

# Zeitschrift für Psychologie

mit Zeitschrift für angewandte Psychologie

---

## Jahresregister 1994

### Schriftleitung

Friedhart Klix (Berlin) · Winfried Hacker (Dresden) · Elke van der Meer (Berlin)

### Redaktion

Friedrich Kukla (Berlin) · Michael Zießler (Berlin) · Renate Gruhn (Berlin)

### Unter Mitwirkung von

J.E. Azoaga (Buenos Aires) · P.B. Baltes (Bamberg) · N. Bischof (Zürich)  
D. Dörner (Berlin) · J. Engelkamp (Saarbrücken) · H.-G. Geißler (Leipzig)  
D.J. Herrmann (New York) · D. Kovác (Bratislava) · D. Magnusson (Stockholm)  
K. Pawlik (Hamburg) · P. Petzold (Jena) · T. Radil (Prag) · H.-D. Rösler (Rostock)  
E. Roth (Salzburg) · H.-D. Schmidt (Berlin) · H. Sydow (Berlin)  
H. Spada (Freiburg) · M. Wertheimer (Boulder) · G. d'Ydewalle (Leuven)

This journal is regularly listed in Social Sciences Citation Index (SSCI), Research Alert,  
CC/Social & Behavioral Sciences (CC/S & BS)

Johann Ambrosius Barth  
Leipzig · Heidelberg

ISSN 0044-3409  
Z Psychol  
Leipzig · 202 (1994)  
S. 1-414  
RI-RVI

## Inhaltsverzeichnis

### Abhandlungen

**Bischof-Köhler, Doris (Zürich).** Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. Identifikationen des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr. Mit 5 Abb. 349

**Edeler, Brigitte (Jena).** Organisation des Personengedächtnisses unter differentiellem Aspekt. Mit 3 Abb. 217

**Erdfelder, E.; Faul, F. (Bonn – Kiel).** Eine Klasse von Informations-Integrations-Modellen zur Oppel-Kundt-Täuschung. Mit 7 Abb. 133

**Gubler, H.; Paffrath, M.; Bischof, N. (Zürich).** Untersuchungen zur Systemanalyse der sozialen Motivation III: Eine Ästimationsstudie zur Sicherheits- und Erregungsregulation während der Adoleszenz. Mit 17 Abb. 95

**Hacker, W.; Veres, Thora; Wollenberger, Esther (Dresden).** Verarbeitungskapazität für Text: Ergebnisse der Entwicklung eines deutschsprachigen Prüfverfahrens des Arbeitsgedächtnisses. Mit 3 Abb. 295

**Höger, R. (Bochum).** Vergleich von Polaritätsprofilen durch Neuheitsfilter. Mit 5 Abb. 161

**Hrabovský, M. (Bratislava).** Coefficients of repetition, symmetry and linear transformation in random sequences as a measure of subjective randomness. 173

**Jaśkowski, P.; Verleger, R.; Wascher, E. (Poznań – Lübeck).** Response force and reaction time in a simple reaction task under time pressure. With 4 fig. 405

**Köller, O.; Rost, J.; Köller, Michaela (Kiel).** Individuelle Unterschiede beim Lösen von Raumvorstellungsaufgaben aus dem IST- bzw. IST-70-Untertest "Würfelaufgaben". Mit 6 Abb. 65

**Krause, W. (Jena).** Ordnungsbildung als Invarianzleistung bei der Ausbildung mentaler Repräsentationen: Zur aufwandsreduzierenden Strukturierung von Wissen und Prozeduren beim Denken. Mit 5 Abb. 1

**Petzold, P.; Georgieva, Petra (Jena).** Kontrast und Assimilation – sich ausschließende oder sich ergänzende Prozesse? Mit 3 Abb. 21

**Ptucha, J. (Heidelberg).** Kognitive Operationen beim Fortsetzen von Zahlenfolgen: Eine experimentelle Untersuchung zur Theorie der Wissensräume. Mit 1 Abb. 253

**Radach, R. (Aachen).** Elementare Prozesse der Informationsaufnahme beim Lesen. Mit 7 Abb. 37

**Raykov, T. (Melbourne).** On two-wave measurement of individual change and initial value dependence. With 1 fig. 275

**Rost, D.H.; Hanses, Petra (Marburg).** Besonders begabt: besonders glücklich, besonders zufrieden? Zum Selbstkonzept hoch- und durchschnittlich begabter Kinder. Mit 3 Abb. 379

**Rothe, H. J. (Berlin).** Erfassung und Modellierung von Fachwissen als Grundlage für den Aufbau von Expertensystemen. Teil 1: Ausgangsbedingungen und Konzeption. Mit 1 Abb. 201

