

Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl in der Kindheit

Verhalten ist eine Funktion von Person und Umwelt: Diese von Kurt Lewin (1935) aufgestellte Formel wird in der akademischen Psychologie nach wie vor eher selten beachtet; weit häufiger findet man eine ausschließliche Konzentration auf Person- *oder* Umweltvariablen. Im folgenden Beitrag geht es um die Frage, welche Person- *und* Umwelt-Bedingungen in der Entwicklung von Kindern zur Entstehung interindividueller Unterschiede in ihrer Fähigkeit, mitfühlend auf den Kummer eines Gegenübers zu reagieren, führen. Dabei werden einleitend die Begriffe historisch eingebettet sowie definiert und anschließend die Frage behandelt, ob es einen normativen Entwicklungsverlauf von Mitgefühl gibt. Abschließend werden eigene empirische Ergebnisse zur Frage der Entstehung interindividueller Unterschiede im kindlichen Mitgefühl präsentiert.

1. Begriffsbestimmungen

In den deutschen Geisteswissenschaften des 18./19. Jahrhunderts befassten sich Philosophen wie Immanuel Kant (1724-1804) und Arthur Schopenhauer (1788-1860) mit der Analyse des Phänomens, das in der Literatur „Mitleid“, „Mitgefühl“, „Einfühlung“ oder „Empathie“ genannt wird¹. Im Hinblick auf die Frage, welche Bedeutung das Mitleid für das moralische Handeln der Menschen habe, kamen sie zu sehr unterschiedlichen Schlussfolgerungen: Für Kant (1788, 127) hatte Mitleid nur geringen Wert, da es in seinen Augen nur eine Stimmung, aber keine Tugend war. Schopenhauer (1840/1979, 246) sah im Mitleid demgegenüber „ganz allein die wirkliche Basis aller freien Gerechtigkeit und aller ächten Menschenliebe. Nur sofern eine Handlung aus ihm entspringen ist, hat sie moralischen Werth: und jede aus irgend welchen anderen Motiven hervorgehenden hat keinen“.

In der akademischen Psychologie wurde das Thema zunächst im Zusammenhang mit ästhetischen Empfindungen behandelt (Wispé 1987). Theodor Lipps (1903, 1907) sprach von *Einfühlung* und benutzte den Begriff zur Beschreibung eines Gefühls, das bei der Beobachtung des Ausdrucks eines anderen im Beobachter selbst entsteht. Diesen Vorgang stellte er sich so vor, dass die beobachtende Person den Ausdruck des Gegenübers unwillkürlich *nachahme* und durch

¹ Die Ausführungen zur Begriffsgeschichte entstammen Kienbaum (1993).

sensorische Rückkoppelung der Gesichtsmuskulatur das gleiche Gefühl empfinde (vgl. „facial feedback theory“, Tomkins 1962). Einfühlung wurde somit auf unbewusste, unwillkürlich ablaufende Prozesse zurückgeführt. Den Umstand, dass zur Einfühlung auch noch die Erkenntnis gehört, dass es sich um eine fremde Person mit eigenem Bewusstsein handelt, erklärte Lipps (1907, 720) wie folgt: Die Kenntnis über „fremde Bewußtseinseinheiten“ beruhe auf dem „Zusammenwirken des Triebes der Nachahmung und des Triebes der Äußerung“, oder an anderer Stelle: „Es ist nun einmal so; d. h. ich muss hier auf einen Instinkt rekurrieren“ (S. 709).

Titchener (1909), ein Wundt-Schüler, führte den Begriff in die US-amerikanische Psychologie ein, wobei er unter Zuhilfenahme des Griechischen „Einfühlung“ mit „empathy“ übersetzte (em = in, Pathos = Leiden).

Lipps' Konzeption von Einfühlung wurde schon von seinen Zeitgenossen kritisiert. Max Scheler (1923, 8) z.B. führte an, dass die „Nachahmung fremder Ausdrucksbewegungen den *Akt des Verstehens* des fremden Lebens sicher nicht verständlich machen“ könne. Im Gegenteil fände bei der Nachahmung eher das genaue Gegenteil statt, nämlich eine „Ansteckung durch fremde Affekte“, die den Beobachter glauben mache, es handele sich nicht mehr um das Erlebnis des anderen, sondern um das eigene. Scheler hob demgegenüber hervor, dass jede Art von Mitgefühl „irgendeine Form des Wissens um die Tatsache fremder Erlebnisse voraussetze“ (1923, 4).

Den nächsten Meilenstein in der Empathieforschung bildeten die Arbeiten von Carl Rogers, der viel zur heutigen Popularität des Begriffs Empathie beigetragen hat. Bei ihm bedeutet Empathie „to perceive the internal frame of reference of another with accuracy and with the emotional components and meanings which pertain thereto as if one were the person but without ever losing the „as if“ condition“ (1959, 201).

