺
prosoziales Verhalten	,17	,22 ⁽⁺⁾	,18 ⁽⁺⁾
Gehorsam	,31 ⁽⁺⁾	,41*	,29*

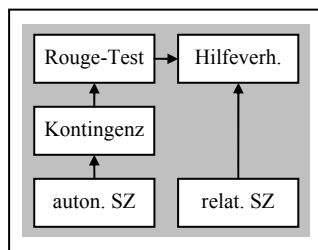
Anmerkungen. wdh.: wiederholte, r_{pb} : punktbiseriale Korrelation, ρ : Spearmans ρ .

*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$, + $p < ,10$, ⁽⁺⁾ $p_{\text{einseitig}} < ,10$.

Der stärkste Einzelzusammenhang bestand in Delhi zwischen den prosozialen Sozialisationszielen und der Tatsache, ob die Kinder konstruktives Verhalten (wiederholte Aufmerksamkeitslenkung und/ oder Zustandsänderung) zeigten, $r_{pb} = ,59$, $p < ,001$. In Berlin bestand der stärkste Zusammenhang zwischen den Sozialisationszielen zum Gehorsam und der Tatsache, ob Kinder eine Zustandsänderung zeigten, $r_{pb} = ,39$, $p < ,05$. Die Zusammenhänge zwischen den Sozialisationszielen und dem aggregierten Verhaltensmaß konstruktives Verhalten lagen für die Gesamtstichprobe zwischen $r_{pb} = ,30$, $p < ,05$ und $r_{pb} = ,38$, $p < ,01$, und waren für die Stichprobe aus Delhi generell höher, $r_{pb} = ,34$, $p < ,05$ bis $r_{pb} = ,59$, $p < ,001$, als für die Stichprobe aus Berlin, $r_{pb} = ,18$, *n.s.*, bis $r_{pb} = ,30$, $p < ,10$. Ein einheitlicheres Bild ergab sich für die Zusammenhänge zwischen den Sozialisationszielen der Mutter und der Zustandsänderung durch die Kinder. Hier war die Höhe der Zusammenhänge innerhalb der beiden Stichproben ähnlich, selbst wenn das Signifikanzniveau nicht in allen Fällen erreicht wurde (siehe Tabelle 14). Des Weiteren bestand ein Zusammenhang zwischen den relationalen Sozialisationszielen, hier vor allem denen zum Gehorsam, und der Stärke des Mitgefühls, der in den intuitiven Kategorien zum Ausdruck kommt.

Aus diesen Daten lässt sich der Schluss ziehen, dass es einen starken normativen Einfluss auf das Hilfeverhalten der Kinder gab. Der Zusammenhang bestand sowohl mit dem konstruktiven Verhalten der Kinder, vor allem in Form von Zustandsänderungen, als auch, in etwas schwächerer Form, mit der Stärke des Mitgefühls, das dem Verhalten des Kindes zugrunde lag.

11.4.3. Überprüfung des theoretischen Gesamtmodells



In einem letzten Schritt wurden in einer Analyse gleichzeitig all diejenigen Faktoren berücksichtigt, die theoretisch oder empirisch mit dem gezeigten Hilfeverhalten zusammenhängen. Neben dem normativen Einfluss, den die relationalen Sozialisationsziele auf das konstruktive Verhalten hatten, konnte gezeigt werden, dass die Kinder aus Delhi tendenziell häufiger selbst aktiv in das Geschehen eingriffen (siehe Abschnitt 11.4). Da sich die Mütter aus Delhi hinsichtlich der relationalen Sozialisationsziele deutlich von den Müttern aus Berlin unterschieden (siehe Abschnitt 11.1), bleibt die Frage, ob es sich jeweils um spezifische Einflüsse auf das Hilfeverhalten handelt, die unabhängig voneinander bestehen oder ob einer der Einflüsse auf den anderen zurückzuführen ist. Weiterhin spielt das Alter der Kinder eine Rolle für das Hilfeverhalten (siehe Abschnitt 11.4) und geht daher auch mit in die Analyse ein. Als letzter Faktor wird das Selbsterkennen im Spiegel als Maß für die sozialkognitiven Voraussetzungen in der Analyse berücksichtigt.

In der entsprechenden hierarchischen logistischen Regression wurden im ersten Schritt die Variablen Geschlecht, Alter und kultureller Kontext eingeführt. In einem zweiten Schritt wurden dann die beiden theoretisch wirksamen Prädiktoren, das Selbsterkennen im Spiegel und die relationale Sozialisationsziele hinzugefügt. Die abhängige Variable war das aggregierte Verhaltensmaß Zustandsänderung, da hiermit die stabilsten Zusammenhänge bestanden.

Das χ^2 -verteilte Maß G , ein Indikator für die Signifikanz des Modells (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003), wurde signifikant (siehe Tabelle 15). Nagelkerkes R^2 , das vorsichtig als aufgeklärter Varianzanteil interpretiert werden kann, lag im ersten Schritt bei ,21. Von den unabhängigen Variablen wurden sowohl der kulturelle Kontext als auch das Alter des Kindes signifikant (siehe Tabelle 15). Die signifikanten Odds-Ratios für den kulturellen Kontext und

das Alter des Kindes bedeuten, dass die Wahrscheinlichkeit, mindestens eine Zustandsänderung zu zeigen, mit zunehmendem Alter und in Berlin geringer war.

Führt man im zweiten Schritt die beiden Prädiktoren ein, wird erwartungsgemäß signifikant mehr Varianz aufgeklärt, $LR(2) = 7,50, p < ,05$, und Nagelkerkes R^2 steigt auf ,33. An den Odds-Ratios lässt sich ablesen, dass der Einfluss der in diesem Schritt eingeführten Variablen größtenteils auf die relationalen Sozialisationsziele zurückzuführen ist. Das Selbsterkennen im Spiegel leistet keinen eigenständigen Beitrag. Weiterhin ist bemerkenswert, dass der spezifische Einfluss des kulturellen Kontexts nicht mehr signifikant ist. Das bedeutet, dass der Unterschied zwischen den beiden Stichproben in den Zustandsänderungen der Kinder vollständig durch die unterschiedliche Gewichtung bei den relationalen Sozialisationszielen erklärt werden kann. Der Alterseffekt bleibt weiterhin bestehen, wird allerdings etwas abgeschwächt.¹⁵ Nach wie vor ist es jedoch so, dass mit steigendem Alter bei den Kindern die Wahrscheinlichkeit abnimmt, eine Zustandsänderung zu zeigen. Der marginal signifikante Geschlechtseffekt ist so zu interpretieren, dass die Wahrscheinlichkeit, mindestens eine Zustandsänderung zu beobachten, bei Jungen etwas höher liegt als bei Mädchen.

Tabelle 15 – Kognitive und motivationale Einflüsse auf das frühe Hilfeverhalten

	EXP(B)	finales EXP(B)	R^2_N	G(df)	LR(df)
Schritt 1			,21	11,30(3)*	
kultureller Kontext	,20*	,33 ⁽⁺⁾			
Geschlecht	,48	,34 ⁺			
Alter des Kindes	,86*	,86*			
Schritt 2			,33	18,80(5)**	7,50(2)*
Selbsterkennen im Spiegel		1,55			
relationale Sozialisationsziele		2,27*			

Anmerkungen. Hierarchische logistische Regression mit dem aggregierten Verhaltensmaß Zustandsänderung als abhängiger Variable. Alter des Kindes und relationale Sozialisationsziele wurden unstandardisiert hinzugefügt. R^2_N : Nagelkerkes R-Quadrat; G (df) ist das χ^2 -verteilte Maß für die Modellgüte. LR (df) ist der von Cohen, Cohen, West, und Aiken (2003) vorgeschlagene hierarchische Likelihood-Test.

*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$, ⁺ $p < ,10$, ⁽⁺⁾ $p_{\text{einseitig}} < ,10$.

¹⁵ Odds-Ratios von 1 bedeuten, dass die Variablen in keinem Zusammenhang stehen, Odds-Ratios < 1 stehen für negative, Odds-Ratios > 1 für positive Zusammenhänge.

Alternativ zu diesem Modell wurde in einem zweiten Modell das aggregierte Verhaltensmaß konstruktives Verhalten als abhängige Variable in einer ansonsten identischen hierarchischen logistischen Regression definiert. Die Analyse ergab ein ähnliches Bild. Nagelkerkes R^2 stieg im zweiten Schritt signifikant von ,11 auf ,34, $LR(2) = 13,62, p < ,01$, das finale Regressionsmodell war signifikant, $G(5) = 19,32, p < ,01$. Auch hier war es so, dass die prosoziale Verhaltensneigung in einem negativen Zusammenhang mit dem Alter des Kindes, $EXP(B) = ,87, p < ,01$, und einem positiven Zusammenhang mit den relationalen Sozialisationszielen, $EXP(B) = 3,05, p < ,01$, stand. In einer letzten Analyse wurde die Skala Stärke des Mitgefühls als abhängige Variable in einer hierarchischen Regression mit identischen Prädiktoren definiert. Im zweiten Schritt stieg der Anteil aufgeklärter Varianz signifikant von ,11 auf ,20, $F(2, 55) = 3,30, p < ,05$. Signifikante Prädiktoren waren hier das Geschlecht des Kindes ($\beta = -,35, p < ,05$) und die relationalen Sozialisationsziele ($\beta = ,30, p < ,05$). Bei Jungen konnte über das gezeigte Verhalten auf ein stärkeres Maß an Mitgefühl geschlossen werden und, wie schon in den anderen Analysen, war es auch hier so, dass die relationalen Sozialisationsziele in einem positiven Zusammenhang mit der Stärke des Mitgefühls standen. Daneben bestand auch hier die Tendenz, dass die Stärke des Mitgefühls mit steigendem Alter abnahm ($\beta = -,25, p < ,10$).

Als Fazit lässt sich formulieren, dass eine Reihe von Faktoren mit dem frühen Hilfeverhalten der Kinder im Zusammenhang stand. Über die verschiedenen Regressionsanalysen hinweg fand sich eine leichte Tendenz dafür, dass Jungen häufiger aktives Verhalten zeigten. Daneben gab es einen Effekt für das Alter derart, dass mit steigendem Alter seltener aktives Verhalten auf Seiten des Kindes beobachtet werden konnte. Ein Effekt für das Selbsterkennen im Spiegel konnten in diesen Analysen nicht nachgewiesen werden. Der über die verschiedenen Analysen hinweg stabilste Effekt geht auf die normativen Erwartungen der Umwelt an die Kinder in Form der relationalen Sozialisationsziele der Mutter zurück.

12. Diskussion

Der zentrale Gedanke dieser Arbeit ist, dass im empathisch motivierten Hilfeverhalten die Entwicklung der autonomen und relationalen Anteile des Selbst ineinander greifen, wobei diese Entwicklungen je spezifischen Einflüssen unterworfen sind. Die zentrale Hypothese besagt, dass in soziokulturellen Kontexten, in denen der Entwicklung der relationalen Anteile des Selbst eine wichtige Rolle zukommt, ein größerer Anteil der empathiefähigen Kinder Hilfeverhalten zeigt. Um diese Hypothese zu testen, wurden das frühe Hilfeverhalten und mögliche Einflussfaktoren in einem independenten und einem autonom-relationalen kulturellen Kontext analysiert. Betrachtet man die Ergebnisse, lässt sich zusammenfassend sagen, dass signifikant mehr Kinder aus dem autonom-relationalen Kontext in Delhi Hilfeverhalten in Form konstruktiver Zustandsänderungen zeigten als das in dem independenten soziokulturellen Kontext in Berlin der Fall war. Wie vermutet, konnte dieser Unterschied im Hilfeverhalten vollständig auf die relationalen Sozialisationsziele der Mütter zurückgeführt werden. Je wichtiger den Müttern die Entwicklung von Gehorsam und prosozialem Verhalten bei ihren Kindern waren, desto wahrscheinlicher war es, dass die Kinder im Teddy-Test konstruktives Verhalten, vor allem in Form von Zustandsänderungen, zeigten. Dieser Zusammenhang zwischen der normativen Orientierung der Mutter und dem Hilfeverhalten der Kinder bestand gleichermaßen innerhalb der beiden soziokulturellen Kontexte.

Weiterhin deuten die Ergebnisse in die Richtung, dass das kategoriale Selbst nicht in beiden untersuchten soziokulturellen Kontexten gleichermaßen notwendige Voraussetzung frühen Hilfeverhaltens ist. Wie erwartet, wurde innerhalb der Stichprobe mit der independenten soziokulturellen Orientierung ein Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und dem Ausmaß an Mitgefühl, das den intuitiven Kategorien zugrunde liegt, gefunden. Allerdings fand sich innerhalb des autonom-relationalen Kontexts kein Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und dem Hilfeverhalten im Teddy-Test. Dieser Befund steht im Widerspruch zu der aufgestellten Hypothese und zu den unter Abschnitt 5.1 - 5.3 vorgestellten sozialkognitiven Theorien, die diesen Zusammenhang als zwingend postulieren.