**Rothe, H.-J. (Berlin).** Erfassung und Modellierung von Fachwissen als Grundlage für den Aufbau von Expertensystemen. Teil 2: Methodenkritische Analysen. Mit 10 Abb. 321

**Sommerfeld, Erdmute (Jena).** Mentale Repräsentation – mathematische Modellierung ihrer Ausbildung und Transformation. Mit 6 Abb. 233

**Buchbesprechungen**

- Bäckmann, L. (Hrsg.): Memory functioning in dementia (Ref.: F. Kukla) 192  
Barthels, M.: Subjektive Theorien über Alkoholismus (Ref.: H. Streblow) 231  
Benjafield, J.G.: Cognition (Ref.: F. Klix) 64  
Birbaumer, N.; Schmidt, R.: Biologische Psychologie (Ref.: F. Klix) 188  
Borg, L.: Grundlagen und Ergebnisse der Facettentheorie (Ref.: H. Sydow) 88  
Bourne, L.E.; Ekstrand, B.R.: Einführung in die Psychologie (Ref.: R. Beyer) 184  
Burns, B. (Ed.): Percepts, concepts and categories (Ref.: F. Klix) 377  
Eissig, G.: Mentale Belastung. Möglichkeiten und Grenzen der Erfassung und Bewertung (Ref.: B. Krause) 189  
Ernestus, R.-I.: Klinik und Prognose der intrakraniellen Ependymome (Ref.: H.-J. Matschke) 191  
Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Ref.: H. Sydow) 199  
Fontana, D.: Mit dem Streß leben (Ref.: C. Wieland) 91  
Grießhammer, R.: Konfliktfähigkeit. Sprechen und Verstehen (Ref.: T. Heße) 183  
Handbuch psychosozialer Meßinstrumente. Westhoff, Gisela (Hrsg.) (Ref.: F. Kukla) 294  
Heller, K. (Hrsg.): Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (Ref.: B. Krause) 187  
Herkner, W.: Lehrbuch Sozialpsychologie (Ref.: F. Klix) 92  
Hess, T.M. (Ed.): Aging and cognition. Knowledge organization and utilization (Ref.: E. van der Meer) 293  
Hiebsch, H.; Leisse, M.: Kommunikation und soziale Interaktion (Ref.: K. Birth) 404  
Hirsch, A.M.: Wenn Kinder flügge werden. Eltern und Kinder im Ablösungsprozeß (Ref.: H. Sydow) 194  
Irtel, H.: Experimentalpsychologisches Praktikum (Ref.: M. Preuß) 215  
Johannsen, G.: Mensch-Maschine-Systeme (Ref.: F. Klix) 252  
Joshi, R.M. (Ed.): Written language disorders (Ref.: V. Kempe) 293  
Kirschbaum, C.: Cortisolmessung im Speichel. Eine Methode der Biologischen Psychologie (Ref.: E. Küchler-Preuß) 88  
Klessmann, E.: Wenn Eltern Kinder werden und doch Eltern bleiben. Die Doppelbotschaft der Altersdemenz (Ref.: Ch. Kopske) 200  
Kurthen, M.: Neurosemantik. Grundlagen einer Praxiologischen Kognitiven Neurowissenschaft (Ref.: F. Klix) 132  
Lebzeltern, G.: Astrologie. Werden, Wesen, Bedeutung (Ref.: F. Klix) 292  
Merens, W.: Einführung in die psychoanalytische Therapie (Ref.: Ch. Kopske) 171  
Merens, W.: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Band 1: Geburt bis viertes Lebensjahr (Ref.: B. Stefanides) 290  
Merens, W.: Psychoanalyse (Ref.: Ch. Kopske) 232  
Meschke, H.: Lärm, Kontrollierbarkeit und Kontingenzzernen. Experimentelle Untersuchungen zu extra-auralen Wirkungen erlebter Kontrollierbarkeit von Lärm sowie nicht erlebter Kontingenz von Verhalten und Lärm. Ein Beitrag zu einer ökologischen Lärmwirkungstheorie (Ref.: W. Hacker) 86  
Mogel, H.: Umwelt und Persönlichkeit (Ref.: H. Sydow) 90  
Mulus, F.; Bleicher, M.: SAS System. Eine praxisbezogene Einführung (Ref.: B. Krause) 86  
Necka, E.: Creativity training. A guidebook for psychologists, educators, and teachers (Ref.: H. Hagedorf) 20