Sowohl Rogers als auch Scheler betonen also, dass stets das Bewusstsein vorhanden sein muss, dass es die *andere* Person ist, die verletzt oder fröhlich ist. Ansonsten setzt Rogers' Empathie-Verständnis aber kognitive Fähigkeiten voraus, die aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive als viel zu anspruchsvoll erscheinen (akkurate Wahrnehmung mit allen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, die dazu gehören), was allerdings insofern erklärlich ist, als er als Zielgruppe erwachsene Psychotherapeuten vor Augen hatte.

In Deutschland wurden Rogers' Gedanken von dem Ehepaar Tausch aufgegriffen. Sie sprachen statt von Empathie von *einfühlendem Verstehen* (Tausch & Tausch 1979), eine Formulierung, mit der sie den Ursprüngen des Konzepts sehr nahe kamen. In der *entwicklungspsychologischen* Literatur zeigte sich erst in den 70er Jahren ein stärkeres Interesse an der Empathie, die aber zu dieser Zeit noch vor allem als *reflektiertes Wissen* über den Zustand des anderen und somit als kognitive

Reaktion im Sinne von Rollen- oder Perspektivenübernahme verstanden wurde (für einen Überblick vgl. Deutsch & Madle 1975). Dies änderte sich in den 80er Jahren, als ein „shift in the Zeitgeist“ (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith & Stenberg 1983, 787) stattfand und in der Psychologie ganz allgemein Emotionen wieder wesentlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet wurde.

Seitdem liegt den meisten Forschungsarbeiten ein Verständnis von Empathie als einer *überwiegend emotionalen Reaktion* zugrunde, wie die folgende Definition von Doris Bischof-Köhler (1989, 26) zeigt: „Empathie ist die Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage eines anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleibt das Gefühl aber anschaulich dem anderen zugeordnet“. Dabei ist Empathie als der Mechanismus, der zur Kenntnis über die Lage des anderen verhilft, nicht auf die Wahrnehmung des Unglücks einer anderen Person beschränkt, sondern kann auch in Form von empathischer Freude auftreten (Singer 2006). Geht es um eine Notlage, so können laut Bischof-Köhler (1989) aus Empathie ganz verschiedene motivationale Zustände entstehen wie Mitgefühl als motivierende Kraft zur Hilfeleistung auf der einen Seite und antisoziale Motive wie Schadenfreude oder im Extremfall Sadismus auf der anderen Seite. Eisenberg, Spinrad & Morris (2014) bezeichnen Empathie daher als wertneutral.

Unterschieden werden muss Empathie von der sogenannten Gefühlsansteckung, einem Prozess, bei dem „...die Stimmung eines anderen vom Beobachter selbst Besitz ergreift und dabei zu dessen eigenstem Gefühl wird“ (Bischof-Köhler 1989, 26). Das heißt also, dass der Beobachter das gleiche empfindet wie die beobachtete Person, ohne sich aber im Klaren darüber zu sein, dass das Gefühl nicht in ihm selber, sondern in der anderen Person entstanden ist. Diese fehlende Ich/Andere-Trennung findet man einerseits bei Kindern vor dem 18. Lebensmonat, andererseits aber auch bei Erwachsenen bei Phänomenen wie dem ansteckenden Lachen oder Massenpanik. Auf die Bedeutung dieser Unterscheidung hatte neben Scheler (1923) und Rogers (1959) bereits Schopenhauer (1840/1979) hingewiesen, indem er sagte, dass „es uns gerade jeden Augenblick klar und gegenwärtig (ist), dass Er der Leidende ist, nicht *wir*: und geradezu in *seiner* Person, nicht in unserer fühlen wir das Leiden, zu unserer Betrübnis“ (S. 109). Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht das Mitgefühl (im Englischen „sympathy“). Es wird definiert als „... an emotional response stemming from the apprehension or comprehension of another's emotional state or condition, but it does not involve experiencing the same emotion as the other would be expected to experience; rather, sympathy consists of feelings of sorrow or concern for the other“ (Eisenberg et al. 2014, 184). Mitgefühl wird als bedeutender Motivator für altruistisches Verhalten wie z. B. Trösten angesehen (Eisenberg et al. 2014).

Zusammenfassend stellt Mitgefühl *eine* mögliche Folge des einfühlenden Verstehens der Notlage einer anderen Person (Empathie) dar. Wie sich

Mitgefühl in der Kindheit entwickelt und welche Bedingungen zur Entstehung interindividueller Unterschiede führen, soll im Folgenden beschrieben werden.