12.1. Alternative Entwicklungspfade zum frühen Hilfeverhalten

Geht man davon aus, dass die Daten reliabel und valide erhoben wurden, stellt sich an diesem Punkt die Frage, wie dieser Befund erklärt werden kann. Generell sind drei Möglichkeiten denkbar, die im Folgenden ausgeführt und auf ihren Erklärungswert hin untersucht werden sollen: Man könnte, erstens, den Gedanken der domänenübergreifenden Veränderung in der repräsentationalen Fähigkeit aufgeben, den Gedanken, zweitens, modifizieren und um domänenspezifische Entwicklungen ergänzen oder drittens, alternative Entwicklungspfade zum frühen Hilfeverhalten postulieren.

Die erste Möglichkeit besteht darin, dass man die Idee des domänenübergreifenden Wandels in der repräsentationalen Fähigkeit als gemeinsame Ursache beider Entwicklungen aufgibt. Bischof-Köhler (1989) spricht in diesem Zusammenhang von dem Einsetzen der Vorstellungstätigkeit, Perner (1991) von den sekundären Repräsentationen und Barresi und Moore (1996) von *imagination*. Alternativ könnte man argumentieren, dass es sich bei der Entwicklung des Selbsterkennens im Spiegel und des frühen Hilfeverhaltens um domänenspezifische Phänomene handelt, die sich zeitnah aber unabhängig voneinander entwickeln. In dieser Richtung könnte auch der Befund von Nielsen und Dissenayake (2004) interpretiert werden, dass verschiedene Entwicklungen, die laut Perner alle auf die domänenübergreifende Entwicklung sekundärer Repräsentationen zurückzuführen sind, dem eben beschriebenen Muster folgen. In einer Längsschnittuntersuchung fanden die Autoren, dass das Als-ob Spiel (*pretend play*), die synchrone Imitation (*synchronic imitation*) und das Selbsterkennen im Spiegel einen ähnlichen Entwicklungsverlauf zeigten, auf individueller Ebene jedoch nicht miteinander zusammenhingen. Folgt man dieser Argumentation, stellt sich allerdings das Problem, dass die eingangs beschriebenen Untersuchungen, die die These eines domänenübergreifenden Wandels deutlich stützen, nur schwer erklärt werden können. Sicherlich könnten einige dieser Untersuchungen methodisch kritisiert werden, allerdings scheint es zumindest unter bestimmten Umständen einen Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel als Maß für das kategoriale Selbst und anderen Entwicklungen, beispielsweise dem empathisch motivierten Hilfeverhalten (Bischof-Köhler, 1989, 1994) oder der synchronen Imitation (Asendorpf & Baudonnière, 1993; Asendorpf et al., 1996), zu geben. Da auch in dieser Arbeit in der Berliner Stichprobe ein Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und der Stärke des Mitgefühls gefunden werden konnte, wäre es wenig überzeugend, die Domänenspezifität dieser Entwicklungen zu postulieren.

Erfolgversprechender erscheint daher eine zweite Erklärungsmöglichkeit, die davon ausgeht, dass der eben beschriebene Wandel in der repräsentationalen Fähigkeit zwar eine gemeinsame, jedoch nicht die alleinige Ursache der beschriebenen Phänomene darstellt. Man könnte an der Idee eines allgemeinen Wandels in der repräsentationalen Fähigkeit festhalten und die Erklärung des Selbsterkennens im Spiegel und des frühen Hilfeverhaltens im Teddy-Test jeweils um eine spezifische Fähigkeit beziehungsweise Entwicklung ergänzen. Um diese domänenspezifischen Fähigkeiten oder Entwicklungen zu bestimmen, müssen die beiden Aspekte des frühen Selbstkonzepts noch einmal näher betrachtet werden. Handelt es sich bei dem kategorialen Selbst noch um ein klar umrissenes, rein kognitives Konzept, ist die Definition des reflexiven Selbstbewusstseins inhaltlich schon weniger einheitlich. In Kapitel 5 (siehe S.18) wurde es definiert als die Einsicht, dass die eigene Person Träger individuellen Erlebens ist. Dabei umfasst das reflexive Selbstbewusstsein allerdings so unterschiedliche Phänomene wie das kinästhetische Selbstempfinden, eigene Wahrnehmungen, Gefühle oder intentionale Handlungen. Die im Kapitel 5 besprochenen Autoren gehen davon aus, dass alle diese Phänomene zum gleichen Zeitpunkt in der Ontogenese bewusstseinsfähig werden. An dieser Stelle soll kritisch hinterfragt werden, wie überzeugend diese Annahme ist. Schon Povinelli und Cant (1995) haben mit ihrem evolutionstheoretisch begründeten Konzept des SELF ein kinästhetisches Selbstbewusstsein konzeptionell von dem reflexiven Selbstbewusstsein anderer psychischer Phänomene getrennt. Es ist schwer vorstellbar, dass sich alle diese Einsichtsprozesse domänenübergreifend zum selben Zeitpunkt entwickeln. Viel überzeugender ist an dieser Stelle, davon auszugehen, dass sich die jeweiligen Veränderungen, ähnlich wie bei der horizontalen Décalage, in den Domänen früher vollziehen, in denen das Kind mehr konkrete Erfahrungen in sozialen Situationen sammeln konnte. Bezieht man in diese Überlegungen darüber hinaus die Entwicklung eines Verständnisses anderer Personen als unabhängige Träger eines inneren Erlebens mit ein, wird die Kritik noch augenfälliger: Es sind verschiedene Fähigkeiten, die angesprochen werden, wenn ein einjähriges Kind zum Beispiel, erstens, ganz allgemein eine kognitive Repräsentation der eigenen äußeren Erscheinung auf der Vorstellungsebene bildet, zweitens, beim Selbsterkennen im Spiegel die wahrgenommene Differenz zwischen kategorialem Selbst und wahrgenommenen Spiegelbild lokalisiert, drittens, Gefühle als an die eigene Person gebunden erlebt, oder viertens, das Verhalten einer anderen Person als intentionale Handlung versteht, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Zum einen handelt es sich um unterschiedliche psychologische Zustände, denn es geht um Wahrnehmungen, Intentionen, Volitionen und Emotionen. Zum anderen geht es darum, sich dieser unterschiedlichen

psychologischen Zustände entweder bei sich oder bei anderen Personen bewusst zu werden. Es erscheint demnach realistischer, davon auszugehen, dass sich diese Einsichtsprozesse je nach Sozialisationsgeschichte erfahrungsabhängig manifestieren. Beispielweise könnte das Ausmaß, in dem die primären Bezugspersonen die Aufmerksamkeit der Kinder auf die eigene Person oder verstärkt auf andere Personen richten, mit darüber entscheiden, ob sich die Kinder eher der eigenen oder eher der Emotionen anderer Personen bewusst werden.

Verfolgt man diesen Gedanken weiter, stellt sich als nächstes die Frage, ob sich die verschiedenen Entwicklungen – das kategoriale Selbst, das reflexive Selbstbewusstsein und das reflexive Bewusstsein des inneren Erlebens anderer Personen – wenn schon nicht zeitgleich, dann doch in einer festen Reihenfolge vollziehen müssen. Um empathisch motiviertes Hilfeverhalten erklären zu können, bedarf es nach Bischof-Köhler einer Art logischen Dreischritts. Die dabei implizierte Hierarchie ist die folgende: Um sich des inneren Erlebens anderer Personen bewusst zu werden, muss man sich in einem ersten Schritt seines eigenen inneren Erlebens bewusst sein. Das geht nur, nachdem sich ein kategoriales Selbst entwickelt hat. Zuerst entwickelt sich demnach die kognitive Repräsentation, die dann mit Leben gefüllt wird, indem das direkte Erleben synchron mit dem kategorialen Selbst identifiziert wird und dadurch die affektiven und volitionalen psychischen Relationen bewusstseinsfähig werden.

Inwiefern hilft diese Differenzierung dabei, die Frage zu klären, ob empathisch motiviertes Hilfeverhalten zwingend an die Entwicklung des rein kognitiven kategorialen Selbst gekoppelt ist? Die Frage, die sich hier stellt, ist also, ob es theoretisch die Möglichkeit gibt, dass das Kind empathisch empfindet, ohne dass es ein kategoriales Selbst entwickelt hat. Geht man von erfahrungsgebundenen Einflüssen aus, die domänenspezifisch wirksam sind, würde man sich diese Entwicklungen als zum Teil unabhängig vorstellen, so dass sie zeitlich versetzt auftreten könnten. Allerdings impliziert empathisches Erleben die Selbst-Andere-Differenzierung, so dass beide Entwicklungen per Definition nicht voneinander getrennt werden können. Ein Kind kann die mitempfundene Emotion nicht als die Emotion der anderen Person begreifen, ohne sich seiner selbst bewusst zu sein. Insofern scheint auch der zweite Erklärungsansatz, die verschiedenen Entwicklungen zeitlich zu trennen und eine variable Entwicklungsreihenfolge zuzulassen, nicht dafür geeignet, die unterschiedlichen Befunde in den beiden Stichproben zu erklären.

Eine dritte und letzte Möglichkeit besteht darin, zu hinterfragen, inwiefern frühes Hilfeverhalten notwendigerweise empathisch motiviert sein muss. Alternativ könnte man

annehmen, dass es unterschiedliche Mechanismen sind, die dem frühen Hilfeverhalten zugrunde liegen, so dass Kinder ontogenetisch über unterschiedliche Entwicklungspfade zum selben Entwicklungsprodukt, dem frühen Hilfeverhalten, gelangen. Die allen theoretischen Ansätzen gemeinsame Annahme ist, dass empathisch motiviertes Helfen nur über die Einsicht in die Subjektivität emotionaler Zustände beziehungsweise über das Bewusstsein der psychischen Grenze zwischen eigenem und fremden Erleben möglich ist. In den einzelnen Ansätzen bleibt allerdings recht vage, was mit „Einsicht“ genau bezeichnet werden soll. Was bedeutet es für ein 19 Monate altes Kind, sich reflexiv seines eigenen Erlebens und des Erlebens der anderen Person bewusst zu werden? Bischof-Köhler (1989) spricht von einem prärationalen oder ratiomorphen Geschehen. Damit meint sie Erkenntnisleistungen auf primär emotionaler Ebene, die unabhängig von rationalen Denkprozessen Situationen bewerten und das Verhalten danach ausrichten. Mit dem Einsetzen der Vorstellungstätigkeit ändert sich grundlegend die Qualität der Emotion: Von nun an werden alle Emotionen als an Personen gebunden erfahren. Perner (1991) hingegen meint mit Einsicht tatsächlich rationale Einsicht im Sinne der Perspektivenübernahme, die jedoch dem Entwicklungsstand im zweiten Lebensjahr nicht angemessen erscheint (siehe auch Abschnitt 5.2). Es ist klar, dass auf Ebene der Theoriebildung zwischen eigenem und fremdem Erleben unterschieden werden muss, um empathisch motiviertes Hilfeverhalten erklären zu können. Die zentrale Frage, die sich hier aber stellt, ist, inwiefern und auf welche Weise diese konzeptionelle Unterscheidung ebenso von dem Kind in der Situation, in der es einer anderen Person hilft, bewusst oder unbewusst getroffen werden muss. Sicherlich muss das Kind in der Lage sein, die Situation, in der es sich befindet, zu verstehen, aber bedarf es dazu notwendigerweise der kognitiven Repräsentation der eigenen Person auf der Vorstellungsebene beziehungsweise der kognitiven Repräsentation des Erlebens der anderen Person auf der Vorstellungsebene? Vielleicht irren die bisherigen Theorien an diesem Punkt. Vielleicht ist es dem Kind beim Teddy-Test alternativ möglich, den psychischen Zustand „traurig wegen kaputtem Teddy“ durch den gemeinsamen Vollzug im Sinne Barresi und Moores (1996) zu verstehen. Gemäß ihrem Ansatz generiert das intentionale Schema bei dem geteilten Objektbezug (*shared intentional relations*) eine spezifische, personenumspannende psychologische Relation durch die Integration der Erste-Person- mit der Dritte-Person-Perspektive (siehe Abschnitt 5.3). Mit diesem Konzept kritisieren sie andere theoretische Ansätze, die postulieren, dass Kinder schon um das erste Lebensjahr herum anderen Personen mentale Zustände zuschreiben. Auf den Teddy-Test bezogen würde das bedeuten, dass das Kind auf der einen Seite die objektbezogene Handlung und das emotionale Ausdrucksverhalten der Versuchsleiterin sieht.

Auf der anderen Seite empfindet es aufgrund der Gefühlsansteckung Traurigkeit. Das intentionale Schema integriert diese beiden Informationen. Als Folge davon wird die empfundene Trauer auf Seiten des Kindes mit dem emotionalen Ausdrucksverhalten und dem Teddy-bezogenen Verhalten der Versuchsleiterin integriert. Die resultierende psychologische Relation beinhaltet ein Verständnis der Situation, wobei diese nicht an eine einzelne Person gebunden ist. Dieses Verständnis der Situation ermöglicht es dem Kind, sich konstruktiv zu verhalten. Sein Verhalten setzt notwendigerweise an den Punkten an, die dem Kind durch Beobachtung direkt zugänglich sind. Das ist zum einen das emotionale Ausdrucksverhalten der Versuchsleiterin, zum anderen der kaputte Teddy. Diese beiden Ansatzmöglichkeiten spiegeln sich in den personen- und objektbezogenen Zustandsänderungen wider.