- Oldings-Kerber, J.; Leonhard, J.P. (Hrsg.): Pharmakopsychologie. Experimentelle und klinische Aspekte (Ref.: E.H. Strauß) 185
- Perls, F.S.; Hefferline, R.; Goodman, P.: Gestalttherapie (Ref.: Ch. Kopske) 190
- Prekop, J.: Der kleine Tyrann. Welchen Halt brauchen Kinder? (Ref.: B. Stefanides) 193
- Riedl, R.: Wahrheit und Wahrscheinlichkeit (Ref.: F. Klix) 87
- Rost, D.H.: Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder (Ref.: E. van der Meer) 216
- Roth, E. (Hrsg.): Denken und Fühlen (Ref.: H. Hagendorf) 90
- Rustemeyer, R.: Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten (Ref.: B.-R. Jülisch) 291
- Saup, W.: Alter und Umwelt. Eine Einführung in die Ökologische Gerontologie (Ref.: F. Kukla) 193
- Schachtner, Christel: Geistmaschine. Faszination und Provokation am Computer (Ref.: T. Bachmann) 195
- Schaef, A.W.: Zeitalter der Sucht (Ref.: H. Streblov) 197
- Schneewind, K.: Familienpsychologie (Ref.: Ch. Kopske) 186
- Schurian, W. (Hrsg.): Kunstpsychologie heute (Ref.: F. Klix) 196
- Stauer, M.: Ältere Beschäftigte und technischer Wandel (Ref.: H.-J. Selle) 63
- Steiner, E.: A functional perspective on language, action, and interpretation. An initial approach with a view to computational modeling (Ref.: V. Kempe) 196
- Sternberg, R.J.; Berg, C.A. (Eds.): Intellectual development (Ref.: H. Sydow) 198
- Stierlin, H.: Von der Psychoanalyse zur Familientherapie (Ref.: Ch. Kopske) 198
- Urban, D.; Becker-Richter, M.; Bruns, Th.; Herzog, R.; Neuhaus, H.-W.: Systematische Statistik für computergestützte Datenanalyse. Ein Handbuch zum Programmpaket SYSTAT (Ref.: B. Krause) Heft 4/IV
- Van Geert, P.; Mos, L.P.: Annals of theoretical psychology (Ref.: H. Hagendorf) 404
- Waldvogel, B.: Psychoanalyse und Gestaltpsychologie. Historische und theoretische Berührungspunkte (Ref.: Ch. Kopske) 92
- Wissenschaftlicher Arbeitskreis Tabakentwöhnung (WAT) e.V. (Hrsg.): Gesundheitsberatung zur Tabakentwöhnung. Ein Handbuch für Ärzte (Ref.: E.H. Strauß) 85

## Namenverzeichnis

Kursiv gedruckte Seitenzahlen bezeichnen Originalarbeiten. Die mit \* versehenen Seitenzahlen bezeichnen Buchrezensenten.

- |                              |                      |                              |
|------------------------------|----------------------|------------------------------|
| Bachmann, T. 195*            | Bruns, Th. Heft 4/IV | Gubler, H. 95                |
| Bäckmann, L. 192             | Burns, B. 377        | Hacker, W. 86*, 295          |
| Barthels, M. 231             | Edeler, B. 217       | Hagendorf, H. 20*, 90*, 404* |
| Becker-Richter, M. Heft 4/IV | Eissig, G. 189       | Hanses, P. 379               |
| Benjafield, J.G. 64          | Ekstrand, B.R. 184   | Hefferline, R. 190           |
| Berg, C.A. 198               | Erdfelder, E. 133    | Heller, K. 187               |
| Beyer, R. 184*               | Ernestus, R.-I. 191  | Herkner, W. 92               |
| Birbaumer, N. 188            | Faul, F. 133         | Herzog, R. Heft 4/IV         |
| Birth, K. 404*               | Fend, H. 199         | Hess, T.M. 293               |
| Bischof, N. 95               | Fontana, D. 91       | Heße, T. 183*                |
| Bischof-Köhler, D. 349       | van Geert, P. 404    | Hiebsch, H. 404              |
| Bleicher, M. 86              | Georgieva, P. 21     | Hirsch, A.M. 194             |
| Borg, L. 88                  | Goodman, P. 190      | Höger, R. 161                |
| Bourne, L.E. 184             | Grießhammer, R. 183  | Hrabovský, M. 173            |