2. Alterskorrelierte Entwicklung

Neugeborene fangen an zu schreien, sobald sie ein anderes Baby schreien hören. Bei diesem als „reactive newborn cry“ (Dondi, Simion & Caltran 1999; Sagi & Hoffman 1976) bezeichneten Phänomen handelt es sich noch nicht um Empathie, sondern um die oben bereits beschriebene Gefühlsansteckung, da den Neugeborenen das Bewusstsein dafür, dass die Quelle des Unwohlseins nicht in ihnen selbst, sondern in dem anderen Baby liegt, natürlich fehlt. Dieses Bewusstsein bildet sich erst im 2. Lebensjahr voll aus, dem Zeitpunkt, zu dem sich auch „...die Bereitschaft und der Drang zum Helfen ...“ das erste Mal zeigt (Metzger 1976, zitiert in Soff 2008, 126).

Ob tröstendes Verhalten als Beleg für das erste Auftreten von Mitgefühl in der Ontogenese gelten kann oder ob Mitgefühl bereits im 1. Lebensjahr anhand von mimischen Reaktionen nachzuweisen ist, wird in der aktuellen entwicklungspsychologischen Forschung kontrovers diskutiert (Davidov, Zahn-Waxler, Roth-Hanania & Knafo 2013; Kienbaum 2014; Roth-Hanania, Davidov & Zahn-Waxler 2011). Auch über den weiteren Entwicklungsverlauf herrscht auf der theoretischen Ebene Uneinigkeit: Während Hoffman (2000) von einem alterskorrelierten Anstieg des Mitgefühls aufgrund kognitiver Entwicklungsfortschritte ausgeht, postuliert Hay (1994) eine Abnahme prosozialen Verhaltens ab der frühen Kindheit. Sie begründet diese Position mit der Annahme, dass Kinder Regeln lernen, die bestimmen, wer wann wofür Mitgefühl verdient. Das in der frühen Kindheit spontan auftretende Mitgefühl würde somit im Laufe der Entwicklung zu einer überlegten Entscheidung, was dazu führen sollte, dass es seltener auftritt. Eine dritte Position wurde kürzlich von Davidov et al. (2013, 129) formuliert. Sie besagt, dass möglicherweise gar keine alterskorrelierten Entwicklungsprozesse stattfinden, da „...emotions do not behave like cognitions and behaviors“. Die empirischen Belege (Eisenberg & Fabes 1998, zitiert in Eisenberg et al. 2014, 187; Kienbaum 2014; Malti, Eisenberg, Kim & Buchmann 2013) stützen zumindest für den Altersbereich der Kindheit die Position von Hoffman (2000) und somit die Annahme eines Anstiegs des Mitgefühls mit zunehmendem Alter. Unabhängig von diesen allgemein-entwicklungspsychologischen Prozessen lassen sich schon früh interindividuelle Unterschiede in den Reaktionen auf den Kummer einer anderen Person feststellen. Um deren Entstehung geht es im Folgenden.

3. Entstehung Interindividueller Unterschiede

Gründe für die Entstehung interindividueller Unterschiede im Mitgefühl wurden in der entwicklungspsychologischen Forschung vor allem in der Mutter-Kind-

Beziehung gesucht (Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006; Kienbaum, Volland & Ulich 2001). Zusammenfassend kann man sagen, dass ein Erziehungsverhalten, das von Wärme und Unterstützung geprägt ist, in dem das Kind prosoziale Modelle beobachten kann und in dem ihm vermittelt wird, dass es ohne Scham ängstlich oder traurig sein darf, gleichzeitig aber andere Menschen nicht verletzen soll, geeignet ist, die mitfühlend-tröstende Reaktionsbereitschaft von Kindern zu fördern. Das mütterliche Verhalten stellt somit einen wichtigen, aber keineswegs den einzigen Einflussfaktor im Hinblick auf das kindliche Mitgefühl dar. Zu denken ist hier zum einen an weitere bedeutsame Bezugspersonen wie Vater, Geschwister, Großeltern, aber auch Erzieherinnen und Lehrkräfte. Zum anderen bildet die Kultur, in der die Kinder aufwachsen, einen Rahmen, der die Wertigkeit von Mitgefühl und altruistischem Verhalten sowie die Intensität und Häufigkeit ihrer Auftretensweise bestimmt. Des Weiteren verfügen Kinder über genetische Dispositionen, die z. B. in Form bestimmter Temperamenteigenschaften die Entwicklung von Mitgefühl begünstigen oder hemmen. Diese Temperamenteigenschaften wiederum können in Wechselwirkung mit dem elterlichen Erziehungsverhalten stehen.