Einen ähnlichen Gedanken formulierte Reddy (Reddy, 2003; Reddy & Legerstee, 2007; Reddy & Morris, 2004). In dem Zweite-Person-Ansatz (*second-person approach*), den sie vertritt, postuliert sie, dass das Kind in der direkten Interaktion mit anderen Personen ein Verständnis von sich und anderen Personen entwickelt: „I-feel in relation to you-do“ (Reddy, 2003, S.401). Anders als Barresi und Moore (1996) geht sie allerdings davon aus, dass schon sehr früh erste Formen von Selbstbewusstsein auftreten. Dies ist zunächst eher affektiv und implizit, beispielsweise wenn das Kind sich selbst in den ersten Lebensmonaten als Objekt der Aufmerksamkeit anderer Personen empfindet. Dieses Empfinden, die Aufmerksamkeit Anderer auf sich zu ziehen und ab dem sechsten Lebensmonat aktiv auf sich lenken zu können, zeigt sich nach Reddy unter anderem in frühen Formen von Peinlichkeit und Stolz, die erlebt werden können, ohne dass ein kategoriales Selbst nötig wäre. Mit ihrem Ansatz richtet sich Reddy gegen die Ansätze, die von einer plötzlichen Entwicklung des reflexiven Selbstbewusstseins ausgehen. Ihrer Meinung nach ist schon ab dem zweiten Lebensmonat ein frühes Selbstbewusstsein vorhanden. Was sich im weiteren Verlauf differenziert, ist, wodurch genau diese Zustände ausgelöst und inwiefern sie kognitiv gefasst werden können. Ihrer Meinung nach ist es dieses Empfinden der eigenen Person als Objekt der Aufmerksamkeit durch andere Personen, das später kognitiv gefasst wird und die Repräsentation der eigenen und fremden Person erst ermöglicht.

Der Grundgedanke dieses alternativen Mechanismus wäre demzufolge, dass der emotionale Mitvollzug, dank dessen die psychische Relation verstanden wird, genügt, um konstruktives Verhalten auf Seiten des Kindes zu ermöglichen. Das Kind könnte demnach konstruktiv handeln, ohne die Subjektivität psychischen Erlebens kognitiv zu erfassen. Das bedeutet allerdings gleichzeitig, dass es sich nicht um empathisch motiviertes Hilfeverhalten handelt, da das Kind noch nicht in der Lage ist, empathisch zu empfinden. Eher müsste man

hier von Hilfeverhalten sprechen, das aus dem Verständnis der Situation und nicht aus dem Verständnis des inneren Zustandes der anderen Person resultiert. An dieser Stelle zeichnet sich eine interessante Parallele zu der Stufentheorie Hoffmans ab. Auf Hoffmans Stufe der quasi-egozentrischen Empathie, die Anfang des zweiten Lebensjahres beginnt, zeigen Kinder erstes Hilfeverhalten, indem sie andere Personen zu trösten versuchen. Dabei zeigen sie häufig Verhaltensweisen, die sie selbst in der jeweiligen Situation trösten würden (Sie holen beispielsweise ihr eigenes Lieblingsspielzeug oder ihre eigene Mutter). Die sozialkognitiven Mechanismen, die Hoffman zur Erklärung dieser Verhaltensweisen bemüht, wurden im Kapitel 3 als widersprüchlich kritisiert. Der eben entwickelte Mechanismus des situationsgebundenen Hilfeverhaltens würde genau zu den Verhaltensweisen führen, die Hoffman auf dieser Stufe beschreibt.

Erkennt man diesen Mechanismus als Alternative zum empathisch motivierten Hilfeverhalten an, bleibt allerdings die Frage, warum Hilfeverhalten nicht schon früher gezeigt wird. Nach Barressi und Moore (1996) setzen der geteilte Objektbezug und das daraus resultierende personenumspannende Verständnis mit circa neun Monaten ein. Als Beleg gelten den Autoren die triadische Interaktion und die objektbezogene Imitation, die in diesem Alter einsetzen. Allerdings gibt es auch im Bereich des prosozialen Verhaltens eine empirische Arbeit von Zahn-Waxler und Radke-Yarrow (1982), die zeigen konnte, dass früheste Formen prosozialen Verhaltens mit circa einem Jahr gezeigt werden. In einer aufwändigen Untersuchung, in der Mütter dokumentierten, wie ihre Kinder auf den negativen Affekt anderer Personen reagierten, konnten die Autoren zeigen, dass in einer kleinen Stichprobe von nur acht zehnmonatigen Kindern, alle spätestens um das erste Lebensjahr herum erstes prosoziales Verhalten zeigten. Alle übrigen Arbeiten untersuchten das prosoziale Verhalten von Kindern, die sich mindestens schon in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres befanden.

In diesem Sinne ließe sich argumentieren, dass es zwei alternative Mechanismen gibt, die frühem Hilfeverhalten unterliegen können. Auf der einen Seite empathisch motiviertes Hilfeverhalten, das in den bisherigen sozialkognitiven Erklärungsansätzen als einzige Möglichkeit frühen Hilfeverhaltens genannt wird. Auf der anderen Seite könnte man als Alternative von situationsgebundenem Hilfeverhalten sprechen. Diese Art des Hilfeverhaltens entspringt einem allgemeinen Verständnis der Situation, das dadurch zustande kommt, dass das eigene Erleben des Kindes, das noch nicht bewusstseinsfähig ist, mit dem beobachteten Verhalten der Versuchsleiterin integriert wird. Die Situation wird im gemeinsamen Vollzug verstanden, was konstruktives Verhalten möglich macht. Eine ähnliche Argumentation,

allerdings von einem rein kognitivistischen Standpunkt aus, verfolgt Karniol (1982), wenn sie sagt, dass dem Hilfeverhalten weniger ein Verständnis der Person als vielmehr ein Verständnis der Situation zugrunde liegt. Durch Erinnerungsprozesse und Wissensabgleich werden situationsspezifische Schemata (*event-driven schema*) aktiviert, die ihrerseits wiederum verfügbare Skripte aktivieren, die das Verhalten des Kindes regulieren.

Von den drei besprochenen Ansätzen ist dieser letzte der vielversprechendste, da er einerseits in Einklang mit den sozialkognitiven Theorien gebracht werden kann und andererseits eine Erklärung des Befundes ermöglicht, dass das Selbsterkennen im Spiegel in der Stichprobe aus Delhi keine notwendige Voraussetzung konstruktiven Verhaltens im Teddy-Test ist. Geht man nun davon aus, dass es zwei Arten von Hilfeverhalten im Teddy-Test gibt, die aufgrund unterschiedlicher Mechanismen zustande kommen – empathisch motiviertes Hilfeverhalten und situationsgebundenes Hilfeverhalten, das aus dem geteilten Erleben der Situation herrührt – stellt sich die Frage, wieso diese Mechanismen in den unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten in unterschiedlichem Ausmaß zum Tragen kommen. Schließlich scheint es so zu sein, dass das Hilfeverhalten der Berliner Kinder primär empathisch motiviert ist, da hier ein recht starker Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen im Spiegel und dem Ausdruck an Mitgefühl bestand. Im Falle der Kinder aus Delhi hingegen scheint es so zu sein, dass beide Mechanismen greifen, da sich zumindest ein Teil der Kinder, die Hilfeverhalten zeigten, noch nicht im Spiegel erkannten.

Auf Grundlage der Theorie der Entwicklungspfade von Keller (2007) könnte man spekulieren, dass es kontextspezifisch unterschiedliche Pfade sind, über die dasselbe Entwicklungsprodukt erreicht wird. Frühes Hilfeverhalten würde demnach kontextspezifisch auf unterschiedlichen Fähigkeiten aufbauen. Folgt die Entwicklung dem prototypisch independenten Pfad, ist frühes Hilfeverhalten empathisch motiviert. Das Verständnis psychischer Zustände Anderer wird über das kategoriale Selbst erschlossen. Das Kind wird sich seiner selbst und seines eigenen Erlebens bewusst. Das ermöglicht ihm, anderen Personen ein eigenes Erleben zuzuschreiben und ihnen im Folgenden zu helfen. Folgt die Entwicklung hingegen dem prototypisch interdependenten Pfad, speist sich die Entwicklung des kategorialen Selbst aus dem gemeinsamen Erleben psychischer Zustände. Es kommt also zuerst zu einem Verständnis psychischer Relationen, das im gemeinsamen Vollzug erlangt wird und das erst in einem zweiten Schritt kognitiv gefasst wird.

Ein ähnlicher Gedanke von zwei unterschiedlichen Pfaden zum frühen prosozialen Verhalten wurde von Graves und Graves (1983) formuliert. Als Ergebnis ihrer Arbeiten auf

den Cook-Inseln in Polynesien sprachen die Autoren von geschlechtsspezifischen Pfaden zum frühen Hilfeverhalten. Generell teilen sie die grundlegende Annahme dieser Arbeit, dass prosoziale Verhaltensneigungen durch die aktive Teilnahme an im Alltag anfallenden Routinetätigkeiten gestärkt werden. Entsprechend fanden sie, dass Mädchen aus ländlichen Kontexten, die in einem viel stärkeren Maße in diese Tätigkeiten eingebunden wurden, am häufigsten prosoziale Verhaltensweisen zeigten. Allerdings fanden sie gleichermaßen, dass Jungen generell nicht nur weniger, sondern auch andere prosoziale Verhaltensweisen zeigten. Beispielsweise teilten sie häufig Spielzeuge oder Essen mit Gleichaltrigen. Aufgrund dieser Beobachtungen kamen die Autoren zu dem Schluss, dass

„two alternative routes to the learning of prosocial behavior appear to be available, one more commonly experienced by girls, the other by boys. The first is a hierarchical path of being incorporated with elders into meaningful cooperative work around the home while also learning nurturance towards younger, more dependent family members. [... Boys] start first on the second path of prosocial development: that of egalitarian peer group play.“ (Graves & Graves, 1983, S.259).

Diese Idee bezüglich zweier Entwicklungspfade kann direkt auf die Idee kulturbeziehungsweise kontextspezifischer Entwicklungspfade übertragen werden. Sie liefert darüber hinaus zugleich einen Ansatzpunkt, worin die Besonderheiten der Interaktionserfahrungen in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten liegen mögen, die zu diesen unterschiedlichen Entwicklungsverläufen führen könnten. Generell kann man sagen, dass die Interaktionserfahrungen von Kindern in interdependenten Kontexten sehr stark durch hierarchische Rollenmodelle strukturiert werden, wohingegen die dominante Interaktionserfahrung in independenten soziokulturellen Kontexten so strukturiert ist, dass die Autonomie der anderen Person respektiert wird und die Wünsche und Absichten der Kommunikationspartner gleichberechtigt nebeneinander stehen (Keller, 2007).

Auch wenn diese post-hoc Argumentation der alternativen Mechanismen, die sowohl im Einklang mit den sozialkognitiven Theorien als auch mit den Theorien der kulturvergleichenden Psychologie steht, es ermöglicht, die Befunde dieser Arbeit zu erklären, bleibt sie hypothetisch. Die vorliegenden Daten sprechen weder für noch gegen diesen Erklärungsansatz. Es wäre demnach eine Aufgabe zukünftiger Forschung, die beiden unterschiedlichen Formen des Hilfeverhaltens empirisch zu differenzieren und die Annahmen bezüglich der kontextspezifischen Entwicklungspfade zum frühen Hilfeverhalten zu überprüfen.

12.2. Mögliche Wirkmechanismen der normativen Einflüsse

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass es starke normative Einflüsse auf das Hilfeverhalten der Kinder gibt. So war es umso wahrscheinlicher, dass die Kinder konstruktives Verhalten zeigten, je wichtiger den Müttern prosoziales Verhalten und Gehorsam als Sozialisationsziele waren. Dieser starke Befund ist umso bemerkenswerter, als es sich um unterschiedliche Arten von Daten handelt, nämlich Selbsteinschätzungen per Fragebogen auf Seiten der Mütter und konkret beobachtetes Hilfeverhalten auf Seiten der Kinder. Diese Daten stützen die eingangs formulierte Hypothese, dass es sich beim prosozialem Verhalten um eine biologisch angelegte Verhaltenstendenz handelt, die in Abhängigkeit von den normativen Erwartungen durch das soziokulturelle Umfeld in unterschiedlichem Maße gefördert wird.