- Irtel, H. 215  
 Jaśkowski, P. 405  
 Johannsen, G. 252  
 Joshi, R.M. 293  
 Jülich, B.-R. 291\*  
 Kempe, V. 196\*, 293\*  
 Kirschbaum, C. 88  
 Klessmann, E. 200  
 Klix, F. 64\*, 87\*, 92\*,  
 132\*, 188\*, 196\*, 252\*,  
 292\*, 377\*  
 Köller, M. 65  
 Köller, O. 65  
 Kopske, Ch. 92\*, 171\*, 186\*,  
 190\*, 198\*, 200\*, 232\*  
 Krause, B. 86\*, 187\*, 189\*,  
 Heft 4/IV\*  
 Krause, W. 1  
 Küchler-Preuß, E. 88\*  
 Kukla, F. 192\*, 193\*, 294\*  
 Kurthen, M. 132  
 Lebzeltner, G. 292  
 Leisse, M. 404  
 Leonhard, J.P. 185  
 Matschke, H.-J. 191\*  
 van der Meer, E. 216\*,  
 293\*  
 Mertens, W. 171, 232, 290  
 Meschke, H. 86  
 Mogel, H. 90  
 Mos, L.P. 404  
 Multus, F. 86  
 Necka, E. 20  
 Neuhaus, H.-W. Heft 4/IV  
 Oldings-Kerber, J. 185  
 Paffrath, M. 95  
 Perls, F.S. 190  
 Petzold, P. 21  
 Prekop, J. 193  
 Preuß, M. 215\*  
 Ptucha, J. 253  
 Radach, R. 37  
 Raykov, T. 275  
 Riedl, R. 87  
 Rost, D.H. 216, 379  
 Rost, J. 65  
 Roth, E. 90  
 Rothe, H.-J. 201, 321  
 Rustemeyer, R. 291  
 Saup, W. 193  
 Schachtner, Ch. 195  
 Schaeff, A.W. 197  
 Schmidt, R. 188  
 Schneewind, K. 186  
 Schurian, W. 196  
 Selle, H.-J. 63\*  
 Sommerfeld, E. 233  
 Staufer, M. 63  
 Stefanides, B. 193\*, 290\*  
 Steiner, E. 196  
 Sternberg, R.J. 198  
 Stierlin, H. 198  
 Strauß, E.H. 85\*, 185\*  
 Streblow, H. 197\*, 231\*  
 Sydow, H. 88\*, 90\*, 194\*,  
 198\*, 199\*  
 Urban, D. Heft 4/IV  
 Veres, Th. 295  
 Verleger, R. 405  
 Waldvogel, B. 92  
 Wascher, E. 405  
 Westhoff, G. 294  
 Wieland, C. 91\*  
 Wollenberger, E. 295

## Sachverzeichnis

Kursiv gedruckte Seitenzahlen bezeichnen Originalarbeiten.

- Additiv-verbundene Messung 133  
 Adoleszenz 95, 199  
 Alkoholismus 231  
 Altersdemenz 200  
 Arbeitsgedächtnis, Test 295  
 Assimilation 21  
 Assoziatives Binden 87  
 Ästimation 95  
 Astrologie 292  
 Aufwandsreduktion 1  
 Autoassoziativer Speicher 161  
 Begabungsdiagnostik 187  
 Belastungsmessung 189  
 Berufliche Probleme, Softwareentwickler  
 195  
 Biologische Psychologie 88, 188  
 Blickspanne 37  
 Copingstrategie 63  
 Cortisol, Messung im Speichel 88  
 Demenz 192, 200  
 Denken 1  
 Einfachreaktion 405  
 Empathie 349  
 Entwicklungspsychologie 199, 404  
 Ependymome 191  
 Erkennungsleistungen, komplexe 87  
 Ermüdung 189  
 Experimentalpsychologisches Praktikum 215  
 Expertensystem 201, 321  
 Expertenwissen 201, 321  
 Facettentheorie 88  
 Familienpsychologie 186  
 Familientherapie 198  
 Festhalte-Methode 193  
 Fixation 37  
 Gedächtnisorganisation 217  
 Gefühlsansteckung 349  
 Geschlechtsidentität 290