Im Folgenden werden Ergebnisse vom ersten Messzeitpunkt einer Längsschnittstudie mit fünfjährigen Kindern vorgestellt, die von der Annahme ausgeht, dass sowohl Persönlichkeits- als auch Sozialisationsvariablen zur Entwicklung von Mitgefühl in der Kindheit beitragen. Damit sollen Forschungslücken geschlossen werden, die aus der oben beschriebenen einseitigen Konzentration auf die Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung für das kindliche Mitgefühl entstanden sind.

3.1. Die Südtiroler Längsschnittstudie zur Entwicklung von Mitgefühl: Fragestellungen

In dieser Studie wurde neben dem Verhalten der Eltern auch das einer außerfamilialen Bezugsperson, nämlich der Erzieherin im Kindergarten, hinsichtlich seiner Bedeutung für die Entwicklung des kindlichen Mitgefühls geprüft. Wie bei den Eltern wurde davon ausgegangen, dass wertschätzendes Verhalten im Sinne von Wärme und Unterstützung, vor allem in Situationen, in denen das Kind selbst Kummer, Angst oder Traurigkeit empfindet, das Mitgefühl der Kinder fördern sollte.

In Bezug auf die Persönlichkeitseigenschaften wurden die Temperamentsmerkmale Schüchternheit und Aggressivität ausgewählt. *Schüchternheit* ist eine Disposition, die mit erhöhter Erregung in bestimmten Situationen, die soziale Ängste auslösen, einhergeht. Eine solche Situation kann zum Beispiel die Konfrontation mit dem Kummer einer eher unbekannten Person in einem eher unbekanntem Kontext sein. Erhöhte Erregung aber steht Mitgefühl und prosozialem Verhalten entgegen (Hoffman 2000), da die beobachtende Person

mehr mit der Bewältigung ihrer eigenen Erregung als mit dem Kummer des Gegenübers beschäftigt sein wird. Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen *Aggressivität* und Mitgefühl scheint das Lebensalter eine Rolle zu spielen. Während Aggressivität bei Erwachsenen und älteren Kindern in einem klaren Gegensatz zu Mitgefühl und Hilfsbereitschaft zu stehen scheint, gibt es im Vorschulalter Hinweise auf den umgekehrten Zusammenhang, zumindest bei Kindern, deren Aggressivitätslevel vergleichsweise eher niedrig ist (Radke-Yarrow & Zahn-Waxler 1976). Ob diese Annahmen zutreffen, sollte in der vorliegenden Studie geprüft werden.

3.2. Methode

Die Studie wurde 2009 in Südtirol, Italien, begonnen. Im ersten Jahr nahmen $N = 85$ Kinder ($M = 70.25$ Monate, $SD = 3.79$ Monate, 43 Mädchen) aus sechs deutschsprachigen Kindertagesstätten teil.

Das *Mitgefühl der Kinder* wurde auf verschiedene Art und Weise erfasst: Zum einen in zwei Beobachtungssituationen, in denen die Kinder mit einer Puppe spielten, die von einer Erwachsenen geführt wurde. Im Laufe des Spiels widerfuhr der Puppe ein Missgeschick; in der einen Situation platzte ihr Luftballon und in der anderen stieß sie sich das Bein, woraufhin sie jeweils für 30 Sekunden schluchzte. In Anschluss an diese Szenen wurden die Kinder gefragt, was denn eben passiert sei, warum die Puppe geweint habe und ob sie ihnen leid getan habe oder nicht (Nachbefragung). An einem anderen Tag wurde noch ein Interview mit den Kindern durchgeführt, das fünf weitere Fragen zu ihrer Mitgefühlsbereitschaft enthielt (Zhou, Valiente & Eisenberg 2003; Bsp: „Wenn ich sehe, dass jemand geärgert wird, tut er mir leid“, Cronbachs $\alpha = .82$). Die Mütter und die Erzieherinnen machten im Rahmen eines Fragebogens Angaben zur Mitgefühlsbereitschaft der Kinder (Zhou et al. 2003; Bsp: „Meinem/diesem Kind tun für gewöhnlich andere Kinder leid, die gehänselt werden“; vier Items, Cronbachs $\alpha = .67$ bzw. $.86$).

Das *Verhalten der Eltern und Erzieherinnen* wurde per Interview mit den Kindern erfasst. 13 mit Bildern illustrierte Situationen wurden vorgegeben, in denen das Kind Kummer, Angst oder Scham erlebt. Im Erzieherinneninterview wurde z.B. folgende Geschichte erzählt: „Im Kindergarten malt ihr Bilder mit Wasserfarben. Da fällt dir dein Wasserbecher um und das Wasser fließt über dein Bild. Du bist traurig. Was, glaubst du, sagt ... dann zu dir?“ Die spontanen Antworten der Kinder wurden in zwei Kategorien eingeteilt: Wärme und Unterstützung: „Komm mal her und sei nicht mehr traurig!“ oder keine Wärme und Unterstützung: „Du bist selber Schuld! Hättest Du besser aufgepasst!“. Die Items für das Eltern-Interview entstammten dem häuslichen Alltag und wurden analog ausgewertet.