Nun ließe sich kritisch die Frage stellen, ob der Zusammenhang zwischen den relationalen Sozialisationszielen der Mütter und dem konstruktiven Verhalten der Kinder nicht mehr als nur ein Hinweis auf vorangegangene Lernerfahrungen sei. Von einer lerntheoretischen Perspektive aus ließe sich argumentieren, dass das negative Ausdrucksverhalten der Versuchsleiterin als operant konditionierter Auslöser des Hilfeverhaltens fungiert oder dass die Kinder über Modelllernen prosoziale Verhaltensweisen in ihr Verhaltensrepertoire aufgenommen haben und in der entsprechenden Situation zeigen. Das würde bedeuten, dass das Kind nicht aus Einsicht in die Situation oder in den inneren Zustand der anderen Person handelt, sondern zum Helfen „trainiert“ wurde. Bischof-Köhler (1989) entkräftet dieses Gegenargument durch den starken Zusammenhang des Helfens zum Selbsterkennen im Spiegel und die starke Betroffenheitsreaktion der Helfer und Ratlosen. Dieser Zusammenhang spreche gegen die Möglichkeit, dass es sich nur um „dressierte Trosthandlungen“ handle. Da in dieser Studie der Zusammenhang zum Selbsterkennen nur bedingt nachgewiesen werden konnte, gilt es, dieses Argument erneut zu überdenken. Betrachtet man das konkrete Hilfeverhalten der Kinder genauer, scheint ein operanter Lernmechanismus oder Modelllernen als Ursache des konstruktiven Verhaltens unwahrscheinlich. Folgten die Kinder einer einfachen Regel, zum Beispiel „Wenn: Schluchzen, dann: Streicheln oder Umarmen“, wäre bloßes Lernen als Alternativerklärung möglich, da das Kind eventuell öfter mit Situationen konfrontiert war, in denen die primären Bezugspersonen derartiges Verhalten modellierten beziehungsweise die Kinder zu solchen Verhaltensweisen anleiteten und sie dafür lobten. In der Untersuchung versuchten die Kinder allerdings häufig, selbst den Teddy zu reparieren oder sie gaben den kaputten Teddy der Versuchsleiterin oder der Mutter. Es erscheint recht unwahrscheinlich, dass die Kinder genau

diese Verhaltensweisen durch vorhergehende Erfahrungen gelernt haben. Denkt man an das unter Abschnitt 11.4 beschriebene Prozessgeschehen, begann die Episode in allen Fällen, in denen die Kinder halfen oder konstruktives Verhalten zeigten, mit einer Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Versuchsleiterin. In der Folge nahm das Konflikterleben stark zu bevor die Kinder begannen, das Problem aktiv zu explorieren. Dem Konflikterleben folgte also eine Art komplexer Problemlöseprozess, an dessen Ende die Kinder konstruktives Verhalten zeigten. Anstatt erlernte Verhaltensweisen zu zeigen, sah es viel eher so aus, als verstünden die Kinder entweder die Situation oder das innere Erleben der anderen Person und versuchten dann im Folgenden, durch eine ihnen angemessene Maßnahme Abhilfe zu schaffen. Dennoch sind vorausgegangene Lernerfahrungen des Kindes zentral für deren Verhalten während des Teddy-Tests. Allerdings kann das Verhalten des Kindes nicht auf erlerntes Verhalten reduziert werden, das ohne jedes Verständnis für die Situation gezeigt wird. Es bleibt demnach die Frage, worin genau die vorausgegangene Lernerfahrung besteht, die im Teddy-Test zum Ausdruck kommt. Was ist es, was das Kind gelernt hat? Meiner Meinung nach ist es eine allgemeine prosoziale Verhaltensdisposition, die beim Kind durch vorhergehende Hilfestellungen bekräftigt wurde. Aus früheren Erfahrungen erwuchs so eine Art Verantwortungsgefühl für das Wohlergehen anderer Personen im Sinne eines Gefühls, selbst etwas an dieser als negativ erfahrenen Situation ändern zu wollen. Die vorhergehenden Erfahrungen sind die Wurzel für ein allgemeines Verantwortungsbewusstsein und Mitgefühl, das schon im Verhalten von Kindern in der Mitte des zweiten Lebensjahres zum Ausdruck kommt.

Dieses Argument bietet gleichermaßen eine Erklärungsmöglichkeit dafür, dass manche Kinder nicht helfen, obwohl sie die nötigen sozialkognitiven Voraussetzungen erfüllen. Bisherige Versuche, diese Unterschiede im Hilfeverhalten über die Bindungssicherheit der Kinder, oder die Sensitivität der Mütter zu erklären, erbrachten wenig überzeugende Ergebnisse (Bischof-Köhler, 2000; Kochanska, Forman, & Coy, 1999; Lewis et al., 1985; van der Mark, van Ijzendoorn, & Bakermans-Kranenburg, 2002; Volland & Trommsdorff, 2003). Die Befunde der vorliegenden Arbeit stützen allerdings deutlich die These, dass es die normative Erwartung der primären Bezugspersonen an das prosoziale Verhalten und den Gehorsam der Kinder ist, die beim Kind das nötige Verantwortungsbewusstsein und Mitgefühl schafft, um in einer entsprechenden Situation aktiv der anderen Person zu helfen. Diejenigen Kinder, die das nicht tun, sind demzufolge nicht in dem Maße den entsprechenden normativen Erwartungen ihrer Umwelt ausgesetzt.

Die Situation erscheint ihnen weniger relevant, weil sie sich nicht angesprochen oder nicht für das Wohlergehen der anderen Person verantwortlich fühlen.

Diese Interpretation wird durch die Befunde einer frühen Untersuchung von Zahn-Waxler und Kollegen (Zahn-Waxler et al., 1979) gestützt. In dieser Untersuchung zum Einfluss spezifischer Verhaltensweisen auf frühes prosoziales Verhalten protokollierten Mütter über neun Monate hinweg Situationen, in denen ihre zu Beginn der Untersuchung 15 oder 20 Monate alten Kinder negativen Affekt bei Anderen verursachten oder beobachteten. Neben der Reaktion des Kindes hielten die Mütter im Nachhinein auch ihr eigenes Verhalten dem Kind gegenüber auf Tonband fest. Die Mütter waren sehr viel aktiver, wenn ihre Kinder Auslöser des negativen Affekts der anderen Person waren, als wenn sie diesen nur beobachteten. Interessanterweise war es das Verhalten der Mütter während der durch das eigene Kind verursachten Situationen, die das prosoziale Verhalten der Kinder in allen Situationen erklärte. Demzufolge scheint es eine gemeinsame Wurzel prosozialen Verhaltens in beiden Situationen zu geben: der Wiedergutmachung in verschuldeten Situationen und dem Altruismus in beobachteten Situationen. Diese gemeinsame Wurzel liegt den Autoren zufolge darin, dass die Mutter durch ihr Verhalten ihr Kind für die emotionale Situation Anderer sensibilisiert. Die Kinder zeigten öfter prosoziales Verhalten, wenn die Mütter ihnen häufiger wertende und affektiv getönte Erklärungen gaben. Die Autoren beschreiben die prototypische Mutter eines prosozialen Kindes als eine, deren Kommunikation sich durch hohe Intensität und Klarheit, und zwar sowohl kognitiv als auch affektiv, auszeichnet. Diese Mütter vermitteln ihrem Kind zum Teil auf sehr energische Weise ein klares Bild davon, was von ihnen erwartet wird und was sozial verantwortliches Handeln bedeutet. Neben dieser prototypischen Mutter des hilfsbereiten Kindes sind in der Literatur eine Reihe von weiteren spezifischen Elternverhaltensweisen beschrieben worden, die in direktem Zusammenhang mit dem prosozialen Verhalten ihrer Kinder stehen. Zu diesen Verhaltensweisen gehören das Modellieren prosozialen Verhaltens, direkte Aufforderungen, Belohnung und Bestrafung, elterliche Kontrolle und Induktion (*induction*) (vergleiche Eisenberg et al., 2006).

Zusammenfassend lässt sich der Schluss ziehen, dass es vor allem zwei Dinge sind, die dem frühen Hilfeverhalten zugrunde liegen. Zum einen bedarf es der emotionalen Resonanz im Sinne der Gefühlsansteckung, zum anderen eines entsprechenden Verantwortungsgefühls in dem Sinne, dass das Kind sich angesprochen fühlt. Weniger zentral scheint die sozialkognitive Fähigkeit zu sein, die eigene Person als Objekt beziehungsweise das innere Erleben der anderen Person auf der Vorstellungsebene repräsentieren zu können.

Der alternative Mechanismus, der oben entwickelt wurde, ermöglicht situationsgebundenes Hilfeverhalten, das ohne diese Prozesse auskommt.

Die kulturvergleichenden (Whiting, 2003; Whiting & Whiting, 1975) und anthropologisch (de Guzman et al., 2005; Graves & Graves, 1983) orientierten Arbeiten bemühten eher soziostrukturelle Parameter, die, vermittelt über die Struktur des Alltags und die entsprechenden Interaktionserfahrungen, die Unterschiede im Hilfeverhalten und der allgemeinen prosozialen Orientierung erklären sollten. In diesen Arbeiten kommt der aktiven Einbindung der Kinder in anfallende Routinetätigkeiten im Haushalt eine zentrale Rolle für die Förderung der prosozialen Motivation zu. Durch den direkten Vollzug und das Erleben der unmittelbaren Konsequenzen wird das eigene Verhalten als wichtig und wirksam erfahren, da es in direktem Bezug zu der Befriedigung primärer Bedürfnisse der Familie steht. Diese Erfahrungen wirken demnach direkt auf das Verantwortungsgefühl und die prosoziale Motivation der Kinder rück. Allerdings messen die Autoren dieser Studien neben diesen Prozessen auch dem Modelllernen eine wichtige Rolle zu, da Kinder in dem Maße, in dem sie relevantes Verhalten zeigen, auch das relevante Handeln anderer Personen beobachten. Ähnlich argumentieren andere Autoren, die weder kulturvergleichend arbeiten, noch den Routinetätigkeiten denselben Stellenwert geben, dass das Modelllernen eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung prosozialer Verhaltensneigungen spielt (Rushton, 1982; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982), insbesondere bei der Internalisierung prosozialer Werte und Normen (Grusec, 1982).

Diese zentrale Rolle des Modelllernens ist im Zusammenhang mit dieser Arbeit umso wichtiger, da in dem autonom-relationalen Kontext in Delhi nicht dieselben ökologischen und ökonomischen Bedingungen bestanden wie das in den Stichproben der anthropologisch ausgerichteten Arbeiten der Fall war. In Delhi waren die Kinder nicht aufgrund externer Zwänge früher oder in einem stärkeren Maße an Haushaltstätigkeiten beteiligt oder in die Betreuung jüngerer Geschwister mit eingebunden. Viel eher schien es so, als wäre das sowohl in Delhi als auch in Berlin in einem ähnlich geringen Ausmaß der Fall. Dadurch erfährt das Kind sein eigenes Handeln nicht in dem Maße als direkt notwendig und wichtig, wie das in der *six-culture study* angenommen wurde. Demzufolge sollte dem Modelllernen und den weiter oben beschriebenen Mechanismen ein höherer Stellenwert zukommen.

Das wirft ein interessantes Licht auf den Zusammenhang zwischen den Eigenschaften des soziostrukturellen Kontexts und der normativen Orientierung der Personen, die in diesem Kontext leben. Eingangs wurde im Sinne des soziostrukturellen Ansatzes argumentiert, dass

zentrale strukturelle Parameter wie die Ökologie oder Ökonomie die Struktur des Soziallebens determinieren. Das Hauptaugenmerk galt dabei der Organisation der Familie (Kern- oder Großfamilie) und der Struktur des Alltags, da diese Eigenschaften zentrale Sozialisierungseinflüsse für das Kind darstellen. Die Sozialstruktur wiederum sollte die Wertorientierung, die zentralen Sozialisierungsziele und die Ethnotheorien der Personen determinieren. Personen, die in Großfamilien zusammenleben, sollten demnach prosoziales Verhalten und Gehorsam besonders betonen. Weiterhin sollten die soziostrukturellen Gegebenheiten so beschaffen sein, dass die Großfamilie die effektivste Organisationsform darstellt.