- Gestaltpsychologie 92  
 Gestalttherapie 190  
 Gestaltwahrnehmung 87  
 Hirntumoren, primäre 191  
 Hochbegabung 216, 379  
 Informationsaufnahme 37  
 Informationsintegration 21  
 Inhaltsanalyse, Methodik 291  
 Intellektuelle Entwicklung 198  
 Intelligenz 379  
 Intelligenzforschung, prozeßorientierte 253  
 Invarianz 1  
 Kindliche Sprache, semantische Komplexität 196  
 Kognition, Lehrbuch 64  
 Kognitive Prozesse, Altersabhängigkeit 293  
 Kognitive Strukturtransformation 233  
 Kognitive Wissens Elemente 253  
 Kognitives Training 20  
 Kommunikation 404  
 Konfliktfähigkeit 183  
 Kongreßbericht 90  
 Kontingenzlernen 86  
 Kontrast 21  
 Kontrollierbarkeit von Geräuschen 86  
 Konzeption von Zufälligkeit 173  
 Kunstpsychologie 196  
 Lärm 86  
 Lärmwirkungstheorie 86  
 Lesen 37  
 Mathematische Statistik  
 –, Programmsystem SAS 86  
 –, Programmsystem SYSTAT Heft 4/IV  
 Mensch-Maschine-Systeme 252  
 Mentale Repräsentation, mathematische Modellierung 233  
 Messung  
 –, Ausgangswertabhängigkeit 275  
 –, Wiederholung 275  
 Mischverteilungsmodelle 65  
 Mitgefühl 349  
 Motivation 95  
 Mustervergleich 161  
 Neuronales Netzwerk 161  
 Neurosemantik 132  
 Ökologische Gerontologie 193  
 Opperl-Kundt-Täuschung 133  
 Optimale Blickposition 37  
 Ordnungsbildung 1  
 Perseveration 173  
 Personal distress 349  
 Personeneigenschaften 217  
 Personengedächtnis 217  
 Person-Umwelt-Beziehung 90  
 Pharmakopsychologie 185  
 Prosoziales Verhalten 349  
 Psychische Belastung 189  
 Psychoanalyse 92, 198, 232  
 Psychoanalytische Therapie 171  
 Psychologie, Lehrbuch 184  
 Psychophysikalische Täuschung 133  
 Psychosexualität 290  
 Psychosoziale Erhebung, Methodik 294  
 Raucherentwöhnung 85  
 Raumvorstellung 65  
 Reaktionsintensität 405  
 Schreibstörungen 293  
 Selbsterkennen 349  
 Selbstkonzept, hochbegabtes Kind 379  
 Semantisches Differential 161  
 Sitzungsbericht 404  
 Softwareentwickler, berufliche Probleme 195  
 Soziale Interaktion 404  
 Soziale Motivation 95  
 Sozialpsychologie, Lehrbuch 92  
 Statistical Analysis System (SAS) 86  
 Statistische Intuition 173  
 Strategiedifferenzen 65  
 Streß 91  
 Streßmodell 63, 405  
 Struktur und Prozeß 377  
 Strukturelle Information 233  
 Subjektive Wahrscheinlichkeit 173  
 Sucht 197  
 Synchroner Identifikation 349  
 Systemische Linguistik 196  
 Textverarbeitung 295  
 Theorie der Wissensräume 253  
 Underachiever, Grundschule 379  
 Urteilsbildung, vorbewußte 87  
 Urteileffekte 21  
 Veränderungsmessung 275  
 Verarbeitungskapazität 295  
 Verhaltensregulation 86  
 Verhaltensweise 217  
 Wahrnehmungsintegration 133  
 Wissenserfassung, Methodik 321  
 Wissensklassifikation 201  
 Wissensmodellierung 321  
 Wissensrepräsentation 201  
 Zahlenfolgenfortsetzen 253  
 Zeitdruck 405  
 Zweipunkt-Design 275

## Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen

### Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr

**Doris Bischof-Köhler**

Psychologisches Institut der Universität Zürich

**Schlüsselwörter:** Empathie, Mitgefühl, personal distress, Gefühlsansteckung, Selbsterkennen, synchrone Identifikation, prosoziales Verhalten

**Zusammenfassung:** Die Untersuchung repliziert unter veränderten Versuchsbedingungen das Ergebnis einer vorangegangenen Studie zur Entstehung der Empathie (Bischof-Köhler, 1988, 1989). An 36 Jungen und Mädchen im Alter von 14 bis 22 Monaten konnte erneut nachgewiesen werden, daß empathisches Verständnis für die Notlage einer anderen Person erst auftritt, wenn Kinder sich selbst im Spiegel erkennen. Empathie als erkenntnisvermittelnde Teilhabe an der emotionalen Verfassung einer anderen Person enthält kognitive, emotionale und motivationale Komponenten, über deren genaue Bestimmung in der zeitgenössischen Literatur keine Einhelligkeit besteht. Meist geht man von einem eher diffusen emotionalen Mitempfinden aus und fordert zusätzliche kognitive Leistungen, insbesondere Perspektivenübernahme oder gar eine Theory of Mind, um den Erkenntnisaspekt zu gewährleisten. Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, die für den Prozeß wirklich relevanten Parameter in einem Wirkungsgefüge zu integrieren. Es wird postuliert, daß die Erkenntnis in der besonderen Qualität des empathischen Gefühls selbst gründet. Die hierfür entscheidende Differenzierung im emotionalen Erleben beruht auf der um die Mitte des zweiten Lebensjahres einsetzenden Fähigkeit zur Selbstobjektivierung. Diese bewirkt, daß das Kind sich selbst von anderen unterscheiden und mitempfundene Gefühle am Du verankern kann. Da Selbstobjektivierung auch für das Erkennen des eigenen Spiegelbildes vorausgesetzt ist, sind empathische Reaktionen erstmals zu erwarten, sobald Kinder sich selbst erkennen. Empathie wurde durch prosoziales Verhalten operationalisiert. Hilfeversuche traten ausschließlich bei Erkennen auf, Nicht-Erkennen reagierten unbeteiligt oder ratlos.