Die Ausprägungen der kindlichen *Schüchternheit* sowie *Aggressivität* wurden von den Müttern ($N=76$) und den Erzieherinnen ($N=33$) per Fragebogen eingeschätzt. Die Items für die Eltern stammten von Asendorpf (1989; Bsp.: „mein Kind ist fremden Kindern gegenüber schüchtern“, acht Items, Cronbachs $\alpha = .91$, „mein Kind ärgert andere Kinder“, vier Items, Cronbachs $\alpha = .88$). Die Erzieherinnen füllten den Bogen für die Einschätzung von Temperamentsmerkmalen bei Kindern zwischen 3 und 7 Jahren (Ulich & Mayr 1997; Bsp.: „das Kind ist zurückhaltend, wenn es neue Kinder kennenlernt“, sieben Items, Cronbachs $\alpha = .91$, „das Kind streitet mit anderen Kindern“, sechs Items, Cronbachs $\alpha = .89$) aus.

3.3 Ergebnisse

Zunächst wurde die Validität der verschiedenen Methoden zur Messung von Mitgefühl per Berechnung ihrer Interkorrelationen überprüft. Es zeigte sich, dass die Verhaltensbeobachtungen und die Selbstbeschreibungen der Kinder signifikant interkorrelierten, während die Einschätzungen der Mütter und der Erzieherinnen mit keiner der anderen Methoden korrelierten. Aus diesem Grund wurden die Fremdeinschätzungen für die folgenden Analysen nicht mehr herangezogen; die Verhaltensbeobachtungen und die Selbstbeschreibungen wurden zu einem Wert für Mitgefühl aggregiert (Kienbaum 2014).

Die Einschätzungen der Mütter und Erzieherinnen zur kindlichen Schüchternheit bzw. Aggressivität korrelierten positiv und wurden auch zu je einem Wert aggregiert. Tabelle 1 zeigt die deskriptiven Statistiken der verschiedenen Variablen. Bei den Interviews zur Wärme und Unterstützung seitens der Mutter, des Vaters und der Erzieherin wurden aufgrund fehlender Werte relative Häufigkeiten berechnet.

Tabelle 1
Mittelwerte und Standardabweichungen

	Gesamtstichprobe	<i>M (SD)</i>	
		Mädchen	Jungen
Mitgefühl (aggregiert)	2.09 (1.26)	2.03 (1.16)	2.14 (1.36)
Wärme/Unterstützung Mutter	.60 (.24)	.62 (.23)	.57 (.26)
Wärme/Unterstützung Vater	.59 (.27)	.61 (.28)	.58 (.26)
Wärme/Unterstützung Erzieherin	.53 (.25)	.57 (.26)	.50 (.24)
Schüchternheit (aggregiert)	3.42 (1.11)	3.40 (1.23)	3.45 (.98)
Aggression (aggregiert)	2.62 (.96)	2.31 (.90)	2.94 (.93)

Anmerkungen. Stichprobengröße zwischen 81 und 85 Kindern aufgrund fehlender Werte.

Skalen: Mitgefühl von 0-5, Wärme/Unterstützung von 0-1; Schüchternheit und Aggression von 0-7.

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, traten Geschlechterunterschiede lediglich bei der Aggressivität auf: Mädchen wurden im Vergleich zu Jungen als weniger aggressiv eingeschätzt; $t(83) = -3.16, p < .01$. Um das Ausmaß an Wärme und

Unterstützung, die die verschiedenen Bezugspersonen gewähren, vergleichen zu können, wurde eine ANOVA mit Messwiederholungen berechnet. Der Haupteffekt für die Bezugsperson war hochsignifikant $F(2, 162) = 4.98, p < .01$. Post-hoc Bonferroni Tests zeigten, dass sowohl die Mütter als auch die Väter im Vergleich zu den Erzieherinnen als signifikant wärmer und unterstützender wahrgenommen wurden ($p < .05$).

Im nächsten Schritt wurde die Mitgeföhls-Variable z-transformiert und die Kinder per Median-Split in eine Gruppe mit niedrigerem ($n = 42$) und eine mit höherem ($n = 40$) Mitgeföhls eingeteilt. Anschließend wurde zur Bestimmung der relativen Bedeutung der einzelnen Prädiktoren eine logistische Regression (Rückwärts Schrittweise-Wald) berechnet (s. Tab. 2).

Tabelle 2
Logistische Regressionsanalyse: Rückwärts schrittweise – Wald: Schritt 4

	Exp(B)	p
Wärme/ Unterstützung Erzieherin	14.56	.012
Schüchternheit	.58	.017
Konstante	.94	n.s.