Betrachtet man die Lebenswelten der Stichproben aus Delhi und Berlin vor diesem Hintergrund, fällt auf, dass der soziostrukturelle Kontext ein ähnlicher ist. Beide Gruppen von Familien gehören der mittleren bis gehobenen Mittelschicht an, sind hoch gebildet und gehen vergleichbaren Berufen nach. Diese Ähnlichkeit spiegelt sich jedoch nicht in der Familienstruktur oder der Haushaltszusammensetzung wider. Wie in Abschnitt 10.2 beschrieben, lebten in den Haushalten in Delhi fast doppelt so viele Verwandte (5,7) zusammen wie in Berlin (3,5). Folgt man einem rein soziostrukturellen Ansatz, ist dieser Unterschied in der dominanten Familienform nur schwer zu erklären. Eine Möglichkeit, eine rein soziostrukturelle Begründung aufrechtzuerhalten, läge darin, zu argumentieren, dass gerade die Großfamilie die in diesem Kontext notwendige Mobilität und Flexibilität der Eltern erst ermöglicht, da diese sich um die Erziehung der Kinder kümmert. Was in Berlin Kindertagesstätten, Krippen und Tagesmütter als Dienstleister anbieten, wird in Delhi durch die Großfamilie möglich. Allerdings könnten man alternativ argumentieren, dass es weniger die äußeren Zwänge sind, die die Familienstruktur bestimmen als vielmehr Werthaltungen und Ideale, die in einem kulturellen Kontext gewachsen sind und tradiert werden. Insbesondere stellt sich die Frage, welche Rolle zentrale soziostrukturellen Variablen in Kontexten spielen, die sich schnell wandeln. Möglicherweise haben sich die Lebensumstände der Angehörigen der Mittelschicht Delhis zwar insoweit geändert, dass die Großfamilie nicht weiter die bestmögliche Organisationsform darstellt, jedoch spiegeln sich die alten Lebensmuster noch immer in den Werthaltungen der Personen wider. Man könnte also alternativ argumentieren, dass die für die aufwachsenden Kinder entwicklungsrelevanten Faktoren in einem viel stärkeren Maße wertgebunden als materiell determiniert sind. Für diesen Standpunkt, den Greenfield, Keller, Fuligni und Maynard (2004) den *cultural value approach* nennen, spricht der Befund, dass sich die normative Orientierung hinsichtlich des prosozialen Verhaltens und des Gehorsams der Kinder zwischen den Müttern aus Berlin und

Delhi erwartungsgemäß unterscheidet, auf individueller Ebene allerdings nicht mit der Anzahl der im Haushalt lebenden Verwandten oder dem Bildungsgrad der Eltern zusammenhängt. Den unerwarteten Befund, dass die Mütter in Delhi der Autonomieentwicklung ihrer Kinder einen geringeren Stellenwert zuschreiben, könnte ebenso auch durch den höheren Wert erklärt werden, der der Großfamilie in diesem Kontext zukommt. Um ein konfliktarmes Zusammenleben zu ermöglichen, sollten gegebenenfalls strukturell sinnvolle Autonomiebestrebungen manchmal zurückgestellt werden.

Es scheint also nicht so zu sein, als ob sich die individuellen Unterschiede in den Werthaltungen auf soziostrukturelle Parameter reduzieren ließen. Insofern ist es am realistischsten, davon auszugehen, dass es entwicklungsrelevante Bedingungen und Kontexte gibt, die eher durch soziostrukturelle Parameter und solche, die eher durch die Wertorientierung der primären Bezugspersonen bestimmt werden. Weiterhin hängen diese beiden Faktoren vor allem in sich schnell wandelnden Umwelten nur bedingt miteinander zusammen.

12.3. Einflüsse früher Interaktionserfahrungen auf die Autonomieentwicklung

Neben dem normativen Einfluss auf die Genese prosozialen Verhaltens wurde der Kontingenzerfahrung der dreimonatigen Säuglinge eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Autonomie als zentrale Voraussetzung gemäß sozialkognitiver Theorien zugeschrieben. Erwartungsgemäß unterschied sich weder die Gesamtkontingenzzrate noch der Prozentsatz der Kinder, die sich mit 19 Monaten im Spiegel erkannten. Weiterhin gab es kulturspezifische Kontingenzmuster, die mit den Befunden zu distalem und proximalem Elternverhalten korrespondieren. Die primären Bezugspersonen der Berliner Stichprobe zeigten häufiger als die Personen der Stichprobe aus Delhi kontingente Reaktionen, die die Kinder sehen konnten, wohingegen Letztere in Reaktion auf nonverbale Kindsignale tendenziell häufiger kontingente Reaktionen zeigten, die die Kinder fühlen konnte.

Entgegen der Erwartung bestand allerdings kein Zusammenhang zwischen der Kontingenzerfahrung der dreimonatigen Säuglinge und der späteren Autonomieentwicklung, die über das Selbsterkennen im Spiegel erfasst wurde. Um diesen unerwarteten Befund zu erklären, könnte man argumentieren, dass die Zeitabstände ungünstig gewählt wurden. Die Wahl dieser Zeitpunkte richtete sich nach den Zeitpunkten, zu denen nach dem Entwicklungspfadmodell von Keller (2007) die beiden ersten universellen Entwicklungsaufgaben anstehen, nämlich der Aufbau erster sozialer Beziehungen mit drei Monaten und die Ausbildung eines frühen Selbstkonzepts Mitte des zweiten Lebensjahres. Gegen dieses Argument spricht allerdings, dass dieser theoretisch postulierte Zusammenhang in soziokulturellen Kontexten, die die prototypisch entgegengesetzten Entwicklungspfade verkörpern, empirisch nachgewiesen werden konnte. Je distaler (Keller et al., 2004) oder kontingenter (Keller et al., 2005) das Verhalten der primären Bezugspersonen in einem spezifischen Kontext war, desto höher war der Anteil der Kinder, die sich im Spiegel erkannten. Es könnte allerdings sein, dass sich die Interaktionsstile der Mütter in Berlin und Delhi einfach zu ähnlich waren, als dass sich der postulierte Zusammenhang klar zeigen ließ. Es ist generell schwieriger, innerhalb recht homogener Stichproben Zusammenhänge auf individueller Ebene nachzuweisen als Gruppen von Personen aus sehr unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten miteinander zu kontrastieren. Daneben könnte es weiterhin sein, dass die Annahme eines direkten und unabhängigen Einflusses der frühkindlichen Erfahrungen auf die spätere Entwicklung im zweiten Lebensjahr falsch ist. Eventuell wäre es angemessener, davon auszugehen, dass die frühkindlichen Erfahrungen vermittelt über eine Kette von zwischengeschalteten Prozessen und Entwicklungen auf die Entwicklung des kategorialen Selbst wirkt. Möglicherweise wird der Einfluss, der durch diese eher geringen

Unterschiede im Elternverhalten zustande kam durch andere, im weiteren Entwicklungsverlauf relevante Interaktionserfahrungen vermittelt, die ebenfalls Einfluss auf die Autonomieentwicklung nehmen. Wie unter Abschnitt 5.3 ausgeführt, wären nach Barresi und Moore (1996) das Ausmaß triadischer Interaktionen und objektbezogenen Imitierens gegen Ende des ersten Lebensjahres mögliche Einflussgrößen. Eine dritte Möglichkeit, die erklären könnte, wieso sich der erwartete Zusammenhang nicht bestätigen ließ, wäre, dass der Zusammenhang zwischen der Kontingenzerfahrung und der späteren Autonomieentwicklung ein anderer ist als angenommen. Möglicherweise ist die Idee eines linearen Zusammenhangs nicht angemessen. Eventuell ist es eher so, dass eine kritische Schwelle überschritten sein muss, ab der sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Säuglings als Vorläufer des Autonomieempfindens unabhängig von der absoluten Höhe der Kontingenzerfahrung ausbildet. Ähnlich dem Konzept der *good-enough mother* von Winnicott (1958) gibt es möglicherweise die *contingent-enough mother*, die ab Überschreitung eines kritischen Wertes die Autonomieentwicklung des Kindes gleichermaßen fördert. Bevor man sich also aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit von der Kontingenzerfahrung als wichtigem Faktor für die folgende Entwicklung abwendet, wäre ein Ansatzpunkt zukünftiger Forschung, auf Grundlage der bestehenden sozialkognitiven und kulturvergleichenden Entwicklungsmodelle weitere Einflussgrößen auf die Autonomieentwicklung während der ersten Lebensjahre zu identifizieren und deren Zusammenwirken insbesondere hinsichtlich der späteren Autonomieentwicklung empirisch zu überprüfen.

12.4. Alters- und Geschlechtseffekte

Die Daten dieser Arbeiten bestätigen den Befund anderer Arbeiten, dass sich mehr Mädchen als Jungen im Spiegel erkennen. Dieser Befund wird üblicherweise mit dem Entwicklungsvorsprung erklärt, den Mädchen entweder aufgrund biologischer Faktoren oder aufgrund geschlechtsspezifischer Interaktionserfahrungen haben. Gleichzeitig zeigte sich, dass bei Jungen tendenziell häufiger Hilfeverhalten in Form von Zustandsänderungen beobachtet werden konnte und dass dem gezeigten Verhalten generell ein stärkeres Maß an Mitgefühl zugrunde lag. Bisherige Untersuchungen zum Hilfeverhalten in diesem frühen Alter haben keine systematischen Geschlechtsunterschiede berichtet. Möglicherweise waren die Mädchen im Teddy-Test der fast fremden Versuchsleiterin gegenüber gehemmter oder schüchterner, so dass sich das prosoziale Motiv bei manchen Mädchen nicht in konstruktives Verhalten übersetzte.

Der Befund, dass konstruktives Verhalten mit zunehmendem Alter weniger wahrscheinlich wird, ist mit bisherigen Befunden gut vereinbar (Übersicht siehe Preston & de Waal, 2002). Von einer evolutionsbiologischen Perspektive aus wird argumentiert, dass Kinder in ihrem Hilfeverhalten mit zunehmendem Alter selektiver werden. Ist das biologisch angelegt Hilfemotiv zunächst recht undifferenziert, was die Beziehung zu der Not leidenden Person angeht, greifen mit zunehmenden Alter Faktoren, die die Hilfsbereitschaft in Richtung des reziproken oder nepotistischen Altruismus eingrenzen. Recht erstaunlich ist, dass sich dieser Effekt selbst bei einer recht alterhomogenen Stichprobe wie sie dieser Untersuchung zugrunde liegt, nachweisen lässt.

12.5. Alternativen zum gewählten methodischen Vorgehen

Alle zuvor genannten Argumentationsstränge, die es erlauben, die zum Teil unerwarteten Befunde dieser Arbeit theoretisch einzubetten und vor deren Hintergrund Ansatzpunkte für zukünftige Forschung abgeleitet werden können, basieren auf der Annahme, dass die Daten dieser Arbeit reliabel und valide gewonnen wurden. Im Folgenden sollen jedoch auch das Design der Studie und die zur Datengewinnung eingesetzten Methoden kritisch betrachtet und auf Verbesserungsmöglichkeiten hin überprüft werden. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den beiden zentralen verhaltensgebundenen Maßen, dem Selbsterkennen im Spiegel und dem Verhalten der Kinder während des Teddy-Tests. Vor allem soll auf die drei folgenden Punkte näher eingegangen werden: die Wahl des Erhebungszeitpunkts, die Reliabilität des Rouge-Tests und die Validität des Teddy-Tests.

Da die Kinder aufgrund des längsschnittlichen Designs zu den beiden Erhebungszeitpunkten ungefähr gleich alt sein sollten, stellt sich im Nachhinein die Frage, ob das gewählte Alter zum zweiten Erhebungszeitpunkt tatsächlich das Günstigste war. Die Kinder hatten fast alle ein Alter von 19 Monaten \pm 2 Wochen. Dieses Alter wurde vor dem Hintergrund gewählt, dass sich zu diesem Zeitpunkt ungefähr die Hälfte der Kinder im Spiegel erkennen sollte (Lewis & Ramsay, 2004; Nielsen & Dissanayake, 2004). Da andere Untersuchungen zeigen konnten, dass diese Entwicklung in autonom-relationalen und vor allem in interdependenten soziokulturellen Kontexten später einsetzt (Keller et al., 2005; Keller et al., 2004), sollten die Daten eher etwas später als zu früh erhoben werden. Diese Entscheidung hatte allerdings zur Konsequenz, dass sich in der vorliegenden Arbeit mehr als die Hälfte, nämlich circa 70% der Kinder der Gesamtstichprobe, im Spiegel erkannten. Das bedeutete für die Analysen des konstruktiven Verhaltens im Teddy-Test, dass das entscheidende Kriterium nicht gleichverteilt war. Unter diesen Umständen sind die Voraussetzungen weniger günstig, um signifikante Unterschiede zu finden. Da die Fallzahlen aufgrund der aufwändigen Auswertungsverfahren sowieso eher gering sind, genügen schon wenige falsch klassifizierte Fälle beim Rouge-Test, um möglicherweise existierende Zusammenhänge zu übersehen. Insofern kommt der Reliabilität des Rouge-Tests eine entscheidende Rolle für die Analyse der Daten zu.

Generell kann gesagt werden, dass das Verhaltenskriterium, das zur Klassifikation „Selbsterkenner“ führt, sehr distinkt ist. Es ist sehr unwahrscheinlich, bestimmte Verhaltensweisen als fleckbezogenes Verhalten fehl zu interpretieren. Ein größeres Problem stellen die so genannten *false negatives* dar. Dieser, der Signalentdeckungsanalyse entlehene

Begriff, bezeichnet Kinder, die eigentlich die Fähigkeit zum Selbsterkennen haben, das entsprechende Verhalten während der Testsituation allerdings nicht zeigen. Asendorpf entwickelte zusammen mit seinen Kollegen zwei interessante Möglichkeiten, diese *false negatives* zu vermeiden. Zum einen versuchte er, das entsprechende Zielverhalten (fleckbezogenes Verhalten) dadurch wahrscheinlicher zu machen, dass das Kind gemeinsam mit dem Versuchsleiter zuvor bei einer Puppe, der ein Fleck ins Gesicht gemacht wurde, diesen Fleck mit einem Tuch entfernte (Asendorpf et al., 1996). Zum anderen führten Asendorpf und Baudonnière (1993) den Rouge-Test nach ein bis zwei Tagen mit den Kindern, die als Nichterkenner klassifiziert wurden, noch einmal durch. Dabei erkannten sich 6% der Kinder im Spiegel, was auf eine *false negative*-Rate von 3% schließen lässt.