## Self-Objectification and Other-Oriented Emotions

### Self-Recognition, Empathy and Prosocial Behaviour in the Second Year

**Key words:** Empathy, sympathy, personal distress, emotional contagion, self-recognition, synchronic identification, prosocial behavior

**Summary:** This paper deals with the development of empathy during the second year of life. Empathy is defined as understanding another person's emotional state by vicariously sharing this state. In contemporary discussion, empathy is not clearly distinguished from emotional contagion, in which the Subject is indistinctly incorporated into the other person's mood. Most authors must therefore stipulate additional cognitive mechanisms, such as perspective taking, or even a theory of mind, to supply the empathic observer with the insight that it is, and remains, *another* person's emotional state which he shares. Contrary to this notion, the present paper proposes that insight is mediated by the particular quality of the empathical response itself and that self-objectification is the only relevant precondition of empathy, since it allows drawing a clearcut distinction between the emotional domains of self and other. Since self-objectification is also responsible for recognizing oneself in a mirror, empathy should emerge simultaneously with self-recognition. This was tested in an investigation on 36 girls and boys aged 14 to 22 months. In two separate sessions the subjects underwent a "rouge test" for self-recognition and were confronted with a person in need, who demonstrated grief. Empathy was operationalized by prosocial interventions. The study replicates the results of a previous investigation (Bischof-Köhler, 1988, 1991) with a modified empathy-eliciting situation. In both experiments, only those Subjects who recognized themselves tried to help, whereas non-recognizers stayed indifferent.

## 1 Einleitung

### 1.1 Emotionale und kognitive Voraussetzungen der Empathie

Die nachfolgend dargestellte Untersuchung repliziert unter abgewandelten Versuchsbedingungen eine frühere Studie zur Entstehung der Empathie im zweiten Lebensjahr (Bischof-Köhler, 1988). Wiederum wurde die Hypothese geprüft, daß Empathie ontogenetisch erstmals dann auftritt, wenn das Kind in der Lage ist, sein eigenes Spiegelbild zu identifizieren. Die Überlegungen, die der Hypothesenbildung zugrundeliegen, sind anderenorts ausführlich dargestellt (Bischof-Köhler, 1989, 1991a); ich beschränke mich hier darauf, das Wesentliche zusammenzufassen und nur dort zu ergänzen und zu präzisieren, wo neue empirische Befunde sowie die Auseinandersetzung mit der aktuellen Theoriediskussion dies geboten erscheinen lassen.

Die Theoriebildung zur Empathie ist noch immer durch eine gewisse Uneindeutigkeit gekennzeichnet. Diese betrifft sowohl die Abgrenzung gegenüber benachbarten Phänomenen als auch die Bestimmung der Faktoren, die für den empathischen Prozeß maßgebend sind. Zwar räumt man entgegen einer noch in den 70er Jahren

vorherrschenden kognitivistischen Orientierung inzwischen ein, daß es sich bei Empathie primär um emotionales Mitempfinden handelt. Ob und wie daraus aber eine Einsicht über die subjektive Verfassung einer anderen Person resultiert, ist immer noch Gegenstand kontroverser Diskussion. Ebenso lassen die motivationalen Auswirkungen der Empathie, die vorwiegend auf dem Sektor prosozialen Verhaltens gesehen werden, viele Fragen offen (Hoffman, 1982; Strayer, 1987; Eisenberg, 1986; Eisenberg et al., 1991). Die im Folgenden dargestellte Prozeßanalyse ist als Beitrag zur Klärung einiger dieser Fragen gedacht.

Wir unterscheiden bei unserem Vorgehen eine *phänomenologische* und eine *funktionale* Betrachtung. Die erstere ist rein deskriptiv und sucht das Geschehen möglichst anschaulich in allen seinen Erlebnisfacetten nachzuzeichnen. Damit soll die Basis für eine Abgrenzung der Empathie von benachbarten Phänomenen geschaffen werden. Die funktionale Betrachtung analysiert sodann die reizseitigen Bedingungen sowie die innerorganismischen Mechanismen und Prozesse, die dem empathischen Erleben zugrundeliegen.