Modellgüte: Omnibustest der Koeffizienten: $X^2=13.71, df=2, p<.01$
Cox & Snell $R^2: .15$
Nagelkerke $R^2: .21$

Anmerkungen. N=82. Ausgeschlossene Variablen: Aggressivität, Wärme/Unterstützung-Mama, Wärme/Unterstützung-Papa.

Tabelle 2 zeigt, dass die *Schüchternheit* der Kinder und die *Wärme und Unterstützung durch die Erzieherin* signifikante Prädiktoren des kindlichen Mitgeföhls sind, wobei der Zusammenhang zur Schüchternheit negativ ($Exp(B) < 1$) und der zum Erzieherinnenverhalten positiv ($Exp(B) > 1$) ausfällt. Die kindliche Aggressivität sowie das Erziehungsverhalten der Eltern tragen nicht zur Erklärung der Unterschiede zwischen den Kindern bei.

3.4 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde danach gefragt, wie interindividuelle Unterschiede im kindlichen Mitgeföhls entstehen. Ausgehend von der Annahme, dass sowohl Sozialisations- als auch Persönlichkeitsvariablen in diesem Prozess eine Rolle spielen, wurde die Bedeutung der Temperamentsmerkmale Schüchternheit und Aggression sowie der Sozialisationsvariablen Wärme und Unterstützung von Mutter, Vater und Erzieherin an einer Stichprobe von 85 fünfjährigen Kindern untersucht.

Die *Schüchternheit* betreffend stellte sich heraus, dass die Kinder umso weniger Mitgeföhls zeigten, je schüchterner sie waren. Dieses Ergebnis bestätigt ähnliche Befunde mit anderen Altersgruppen (z. B. Young, Fox & Zahn-Waxler 1999)

und lässt sich damit erklären, dass schüchterne Kinder schnell erregbar und in Anbetracht der Wahrnehmung des Kummers einer anderen Person vor allem mit der Bewältigung ihrer eigenen Emotionen beschäftigt sind. Auch fällt ihnen im Vergleich zu Kindern, die weniger sozial ängstlich sind, das Zugehen auf eine traurige Person schwerer. Dass der Zusammenhang zwischen Schüchternheit aber nicht zwangsläufig negativ sein muss, zeigt ein früherer Befund von Kienbaum (2008) aus Deutschland: 5-jährige Mädchen zeigten umso *mehr* Mitgefühl, je schüchterner sie waren – aber nur, wenn ihre Mutter sich im Falle von Kummer oder Angst der Tochter sehr warm und unterstützend verhielt. Das *mütterliche Erziehungsverhalten* stand hier in einer Wechselwirkung mit dem Temperament der Tochter. Aufgrund der bereits erwähnten schnelleren Erregbarkeit der schüchternen Kinder und ihrer damit vermutlich einhergehenden erhöhten Sensibilität können besonders günstige Sozialisationsbedingungen also dazu führen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Schüchternheit und Mitgefühl entsteht.

Die Aggressivität erwies sich in der Regressionsanalyse nicht als signifikanter Prädiktor. Bei den Mädchen bestand jedoch eine tendenziell positive Korrelation zwischen Mitgefühl und der von den Erzieherinnen eingeschätzten Aggressivität ($r(43)=.21, p < .10$). Damit wird ein Ergebnis der bereits erwähnten Studie von Kienbaum (2001, 2008) gestützt, in der die Mädchen ebenfalls umso mehr Mitgefühl gezeigt hatten, je aggressiver sie eingeschätzt worden waren. Für die Interpretation dieses Ergebnisses spielt allerdings das Aggressionsniveau eine wichtige Rolle. Möglicherweise ist im Vorschulalter Pro- wie Antisozialität Ausdruck eines generell hohen Aktivitätsniveaus eines Kindes – zumindest, wenn die Aggressivität ein bestimmtes Maß nicht übersteigt. Eisenberg & Mussen (1989, zit. nach Eisenberg et al. 2006) postulieren, dass für junge Kinder, die im Ganzen gesehen nicht sehr aggressiv sind, Aggression eher ein Indikator für Selbstbehauptung denn für Feindseligkeit ist. Da die Mädchen sowohl in der vorliegenden als auch in der früheren Studie von Kienbaum (2001, 2008) im Mittel weniger aggressiv eingeschätzt wurden als die Jungen, könnte die positive Korrelation zwischen Mitgefühl und Aggression im Sinne von „ je selbstbehauptender ein Mädchen, desto mehr Mitgefühl und Trösten zeigt es“ interpretiert werden.