In dem Längsschnittprojekt, in dessen Rahmen die Daten für diese Arbeit erhoben wurden und in dem Datenerhebungen mit drei Monaten, 19 Monaten und drei und vier Jahren durchgeführt wurden, wurde die Idee eines zweiten Besuchstermins verworfen, da befürchtet werden musste, dass die Bereitschaft der Eltern, an den späteren Erhebungen teilzunehmen, unter diesem Mehraufwand leiden könnte. Außerdem erschien der Anteil der *false negatives* von 3% als vernachlässigbar. Die Möglichkeit, das Zielverhalten an einer Puppe zu modellieren, hätte prinzipiell bestanden, allerdings wurde dieser zusätzliche Schritt nicht mit aufgenommen, da der Umfang der mit dem Kind durchzuführenden Erhebungsbausteine schon recht groß war. Entscheidend für die Planung der Versuchsdurchführung waren dafür auch die starken Zusammenhänge, die Bischof-Köhler (1989; 1994) in ihren Untersuchungen fand. Die Tatsache, dass der Rouge-Test in diesen Studien nur einmalig durchgeführt wurde und das Zielverhalten auch nicht mithilfe einer Puppe modelliert wurde, sprach für die Reliabilität des Rouge-Tests und ließ diese Sicherheitsvorkehrungen unnötig erscheinen. Falls sich allerdings in dem schon recht geringen Anteil von nur 30% Nichterkennern dieser Untersuchung auch noch zusätzlich einige Erkener verbergen sollten, müsste der Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen und der jeweils anderen Variablen, beispielsweise dem konstruktiven Verhalten im Teddy-Test, sehr stark sein, um trotzdem das Signifikanzniveau zu erreichen. Neben der ungünstigen Ausgangsverteilung von Erkennern und Nichterkennern ist es demnach die, allerdings recht unwahrscheinliche, Möglichkeit der *false negatives*, die das Finden von Zusammenhängen erschweren könnte.

Neben diesen methodischen Überlegungen auf Seiten des Rouge-Tests, gibt es einige Überlegungen, die bei der Interpretation des Verhaltens der Kinder im Teddy-Test Berücksichtigung finden sollten. Einer der Einwände richtet sich gegen die grundlegende Annahme Bischof-Köhlers (1989), dass das konstruktive Verhalten im Teddy-Test eindeutig

empathisch motiviertes Hilfeverhalten sei. Unter Abschnitt 12.1 wurde schon ausführlich dargestellt, dass es neben dieser Interpretation auch die Möglichkeit gibt, das Verhalten als situationsgebundenes Hilfeverhalten zu deuten, das aufgrund des Situationsverständnisses und nicht aufgrund des empathischen Mitvollzugs zustande kommt. Man könnte allerdings über diese Alternative hinausgehen und ganz allgemein in Frage stellen, ob es sich bei dem gezeigten Verhalten überhaupt um Hilfeverhalten handelt. Inwiefern stellt beispielsweise das wiederholte Zeigeverhalten ein eindeutiges und valides Kriterium für Hilfeverhalten dar? Durch die Wiederholung erhält die Zeigegeste einen auffordernden Charakter, allerdings bleibt nicht zweifelsfrei zu klären, ob dem notwendigerweise so ist. Eventuell will das Kind die Mutter nur auf das Geschehen hinweisen, ohne dass es irgendeine Art von Hilfeleistung auf Seiten der Mutter erwartet. Diese Kritik wird durch den Befund gestützt, dass sich Zusammenhänge mit den relationalen Sozialisationszielen in einem viel stärkeren Maße mit den konstruktiven Verhaltensweisen in Form von Zustandsänderungen als in Form von wiederholter Aufmerksamkeitslenkung fanden. Allerdings kann selbst bei den Zustandsänderungen kritisch hinterfragt werden, inwiefern sich beispielsweise hinter der objektbezogenen Verhaltensweise kaputten Teddy der VL geben tatsächlich eine Hilfeabsicht verbirgt oder inwiefern es nicht eher den Versuch darstellt, das Spiel, das durch die Trauerreaktion der Versuchsleiterin unterbrochen wurde, in Sinne eines *reengagement attempts* (Warneken, Chen, & Tomasello, 2006) wieder aufzunehmen. Eine andere Erklärungsmöglichkeit, die der Klasse der objektbezogenen Verhaltensweisen zugrunde liegen könnte, ist, dass es sich bei dem gezeigten Verhalten eher um instrumentelles Helfen oder komplexes Problemlösen handelt. Es steht eher die Aufgabe, den Teddy zu reparieren, im Vordergrund als die Absicht, der Versuchsleiterin zu helfen. Gegen alle diese Einwände spricht jedoch der Befund, dass der überwiegende Teil der Kinder starke Konfliktsymptome zeigte. Sie erstarrten in ihren Bewegungen und beobachteten die Versuchsleiterin mit weit geöffneten Augen und oft auch besorgtem Gesichtsausdruck, bevor sie irgendeine Art von Hilfeverhalten zeigten. Von dem Eindruck, den man beim Betrachten der Aufzeichnungen bekommt, erscheinen die genannten Alternativinterpretationen äußerst unwahrscheinlich. In keinem der Fälle schien es so, als wäre es die Absicht des Kindes gewesen, die Mutter auf das Geschehen hinzuweisen, ohne gleichzeitig von ihr zu erwarten, dass sie etwas unternähme. Genauso wenig schien es so, dass das Kind einfach nur weiterspielen wollte, wenn es mit der Versuchsleiterin interagiert oder dass das Kind den kaputten Teddy als reizvolle Problemlöseaufgabe betrachtete. In Einzelfällen kam es zwar vor, dass eine Verhaltensweise, die das Kind zeigte, den Kriterien eines Einzelmaßes konstruktiven Verhaltens entsprach und

als solche kodiert wurde, ohne dass der Beobachter überzeugt war, dass die entsprechende Absicht dahinter stand. Insofern wäre es in Einzelfällen wünschenswert gewesen, wenn die gezeigten Verhaltensweisen eindeutig auf eine bestimmte Intention hätten zurückgeführt werden können. Diese Unsicherheit, die sich in einigen wenigen Fällen ergab, wurde durch die intuitive Kategorisierung aufgefangen, da hier neben dem Verhalten das Ausdrucksverhalten des Kindes mit berücksichtigt wurde, was in der überwiegenden Zahl der Fälle eine eindeutige Interpretation möglich machte. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Daten zum zweiten Erhebungszeitpunkt idealerweise etwas früher hätten erhoben werden können, dass die vorgetragenen Einwände bezüglich des Rouge-Tests und des Teddy-Tests allerdings nicht überzeugen und davon ausgegangen werden kann, dass die Daten reliabel und valide erfasst wurden.

12.6. Ausblick

Auf Grundlage der Befunde dieser Untersuchung und der Erfahrungen, die im Prozess der Datenerhebung, der Kodierung und der Datenanalysen gesammelt wurden, eröffnen sich einige Anschlussmöglichkeiten für zukünftige Forschungsarbeiten. Eine interessante Perspektive eröffnet das Spannungsfeld, das durch die Alternativen des empathisch motivierten und des situationsgebundenen Hilfeverhaltens definiert wird. Mit angemessenen Methoden könnte man versuchen, empathisch motiviertes von situationsgebundenem Hilfeverhalten empirisch zu differenzieren.

Gleichzeitig ergeben sich konzeptionelle Fragen nach dem Verhältnis des kategorialen Selbst zu dem reflexiven Selbstbewusstsein und dem Bewusstsein der psychischen Zustände anderer Personen. Welche Konsequenzen hätte eine horizontale *Décalage* zwischen den verschiedenen Aspekten des Selbstkonzepts für das Verständnis psychischer Relationen und welche Rolle spielen dabei möglicherweise kulturspezifische Interaktionserfahrungen?

Man könnte diese Fragen über die Analyse anderer Entwicklungen angehen, die auf ähnlichen Konzepten fußen, wie die Einsicht in die Subjektivität von Interessen, Bedürfnissen und Präferenzen. Eine andere Entwicklung, die anscheinend notwendigerweise der Differenzierung psychischer Zustände bedarf ist die Fähigkeit zum kooperativen Handeln, da sie der Koordination komplementärer Rollen bedarf (Tomasello et al., 2005). Über das Zusammenspiel dieser Entwicklungen ließen sich Rückschlüsse auf das komplexe Zusammenspiel der unterschiedlichen Facetten des frühen Selbstkonzepts und deren Bedeutung für die sozialkognitive Entwicklung ziehen.

Eine andere, noch offene Frage bezieht sich auf die spezifischen Interaktionserfahrungen, die die hier beschriebenen Entwicklungen mindestens in zweierlei Hinsicht beeinflussen. Erstens, scheinen die Kinder kontextspezifische Erfahrungen zu sammeln, die die unterschiedlichen Entwicklungspfade zu demselben Entwicklungsergebnis bahnen. Zweitens, ist weiterhin offen, über welche Mechanismen die normativen Einflüsse der Umwelt die prosoziale Motivation der Kinder fördert. Es bleibt also die Frage, auf welche Weise die primären Bezugspersonen ihren vorsprachlichen Kindern die ihnen wichtigen Sozialisationsziele vermitteln und ob dabei eventuell sogar kulturspezifische Aspekte zum Tragen kommen. Um hierüber Aufschluss zu erhalten, müsste man die typischen Interaktionserfahrungen der Kinder nachzeichnen, wobei es von der spezifischen Fragestellung abhinge, ob es generelle Alltagserfahrungen sind, die diese Entwicklungen befördern oder spezifische Erfahrungen, die im Kontext prosozialen Handelns gesammelt werden.

Die zentralen Schlüsse, die sich allerdings schon an dieser Stelle aus den Ergebnissen dieser Arbeit ziehen lassen, sind, erstens, dass es möglicherweise unterschiedliche Entwicklungspfade zum frühen Hilfeverhalten gibt und, zweitens, dass die normativen Erwartungen der primären Bezugspersonen sich positiv auf die prosoziale Motivation der Kinder auswirken. Bezüglich der soziokulturellen Einflüsse auf die Entwicklung des frühen Hilfeverhaltens konnte drittens gezeigt werden, dass die Unterschiede im Hilfeverhalten zwischen den beiden Kontexten vollständig durch die relationalen Sozialisationsziele erklärt werden konnten. Weiterhin scheint es so, als nähmen die Berliner Kinder überwiegend den Entwicklungspfad des empathisch motivierten Hilfeverhaltens, wohingegen die Kinder aus Delhi zumindest zu einem ebenso großen Teil auch situationsgebundenes Hilfeverhalten zeigten.

13. Zusammenfassung

Integriert man die sozialkognitiven Theorien mit den Theorien der kulturvergleichenden Psychologie, dann ist der Beginn empathisch motivierten Hilfeverhaltens in der Mitte des zweiten Lebensjahres das Ergebnis zweier ineinander greifender Entwicklungen. Zum einen bedarf es der Entwicklung der autonomen Anteile des Selbst in Form des kategorialen Selbst. Aufgrund dieser Entwicklung kann das Kind zwischen sich und anderen Personen als autonomen Trägern psychischen Erlebens differenzieren, wodurch empathisch motiviertes Hilfeverhalten möglich wird. Zum anderen bedarf es der Entwicklung der relationalen Anteile des Selbst. Aufgrund eines Verbundenheitsgefühls mit der anderen Person gewinnt dessen Situation für das Kind an Relevanz. Das Kind empfindet Mitgefühl, wodurch es zum prosozialen Verhalten motiviert wird. Mit diesen beiden Entwicklungen sind die grundlegenden kognitiven und motivationalen Voraussetzungen frühen Hilfeverhaltens erfüllt. Weiterhin werden jeweils spezifische Einflüsse auf diese Entwicklungen angenommen. Die Autonomieentwicklung des Kindes sollte durch ein hohes Maß an Kontingenzerfahrungen in der sozialen Interaktion vorbereitet werden, aufgrund derer das Kind sich als selbstwirksames Agens erlebt, das Kontrolle über seine Umwelt ausübt. Die Einflüsse auf die Entwicklung der relationalen Anteile des Selbst sollten primär normativer Natur sein: Je ausgeprägter die relationale Orientierung der soziokulturellen Orientierung ist, desto stärker sollte die prosoziale Verhaltensneigung bei den Kindern sein.