Unter phänomenologischem Aspekt ist Empathie das Erlebnis, der Emotion eines Anderen teilhaftig zu werden und dadurch seine Gefühlslage zu verstehen, wobei das mitempfundene Gefühl aber anschaulich den Charakter hat, eigentlich dem anderen zuzugehören. Dadurch unterscheidet sie sich von bloßer *Gefühlsansteckung*, bei der dem Betroffenen nicht bewußt wird, daß er eigentlich das Gefühl eines Anderen übernimmt.

Funktional betrachtet kann Empathie durch das *Ausdrucksverhalten* des Anderen, aber auch durch seine *Situation* ausgelöst werden bzw. durch beides zusammen. Bei der Analyse der innerorganismischen Prozesse sind drei Fragenkomplexe zu unterscheiden – nämlich, wie emotionales Mitempfinden *verursacht* wird, wie daraus eine *Erkenntnis* resultiert und schließlich, wie Empathie sich *motivational* auswirkt.

Im Zuge des Bemühens, den affektiven Charakter der Empathie aufzuwerten, besteht gegenwärtig die Tendenz, sie mit Gefühlsansteckung gleichzusetzen. So definiert Hoffman Empathie als „affective response more appropriate to someone else's situation than one's own“ (Hoffman, 1982, S. 1). Eisenberg setzte bis vor kurzem Empathie mit Gefühlsansteckung explizit gleich und weist erst in einer ihrer jüngsten Veröffentlichungen auf die Notwendigkeit hin, beide Phänomene zu unterscheiden (Eisenberg et al., 1991). Wenn sie dann gleichwohl Empathie als ein Gefühl definiert „which is congruent with another's emotion or condition“ und unter Verweis auf Staub (1987) von einem „parallelen“ Gefühl bzw. von „matching of emotion“ spricht, so lassen diese Kennzeichnungen eine präzise phänomenologische Abgrenzung von Gefühlsansteckung vermissen.

Gefühlsansteckung ist eine vergleichsweise primitive Reaktion, die bereits bei sozialen Tierarten vorkommt, wo sie als „Stimmungsübertragung“ beschrieben wird (vgl. hierzu ausführlich Bischof-Köhler, 1989). In der menschlichen Ontogenese tritt sie bereits bei Neugeborenen auf, die sich durch das Schreien anderer Säuglinge anstecken lassen (Hoffman, 1977). Im Laufe der folgenden Monate ist die Reaktion dann auch durch Freude, Trauer, Angst und Ärger auslösbar (Bühler & Hetzer, 1928; Charlesworth & Kreutzer, 1973; Papousek & Papousek, 1979; Cummings et al., 1981; Klinnert et al., 1983; Haviland & Lelwicka, 1987; Überblick s. Thompson, 1987).

Kleinkinder sprechen also bereits im ersten Lebensjahr auf den Emotionsaus-

druck anderer mit kongruenten Gefühlen an. In einem sehr generellen Wortsinn könnte man hier also bereits von einer Art vorrationalen „Verstehens“ von Emotionen reden. Es geht aber sicher zu weit, wenn z.B. Fremmer-Bombick & Großmann (1991) meinen, Einjährige bekundeten damit bereits einen Zugang zur subjektiven Verfassung der anderen Person und wären somit empathisch. Die Fähigkeit, auf den Emotionsausdruck eines Anderen mit einem parallelen Gefühl zu reagieren („matching of emotion“), schließt keineswegs auch notwendig schon das Verständnis dafür ein, daß der Andere überhaupt einen Erlebnisinnenraum hat, über den die eigene Emotion etwas aussagt.

Zur Frage, wie ein Gefühl als nur mitempfunden und eigentlich einen Anderen betreffend erkannt werden kann, hat Hoffman (1976) als erster auf die Fähigkeit zur *Ich-Andere-Unterscheidung* verwiesen, ohne allerdings genauer zu präzisieren, was darunter zu verstehen ist. Hier haben unsere eigenen Überlegungen angesetzt.

Der Grund, warum man Kleinkindern Empathie zunächst absprechen muß, liegt darin, daß sie noch nicht zwischen *eigenen* und *mitempfundenen* Gefühlen differenzieren. Phänomenologisch läßt sich dieser Unterschied recht gut in einer von Lersch (1961) verwendeten Ausdrucksweise veranschaulichen. Gefühle können demnach den Charakter des *Zumuteseins* haben und werden dann erlebnismäßig im eigenen Inneren lokalisiert („ich habe Angst“), oder aber sie stellen *Anmutungen* dar und haften in diesem Fall anschaulich eher an äußeren Objekten („der Wald ist unheimlich“). Wir gehen von der Annahme aus, daß diese beiden emotionalen Aspekte beim Kleinkind zunächst noch eine qualitative Einheit bilden. Ebenso, wie sein eigener Kummer die ganze Welt düster einfärbt, also nicht in einem abgrenzbaren Ich eingeschlossen bleibt, erfüllt auch der Kummer, der sich von einer anderen Person überträgt, den gesamten Erlebnisraum. Bei der Gefühlsansteckung bleiben also Ort und Ausdehnung des emotionalen Erlebens unbestimmt.