Im Hinblick auf die Sozialisationsvariablen zeigte sich, dass Kinder, die von ihren pädagogischen Fachkräften berichten, dass diese sich ihnen gegenüber warm und unterstützend verhalten, wenn sie „negative“ Emotionen wie Kummer, Angst oder Scham empfinden, mitfühlender sind als Kinder, deren Erzieherinnen in solchen Situationen weniger einfühlsam reagieren. Dieser Befund bestätigt ebenfalls die Ergebnisse der Studie aus Deutschland (Kienbaum 2001, 2008) und bildet einen weiteren Nachweis dafür, dass auch eine Erwachsene, die im Wesentlichen im Gruppenkontext mit Kindern interagiert, Einfluss auf die

Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen nehmen kann.

Dass das Verhalten der Mütter bzw. Väter in der Südtiroler Stichprobe die Unterschiede im kindlichen Mitgefühl nicht erklären konnte, mag mehrere Gründe haben: Zum einen lag in den Antworten der Kinder eine eher geringe Varianz vor, da sie ihre Eltern als überwiegend warm und unterstützend beschrieben; zum anderen könnte die Durchführung im Setting Kindergarten dazu geführt haben, dass dem Verhalten der Erzieherinnen eine größere Rolle zukam. Im Rahmen der Analysen der beiden nächsten Messzeitpunkte wird sich zeigen, ob hinsichtlich der Eltern und Lehrerinnen ähnliche Ergebnismuster auftreten werden.

4. Fazit

In zwei empirischen Studien aus Deutschland und Südtirol konnte – ganz im Sinn der von Kurt Lewin aufgestellten „Gleichung“ $V = f(P, U)$ – nachgewiesen werden, dass *sowohl* Persönlichkeits- *als auch* Sozialisationsvariablen von Bedeutung für die sozioemotionale Entwicklung von Kindern sind.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich einleitend mit der Entstehungsgeschichte der Begriffe Mitgefühl und Empathie, gefolgt von der Frage nach einem alterskorrelierten Entwicklungsverlauf. Das zentrale Thema ist die Entstehung interindividueller Unterschiede im kindlichen Mitgefühl. Ausgehend von der Annahme, dass sowohl person- als auch umweltseitige Variablen in diesem Prozess eine Rolle spielen, wird eine empirische Studie vorgestellt, in der einerseits kindliche Persönlichkeitseigenschaften (Schüchternheit, Aggressivität) und andererseits Sozialisationsvariablen (Wärme und Unterstützung von Seiten der Eltern und der Erzieherin) in ihrer Bedeutung für die Vorhersage von Unterschieden bei N=85 fünfjährigen Kindern aus Südtirol geprüft werden. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass schüchtere Kinder niedrigere und Kinder mit einer warmen und unterstützenden Erzieherin höhere Werte im Mitgefühl erzielen. Sowohl Persönlichkeits- als auch Sozialisationsvariablen sind also von Bedeutung für die Entwicklung von Mitgefühl, ein empirisches Beispiel für die von Lewin (1935) aufgestellte Gleichung $V = f(P, U)$.

Schlüsselwörter: Mitgefühl, Empathie, Temperament, Eltern-Kind-Beziehung, Erzieherinnen-Kind-Beziehung.

Developmental Conditions of Sympathy in Childhood

Summary

The present paper deals in an introductory manner with the origins of the concepts sympathy and empathy. This is followed by a search for an age correlated development tendency. The central topic subsequently is the emergence of interindividual differences of sympathy in children. Beginning with the assumption that personality as well as socialization variables play a role in this process, an empirical study is presented in which the child's personality traits (shyness, aggression) on the one hand and the socialization

variables (warmth and support from parents and child care teachers) on the other are investigated for their importance in forecasting differences from N=85 five-year olds from South Tyrol, Italy. The results showed that shy children reached lower values and children with warm and supportive teachers higher values in sympathy. Both personality and socialization variables are therefore of importance for the development of sympathy, one empirically confirmed example for the equation $B = f(P, E)$ derived by Lewin (1935).
Keywords: Sympathy, empathy, temperament, parent-child-interaction, teacher-child-interaction.

Dank

Die Studie wurde mit Mitteln der Landesregierung der Autonomen Provinz Südtirol finanziert.