Um dieses Modell zu überprüfen, wurden die zentralen Konzepte im Längsschnitt an zwei Stichproben der gebildeten Mittelschicht mit einer primär independenten soziokulturellen Orientierung in Berlin ($N = 41$) und einer primär autonom-relationalen soziokulturellen Orientierung in Delhi ($N = 39$) erhoben. Das zentrale Maß für das prosoziale Verhalten bestand in der Reaktion auf die simulierte Trauer einer Versuchsleiterin aufgrund eines kaputten Teddys. Wie erwartet, zeigten signifikant mehr Kinder aus Delhi (50%) als aus Berlin (30%) Hilfeverhalten, das direkt eine Zustandsänderung zum Ziel hatte. Dieses Hilfeverhalten stand jedoch in keinem Zusammenhang zu dem Selbsterkennen im Spiegel als Maß für das kategoriale Selbst. Das Selbsterkennen im Spiegel wiederum konnte weder durch die Kontingenzerfahrung des Kindes noch durch die autonomen Sozialisationsziele erklärt werden. Betrachtet man anstelle der objektiv erfassten Zustandsänderungen die Stärke des Mitgefühls, das im Verhalten der Kinder zum Ausdruck kommt, ergab sich eine signifikante Korrelation mit dem Selbsterkennen im Spiegel, allerdings nur für die Kinder der Berliner Stichprobe. Daneben gab es einen starken normativen Einfluss auf das frühe Hilfeverhalten derart, dass es umso wahrscheinlicher war, dass Kinder Hilfeverhalten zeigten, je mehr Wert

Mütter den relationalen Sozialisationszielen beimaßen. Dieser Zusammenhang bestand innerhalb beider Stichproben und konnte darüber hinaus den Unterschied in der prosozialen Verhaltensneigung zwischen den beiden soziokulturellen Kontexten vollständig aufklären.

Um den Befund erklären zu können, dass das Selbsterkennen im Spiegel nur in dem independenten soziokulturellen Kontext mit dem Hilfeverhalten zusammenhing, wird mit dem situationsgebundenen Hilfeverhalten ein alternativer Mechanismus zum empathisch motivierten Hilfeverhalten vorgeschlagen. Der Grundgedanke dabei ist, dass Kinder aufgrund des gemeinsamen Vollzugs mit der anderen Person ein Situationsverständnis erlangen, das es ihnen erlaubt, Hilfeverhalten zu zeigen, ohne der anderen Personen ein inneres Erleben zuzuschreiben. Aufgrund dieses Mechanismus wäre demzufolge die Möglichkeit gegeben, über unterschiedliche Entwicklungspfade zum selben Entwicklungsergebnis, dem frühen Hilfeverhalten, zu gelangen.

14. Bibliographie

- Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology*, 5(4), 297-305.
- Arbuckle, J. L. (2003). AMOS 5.0. Chicago: SmallWaters Corporation.
- Asendorpf, J. B., & Baudonnière, P.-M. (1993). Self-awareness and other-awareness: Mirror self-recognition and synchronic imitation among unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 29(1), 88-95.
- Asendorpf, J. B., Warkentin, V., & Baudonnière, P.-M. (1996). Self-awareness and other-awareness. II: Mirror self-recognition, social contingency awareness, and synchronic imitation. *Developmental Psychology*, 32(2), 313-321.
- Barresi, J., & Moore, C. (1996). Intentional relations and social understanding. *Behavioral and Brain Sciences*, 19(1), 107-154.
- Barth, J., Povinelli, D. J., & Cant, J. G. H. (2004). Bodily Origins of SELF. In D. R. Beike, J. M. Lampinen & D. A. Behrend (Eds.), *The self and memory*. (pp. 11-43). New York, NY: Psychology Press.
- Bigelow, A. E. (1998). Infants' sensitivity to familiar imperfect contingencies in social interaction. *Infant Behavior & Development*, 21(1), 149-161.
- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern: Huber.
- Bischof-Köhler, D. (1994). Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr. *Zeitschrift für Psychologie*, 202(4), 349-377.
- Bischof-Köhler, D. (2000). Empathie, prosoziales Verhalten und Bindungsqualität bei Zweijährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(2), 142-158.
- Bischof-Köhler, D. (2007). Self presentation, identification and empathy. *Presentation given at the MPI EVA Workshop on empathy, January 18th-19th, Leipzig*.
- Bloom, K., Russell, A., & Wassenberg, K. (1987). Turn taking affects the quality of infant vocalizations. *Journal of Child Language*, 14(2), 211-227.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Tal, J., & Ludemann, P. (1992). Maternal responsiveness to infants in three societies: The United States, France, and Japan. *Child Development*, 63(4), 808-821.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. (2 ed. Vol. 1). New York, NY: Basic Books.

- Chapman, M., Zahn-Waxler, C., Cooperman, G., & Iannotti, R. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology*, 23(1), 140-145.
- Chavez, M., Day, R., Deyell, S., Ellis, P., Fazio, S., Green, P., et al. (2004). Adobe ® Audition 1.0.: Adobe Systems Incorporated.
- Chen, F., Bollen, K. A., Paxton, P., Curran, P. J., & Kirby, J. B. (2001). Improper solutions in structural equation models: Causes, consequences, and strategies. *Sociological Methods & Research*, 29(4), 468-508.
- CIA. (2003). *World fact book 2003*. Retrieved June 6th, 2007, from <http://www.theodora.com/wfb2003/index.html>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. (3 ed.). Mahwah, NJ and London: Lawrence Earlbaum Associates.
- de Guzman, M. R. T., Edwards, C. P., & Carlo, G. (2005). Prosocial behaviors in context: A study of the Gikuyu children of Ngecha, Kenya. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(5), 542-558.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 406-412.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54-58.
- Dumont, L. (1965). The modern conception of the individual: Notes on its genesis. *Contributions to Indian Sociology*, 66, 13-61.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th ed.)*. (pp. 646-718): John Wiley & Sons Inc.
- Feshbach, N. D. (1987). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research*. (Vol. 8, pp. 1-47). New York, NY: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1975). *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim: Beltz.

- Fogel, A., Toda, S., & Kawai, M. (1988). Mother-infant face-to-face interaction in Japan and the United States: A laboratory comparison using 3-month-old infants. *Developmental Psychology*, 24(3), 398-406.
- Freud, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur*. Frankfurt: Fischer.
- Freud, S. (1969). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Friedlmeier, W. (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag.
- Friedlmeier, W., & Holodynski, M. (1999). *Emotionale Entwicklung im Kulturvergleich*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Gallup, G. G. (1970). Chimpanzees: Self-recognition. *Science*, 167(3914), 86-87.
- Gallup, G. G. (1983). Toward a comparative psychology of mind. In R. L. Mellgren (Ed.), *Animal cognition and behaviour*. (pp. 473-510). Amsterdam: North-Holland.
- Gallup, G. G. (1998). Self-awareness and the evolution of social intelligence. *Behavioural Processes*, 42(2), 239-247.
- Graves, N. B., & Graves, T. D. (1983). The cultural context of prosocial development: An ecological model. In D. L. Bridgeman (Ed.), *The nature of prosocial development. Interdisciplinary theories and strategies*. (pp. 243-264). New York, NY: Academic Press.
- Grusec, J. E. (1982). The socialization of altruism. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. (pp. 139-166). New York, NY: Academic Press.
- Harel, J., Eshel, Y., Ganor, O., & Scher, A. (2002). Antecedents of mirror self-recognition of toddlers: Emotional availability, birth order and gender. *Infant Mental Health Journal*, 23(3), 293-309.
- Hinde, R. A. (1982). Attachment: Some conceptual and biological issues. In J. Stevenson-Hinde & C. M. Parkes (Eds.), *The place of attachment in human behavior*. (pp. 60-76). New York, NY: Basic Books.
- Hobson, R., Peter. (2002). *The cradle of thought*. London: Macmillan.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-622.
- Hoffman, M. L. (1982). Affect and moral development. *New Directions for Child Development*, 16, 83-103.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.*: Cambridge University Press.

- Hsu, H.-C., & Fogel, A. (2003). Social regulatory effects of infant nondistress vocalization on maternal behavior. *Developmental Psychology*, 39(6), 976-991.
- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York, NY: Harper & Row.
- Johnson, D. B. (1982). Altruistic behavior and the development of the self in infants. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(3), 379-388.
- Kagitçibasi, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. (2 ed.). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karniol, R. (1982). Settings, scripts, and self-schemata: A cognitive analysis of the development of prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. (pp. 109-137). New York, NY: Academic Press.
- Kärtner, J., Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Chaudhary, N., et al. (eingereicht). Similarities and differences in contingency experiences of 3-month-olds across sociocultural contexts. *Infant Behavior & Development*.
- Kärtner, J., Keller, H., & Yovsi, R. (eingereicht). Sociocultural influences on the development of mirror self-recognition. *Child Development*.
- Karylowski, J. (1982). Two types of altruistic behavior: Doing good to feel good or to make the other feel good. In V. J. Derlaga & J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and helping behavior* (pp. 397-414). New York, NY: Academic Press.
- Karylowski, J. (1984). Focus of attention and altruism. Endocentric and exocentric sources of altruistic behavior. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.), *The development and maintenance of prosocial behavior. Interactional perspectives*. (pp. 139-155). New York, NY: Plenum Press.
- Keller, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: A conceptualization of early ontogenetic experiences. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schölmerich (Eds.), *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, H., Kärtner, J., Borke, J., Yovsi, R., & Kleis, A. (2005). Parenting styles and the development of the categorical self: A longitudinal study on mirror self-recognition in Cameroonian Nso and German families. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 496-504.
- Keller, H., Lohaus, A., Völker, S., Cappenberg, M., & Chasiotis, A. (1999). Temporal contingency as an independent component of parenting behavior. *Child Development*, 70(2), 474-485.

- Keller, H., & Schölmerich, A. (1987). Infant vocalizations and parental reactions during the first 4 months of life. *Developmental Psychology, 23*(1), 62-67.
- Keller, H., Yovsi, R., Borke, J., Kärtner, J., Jensen, H., & Papaligoura, Z. (2004). Developmental consequences of early parenting experiences: Self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child Development, 75*(6), 1745-1760.
- Kochanska, G., Forman, D. R., & Coy, K. C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy socialization in the second year of life. *Infant Behavior & Development, 22*(2), 249-265.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York and London: Plenum Press.
- Lewis, M., Brooks-Gunn, J., & Jaskir, J. (1985). Individual differences in visual self-recognition as a function of mother-infant attachment relationship. *Developmental Psychology, 21*(6), 1181-1187.
- Lewis, M., & Ramsay, D. (2004). Development of self-recognition, personal pronoun use, and pretend play during the 2nd year. *Child Development, 75*(6), 1821-1831.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development, 60*(1), 146-156.
- Liszkowski, U. (2005). Human twelve-month-olds point cooperatively to share interest with and helpfully provide information for a communicative partner. *Gesture, 5*(1), 135-154.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Henning, A., Striano, T., & Tomasello, M. (2004). Twelve-month-olds point to share attention and interest. *Developmental Science, 7*(3), 297-307.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., & Tomasello, M. (2006). 12- and 18-month-olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development, 7*(2), 173-187.
- Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. In K. Lorenz (Ed.), *Gesammelte Abhandlungen, Band 1* (pp. 115-282). München: Piper.
- Mangold, P. (2005). INTERACT 7.0.: Mangold Software and Consulting GmbH.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). The cultural construction of self and emotion: Implications for social behavior. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and*

- culture: Empirical studies of mutual influence.* (pp. 89-130). Washington, DC: American Psychological Association.
- Martin, J. A. (1989). Personal and interpersonal components of responsiveness. In M. H. Bornstein (Ed.), *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences.* (pp. 5-14). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meltzoff, A. N. (2007a). The 'like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent. *Acta Psychologica, 124*(1), 26-43.
- Meltzoff, A. N. (2007b). 'Like me': A foundation for social cognition. *Developmental Science, 10*(1), 126-134.
- Metzger, W. (1954). *Psychologie.* Darmstadt: Steinkopff.
- Miller, J. G., & Bersoff, D. M. (1992). Culture and moral judgment: How are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved? *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(4), 541-554.
- Miller, J. G., & Bersoff, D. M. (1994). Cultural influences on the moral status of reciprocity and the discounting of endogenous motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(5), 592-602.
- Miller, J. G., & Bersoff, D. M. (1998). The role of liking in perceptions of the moral responsibility to help: A cultural perspective. *Journal of Experimental Social Psychology, 34*(5), 443-469.
- Miller, J. G., Bersoff, D. M., & Harwood, R. L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(1), 33-47.
- Miller, J. G., & Luthar, S. (1989). Issues of interpersonal responsibility and accountability: A comparison of Indians' and Americans' moral judgments. *Social Cognition, 7*(3), 237-261.
- Mitchell, R. W. (1993). Mental models of mirror-self-recognition: Two theories. *New Ideas in Psychology, 11*(3), 295-325.
- Mondloch, C. J., Lewis, T. L., Budreau, D. R., Maurer, D., Dannemiller, J. L., Stephens, B. R., et al. (1999). Face perception during early infancy. *Psychological Science, 10*(5), 419-422.
- Moore, C. (2007). Understanding self and other in the second year. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: transitions and transformations.* New York, NY: Guilford Press.