Literatur

- Asendorpf, J. B. (1989): *Soziale Gehemmtheit und ihre Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Bischof-Köhler, D. (1989): *Spiegelbild und Empathie*. Bern: Huber.
- Campos, J.J., Barrett, K.C., Lamb, M.E., Goldsmith, H.H. & Stenberg, C. (1983): *Socioemotional development*, in: Mussen, P.H. (Ed.) (1983): *Handbook of Child Psychology*, 783–915. New York: Wiley.
- Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R. & Knafo, A. (2013): Concern for Others in the First Year of Life: Theory, Evidence, and Avenues for Research. *Child Development Perspectives* 7(2), 126–131.
- Deutsch, F. & Madle, R.A. (1975): Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development* 18, 267–287.
- Dondi, M., Simion, F. & Caltran, G. (1999): Can newborns discriminate between their own cry and the cry of another newborn infant? *Developmental Psychology* 35(2), 418–426.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Spinrad, T.L. (2006): Prosocial development, in: Damon, W., Eisenberg, N. & Lerner, R. M. (Eds.) (2006): *Handbook of Child Psychology*, 646–718. New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. & Morris, A. (2014): Empathy-related responding in children, in: Killen, M. & Smetana, J.G. (Eds.) (2014): *Handbook of moral development*, 184–207. New York: Psychology Press.
- Hay, D.F. (1994): Prosocial Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 35, 29–71.
- Hoffman, M.L. (2000): *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1788): *Kritik der praktischen Vernunft*. Riga: Johann Friedrich Hartknoch.
- Kienbaum, J. (1993): *Empathisches Mitgefühl und prosoziales Verhalten deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder*. Regensburg: Roderer.
- Kienbaum, J. (2001): The socialization of compassionate behavior by child care teachers. *Early Education & Development* 12(1), 139–153.
- Kienbaum, J. (2008): Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl in der Kindheit, in: Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.): *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*, 35–51. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kienbaum, J. (2014): The development of sympathy from five to seven years: increase, decline or stability? A longitudinal study. *Frontiers*, 5:468. doi:10.3389/fpsyg.2014.00468 <<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00468>>.
- Kienbaum, J., Volland, C. & Ulich, D. (2001): Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development* 25(4), 302–309.
- Lewin, K. (1935): *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lipps, T. (1903): *Leitfaden der Psychologie*. Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Lipps, T.H. (1907): Das Wissen von fremden Ichen, in: Lipps, T. (Hrsg.): *Psychologische Untersuchungen*, 694–722. Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Malti, T., Eisenberg, N., Kim, H. & Buchmann, M. (2013): Developmental Trajectories of Sympathy, Moral Emotion Attributions, and Moral Reasoning: The Role of Parental Support. *Social Development* 22(4), 773–793.

- Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1976): Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47, 118-125.
- Rogers, C. (1959): A theory of therapy, personality, and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework, in: Koch, J.S. (Ed.): *Psychology: A study of science: Formulations of the person in the social context*, 184–256. New York: Mc Graw-Hill.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M. & Zahn-Waxler, C. (2011): Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior & Development* 34(3), 447–458.
- Sagi, A. & Hoffman, M. L. (1976): Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology* 12, 175–176.
- Scheler, M. (1923): *Die Sinnesgesetze des emotionalen Lebens: Wesen und Formen der Sympathie*. Bonn: Friedrich Cohen.
- Singer, T. (2006): The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 30 (6), 855–863.
- Schopenhauer, A. (1840/1979): *Preisschrift über die Grundlage der Moral*. Hamburg: Meiner.
- Soff, M. (2008): Entwicklungspsychologie aus gestalttheoretischer Perspektive, in: Metz-Göckel, H. (Hrsg.): *Handbuch zur Gestalttheorie*, 97–132. Wien: Krammer.
- Tausch, R. & Tausch, A.M. (1979): *Gesprächspsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Titchener, E. (1909): *Experimental psychology of the thought processes*. New York: Macmillan.
- Tomkins, S.S. (1962): *Affect, imagery, consciousness. The positive affects*. New York: Springer.
- Ulich, M. & Mayr, T. (1997): *Bogen für die Einschätzung von Temperamentsmerkmalen bei Kindern zwischen 3 und 7 Jahren (unpublished questionnaire)*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Wispe, L. (1987): History of the concept of empathy, in: Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) (1987): *Empathy and its development*, 17–37. Cambridge: University Press.
- Young, S.K., Fox, N.A. & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, 35 (5), 1189 - 1197.
- Zhou, Q., Valiente, C. & Eisenberg, N. (2003): Empathy and its measurement, in: Lopez, S.J. & Snyder, C.R. (Eds.) (2003): *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 269–284. Washington, DC: APA.

Jutta Kienbaum, geb. 1962, ist Professorin für Entwicklungspsychologie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Forschungsinteressen liegen in der sozioemotionalen (Mitgefühl) und soziokognitiven (Gerechtigkeit) Entwicklung von Kindern, wozu sie Studien in verschiedenen kulturellen Kontexten (Moskau, Südtirol, Schweiz, Deutschland) durchgeführt hat.

Adresse: Institut für Psychologie, PH Karlsruhe, Postfach 11 10 62, 76060 Karlsruhe, Deutschland.

E-mail: kienbaum@ph-karlsruhe.de