- Moore, C., Mealiea, J., Garon, N., & Povinelli, D. J. (2007). The development of body self-awareness. *Infancy, 11*(2), 157-174.
- Mulder, N. (1996). *Inside Indonesian society: Cultural change in Indonesia*. Amsterdam, The Netherlands: Pepin Press.
- Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2004). Pretend play, mirror self-recognition and imitation: A longitudinal investigation through the second year. *Infant Behavior & Development, 27*(3), 342-365.
- Nielsen, M., Suddendorf, T., & Slaughter, V. (2006). Mirror self-recognition beyond the face. *Child Development, 77*(1), 176-185.
- Nsamenang, A. B. (1992). *Human development in cultural context: A third-world perspective*. Newbury Park, CA: Sage.
- Papoušek, H., & Papoušek, M. (1987). *Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence*. Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Papoušek, H., & Papoušek, M. (2002). *Intuitive parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. London: The MIT Press.
- Povinelli, D. J., & Cant, J. G. H. (1995). Arboreal clambering and the evolution of self-conception. *The Quarterly Review of Biology, 70*, 393-421.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences, 25*(1), 1-20.
- Prinz, W. (1987). Ideo-motor action. In H. Heuer & A. F. Sanders (Eds.), *Perspectives on perception and action*. (pp. 47-76). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Prinz, W. (1992). Why don't we perceive our brain states? *European Journal of Cognitive Psychology, 4*(1), 1-20.
- Prinz, W. (1997). Perception and action planning. *European Journal of Cognitive Psychology, 9*(2), 129-154.
- Radke-Yarrow, M., & Zahn-Waxler, C. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development, 47*(1), 118-125.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*. (4th ed., Vol. 4: Socialization, personality and social development, pp. 469-545). New York, NY: John Wiley & Sons.

- Raeff, C. (2006). *Always separate, always connected: Independence and interdependence in cultural contexts of development*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reddy, V. (2003). On being the object of attention: Implications for self-other consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(9), 397-402.
- Reddy, V., & Legerstee, M. (2007). What does it mean to communicate? *Infant Behavior & Development*, 30(2), 177-179.
- Reddy, V., & Morris, P. (2004). Participants don't need theories: Knowing minds in engagement. *Theory & Psychology*, 14(5), 647-665.
- Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21.
- Richman, A. L., Miller, P. M., & LeVine, R. A. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology*, 28(4), 614-621.
- Rohner, R. P. (1975). *They love me, they love me not*. New Haven, CT: HRAF Press.
- Rushton, J. P. (1982). Social learning theory and the development of prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. (pp. 77-105). New York, NY: Academic Press.
- Sagi, A., & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175-176.
- Schneider-Rosen, K., & Cicchetti, D. (1991). Early self-knowledge and emotional development: Visual self-recognition and affective reactions to mirror self-images in maltreated and non-maltreated toddlers. *Developmental Psychology*, 27(3), 471-478.
- Stang, W. (1989). *Learning of visual contingencies in three-month old infants (Lernen visueller Kontingenzen bei dreimonatigen Säuglingen)*. Unpublished dissertation, Free University of Berlin, Berlin.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the human infant*. New York, NY: Basic Books.
- Tarabulsky, G. M., Tessier, R., & Kappas, A. (1996). Contingency detection and the contingent organization of behavior in interactions: Implications for socioemotional development in infancy. *Psychological Bulletin*, 120(1), 25-41.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-735.
- Tomasello, M., & Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what is new for other persons. *Developmental Psychology*, 39(5), 906-912.

- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York, NY, England: McGraw-Hill Book Company.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- Trommsdorff, G. (1993). *Rolle von Emotionen beim prosozialem Verhalten. Bericht über die mit Sachbeihilfe der DFG durchgeführten Arbeiten in der Zeit von März 1991 bis Februar 1993*. Konstanz: Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät, FG Psychologie, Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie und Kulturvergleich.
- Trommsdorff, G., & Friedlmeier, W. (1999). Emotionale Entwicklung im Kulturvergleich. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Eds.), *Emotionale Entwicklung* (pp. 275-293). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Turnbull, C. M. (1972). *The mountain people*. New York, NY: Simon & Schuster.
- van der Mark, I. L., van Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development, 11*(4), 451-468.
- Van Egeren, L. A., Barratt, M. S., & Roach, M. A. (2001). Mother-infant responsiveness: Timing, mutual regulation, and interactional context. *Developmental Psychology, 37*(5), 684-697.
- Völker, S. (1999). *Frühe Interaktionsmuster zwischen Mutter und Kind. die Bedeutung von Wärme und Kontingenz*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Volland, C., & Trommsdorff, G. (2003). Mütterliche Feinfühligkeit und die Entwicklung von mitfühlend-prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern: Eine Beobachtungsstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35*(1), 2-11.
- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development, 77*(3), 640-663.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311*(5765), 1301-1303.
- Watson, J. S. (1979). Perception of contingency as a determinant of social responsiveness. In E. Thoman (Ed.), *Origins of the infant's social responsiveness* (pp. 33-64). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Watson, J. S. (1994). Detection of the self: The perfect algorithm. In S. T. Parker, R. W. Mitchell & M. L. Boccia (Eds.), *Self-awareness in animals and humans*. (pp. 131-148). New York, NY: Cambridge University Press.
- Whiting, B. B. (2003). *Ngecha, Kenya, behavior observations. Collected by Beatrice Whiting and research collaborators in 1968-1972. Edited by Carolyn Pope Edwards*.

- Compiled by Maria Rosario Tretasco de Guzman.* New Haven, CT: Human Relations Area Files Press, CD Rom format.
- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1958). *Collected Papers: Through Paediatrics to Psychoanalysis.* London: Tavistock.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior.* (pp. 109-137). New York: Academic Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development, 50*(2), 319-330.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*(1), 126-136.

15. Anhang

15.1. Kontingente Reaktionen auf unterschiedliche Kindereignisse

Im Mittel betrug die Gesamtdauer der Sequenzen, die entsprechend der zuvor definierten Kriterien für die Analyse nonverbaler Signale geeignet war 5,11 Minuten ($SD = 2,77$) und war für die Stichprobe der Berliner Familien ($M = 5,96, SD = 2,87$) signifikant länger als für die Familien aus Delhi ($M = 4,21, SD = 2,37$), $t(72) = 2,86, p < ,01$. Innerhalb dieser günstigen Sequenzen wurden pro fünf Minuten signifikant mehr nonverbale Kindsignale in den Berliner Familien ($M = 15,60, SD = 9,65$) als in den Familien aus Delhi ($M = 10,79, SD = 7,02$) identifiziert, $t(72) = 2,39, p < ,05$. Die beiden Stichproben unterschieden sich nicht hinsichtlich der Verteilung der nonverbalen Ereignisse (Lächeln und Schauen): Durchschnittlich waren 31,8% aller nonverbalen Ereignisse Lächelereignisse. Die Variablen, die sich zwischen den beiden Stichproben signifikant unterschieden, waren auf Ebene der Gesamtstichprobe nicht mit den verschiedenen Kontingenzmaßen korreliert. Es kann also ausgeschlossen werden, dass mögliche Unterschiede in den Kontingenzmustern auf Unterschiede in diesen Variablen zurückzuführen sind.

In dieser Analyse wurde für den Teildatensatz, der aufgrund des Einschlusskriteriums (mind. 3 Ereignisse) zustande kam, zusätzlich der Faktor Art des Kindereignisses berücksichtigt.¹⁶ In dieser dreifaktoriellen Varianzanalyse mit den Messwiederholungsfaktoren angesprochener Sinn (Hören, Fühlen, Sehen) und Art des Kindereignisses (neutrale Vokalisationen, nonverbale Kindsignale) und dem Faktor soziokultureller Kontext gab es keinen signifikanten Haupteffekt für den soziokulturellen Kontext. Ebenso wenig wurde die Unterschiede in den Gesamtkontingenzzraten signifikant (siehe Tabelle 16). Im Durchschnitt erfuhren die Kinder eine kontingente Reaktion auf 47,8% ihrer nonverbalen Signale und 61,1% ihrer neutralen Vokalisationen. Wie erwartet, gab es einen starken Haupteffekt für die Art des Kindereignisses, $F(1, 50) = 29,10, p < ,001, \eta^2 = ,37$. In beiden Stichproben reagierten die Bezugspersonen stärker auf neutrale Vokalisationen als auf nonverbale Kindereignisse. Ebenso bestätigte sich in dieser Analyse der starke Effekt des angesprochenen Sinns, $F(2, 100) = 73,36, p < ,001, \eta^2 = ,60$. Auf Grundlage der paarweisen Vergleiche der geschätzten Randmittel mit Bonferroni-Korrektur ergab sich die gleiche Reihenfolge wie bei den neutralen Vokalisationen, allerdings wurde der Vergleich zwischen Fühlen und Sehen nur marginal signifikant. Neben diesen Haupteffekten wurde außerdem die

¹⁶ Um das Kriterium abzusichern, wurden dieselben Analysen mit den alternativen Kriterien $N \geq 5$ und $N \geq 10$ durchgeführt. In diesen Analysen ergaben sich identische Muster, was die signifikanten Unterschiede betrifft.

Interaktion zwischen den Faktoren Art des Kindereignisses und angesprochener Sinn signifikant, $F(2, 100) = 9,60, p < ,001, \eta^2 = ,16$. Um die Interaktion aufzuklären, wurden in einem nächsten Schritt die Kontingenzzraten auf die unterschiedlichen Kindereignisse getrennt für die angesprochenen Sinne verglichen. Dabei wurde deutlich, dass die Kontingenzzraten für Reaktionen, die die Kinder hören oder fühlen können, zurückgingen, $t(51) = 4,40$ und $t(51) = 5,24, ps < ,001$, wenn es sich anstelle einer neutralen Vokalisation um ein nonverbales Kindsignal handelt. Die Kontingenzzrate für Reaktionen, die das Kind sehen kann, blieb hingegen stabil (siehe Tabelle 16).

Von den übrigen Effekten wurde noch die Interaktion zwischen dem soziokulturellen Kontext und dem angesprochenen Sinn signifikant, $F(2, 100) = 3,54, p < ,05, \eta^2 = ,07$. Dieser eher geringe Effekt lässt sich dadurch erklären, dass die Interaktionspartner der Stichprobe aus Delhi tendenziell häufiger Reaktionen zeigen, die die Kinder fühlen können, und signifikant seltener Reaktionen zeigen, die die Kinder sehen können als die Interaktionspartner der Berliner Stichprobe (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16 – Anhang: Kontingente Reaktionen auf neutrale Vokalisationen und nonverbale Kindsignale

	Berlin ($N = 30$)		Delhi ($N = 22$)		$t(51)$	d
	M	SD	M	SD		
neutrale Vokalisationen						
Hören	45,53	20,31	48,38	14,40	-,56	-,15
Fühlen	21,82	13,93	25,95	12,29	-1,11	-,31
Sehen	16,29	13,73	9,36	8,57	2,09*	,59
Gesamtkontingenzzrate	60,33	21,08	62,05	15,52	-,32	-,09
nonverbale Kindsignale	M	SD	M	SD	$t(51)$	d
Hören	30,81	17,62	31,58	18,10	-,15	-,04
Fühlen	10,70	10,70	15,93	14,67	-1,49 ⁽⁺⁾	-,42
Sehen	17,46	16,35	10,90	12,86	1,56 ⁽⁺⁾	,44
Gesamtkontingenzzrate	47,54	18,87	48,23	15,28	-,14	-,04

Anmerkungen. Die Mittelwerte der Kontingenzzraten auf neutrale Vokalisationen für diese Teilstichprobe weichen nur unbedeutend von den Mittelwerten für die Gesamtstichprobe ab ($\Delta_{\max} = 2,41$).

* $p < ,05$, ⁽⁺⁾ $p_{\text{einseitig}} < ,10$.

15.2. Konstruktive Verhaltensmaße in Abhängigkeit vom Selbsterkennen im Spiegel und dem soziokulturellen Kontext

Tabelle 17 – Anhang: Konstruktive Verhaltensmaße getrennt nach soziokulturellem Kontext oder Selbsterkenner-Status

dichotomisierte Werte (mind. 1)	Berlin	Delhi	χ^2
	(N = 34)	(N = 37)	
	% > 0	% > 0	
konstruktives Verhalten	61,1	62,0	,00
wiederholte			
Aufmerksamkeitslenkung	22,2	38,0	1,47
wiederholtes Alarmieren	16,7	32,0	1,55
wiederholte			
Handlungsaufforderung	,0	4,0	,74
Zustandsänderung	44,4	38,0	,23
Zustandsänderung			
(Objectbezug)	38,9	28,0	,74
Teddy reparieren	16,7	8,0	1,08
Mutter Teddy bringen	11,1	10,0	,02
VL kaputten Teddy geben	5,6	14,0	,91
Teddy kuscheln	16,7	6,0	1,87
Zustandsänderung			
(Personenbezug)	16,7	14,0	,08
körperlich trösten	11,1	4,0	1,21
Alternative anbieten	11,1	12,0	,01

Anmerkungen. SSE (Spiegelselbsterkennen): SSE+: Erkennen, SSE–: Nichterkennen.

Anmerkungen. Handlungsauff.: Handlungsaufforderung, SSE (Spiegelselbsterkennen): SSE+: Erkennen, SSE–: Nichterkennen. ^a exakter Test nach Fisher (erwartete Zelhäufigkeit in mind. einer Zelle < 5).

* $p < ,05$, + $p < ,10$, ⁽⁺⁾ $p_{\text{einseitig}} < ,10$.