Der für das empathische Erleben relevante Entwicklungsschritt erfolgt etwa um die Mitte des zweiten Lebensjahres. Kennzeichnend für ihn ist das Einsetzen der Vorstellungstätigkeit und speziell der Fähigkeit zur *Selbstobjektivierung*. Das Kind beginnt jetzt, die Wirklichkeit in der Phantasie nach- und umzubilden und so Probleme zu lösen. Hierzu bedarf es auch einer Repräsentation des eigenen Selbst. Das Selbsterleben erhält damit eine neue Dimension, die bereits in einer Unterscheidung von James (1892) anklingt, der dem „I“ als (unreflektiertem) Subjekt des Erlebens ein „Me“ als Objekt der Selbstbetrachtung an die Seite stellte. Während in den ersten eineinhalb Jahren subjektives Selbstepfinden die einzige Form der Selbsterfahrung ist, kommt mit der Vorstellungstätigkeit das sich seiner selbst bewußt werdende Ich hinzu (vgl. auch Lewis & Brook-Gunn, 1979; Stern, 1985). Das Kind kann sich jetzt selbst an einem anderen Ort vorstellen, sich gleichsam mit den Augen anderer ansehen und sich so der eigenen Außenseite bewußt werden.

Der erste sichere ontogenetische Hinweis auf die Selbstobjektivierung ist das Erkennen des eigenen Spiegelbilds. Eine Reihe von Untersuchungen belegt, daß Kinder um die Mitte des zweiten Lebensjahres (in Einzelfällen bereits ab 15 Mon.) beim Blick in den Spiegel einen Fleck auf dem eigenen Gesicht richtig lokalisieren (Amsterdam, 1972; Lewis & Brooks-Gunn, 1979; Bertenthal & Fischer, 1978; Zazzo, 1979; Bischof-Köhler, 1989).

Diese Selbstobjektivierung ermöglicht nun auch, sich selbst und den Anderen als Träger individuellen Erlebens voneinander abzugrenzen. Das gleiche Gefühl ge-

winnt damit eine unterschiedliche phänomenologische Qualität, je nachdem, ob es sich primär am Ich oder am Du verankert. Kandidaten für den letzteren Verankerungsmodus sind vor allem Emotionen, die durch fremdes Ausdrucksverhalten induziert werden und die vor Erwerb der Ich-Andere-Unterscheidung nur einfach zum ungeschiedenen Mitvollzug anstecken konnten. Insofern kann man sagen, daß *ausdrucksvermittelte* Empathie ontogenetisch auf der Grundlage von Gefühlsansteckung erwächst.

Diese Herleitung der Empathie ist nun allerdings mit einem Problem behaftet. Wie wir oben festgestellt haben, vermag auch die *Situation* eines Anderen Empathie auszulösen. Da Gefühlsansteckung aber der Ausdruckswahrnehmung bedarf, kommt sie als Basis für situationsvermittelte Empathie nicht in Betracht. Die Frage, wieso die Situation eines Anderen mitempfunden wird, bedarf also einer zusätzlichen Erklärung.

Dieses Problem wird in der Literatur nicht in seiner ganzen Tragweite gesehen; man nimmt an, daß der Beobachter früher selbst schon einmal ähnliche Situationen erlebt haben müsse, um die entsprechenden Emotionen zu reaktivieren, bzw. daß er gelernt hat, welche emotionalen Reaktionen üblicherweise mit bestimmten Situationen verknüpft sind (Hoffman, 1982; Eisenberg et al., 1991). Träfen diese Voraussetzungen zu, so wäre situationsbedingte Empathie fortgeschritteneren Entwicklungsstadien vorbehalten, und Eisenberg ist konsequent genug, genau dies zu postulieren. Tatsächlich sind aber, wie noch zu zeigen sein wird, eigene Erfahrungen von sekundärer Bedeutung. Es kommt vielmehr primär darauf an, daß die Situation eines Anderen überhaupt für den Beobachter Relevanz gewinnt. Diese Forderung ist keineswegs trivial. Primaten unter dem Menschenaffenniveau sind nicht in der Lage, aus der Erfahrung eines Artgenossen zu lernen, also z.B. eine Falle zu meiden, obwohl sie Zeuge waren, wie ein Anderer in diese hineingeriet (Kummer, 1980). Man kann also nicht selbstverständlich davon ausgehen, daß eine Situation, in der sich ein Anderer befindet, von einem Beobachter überhaupt als etwas wahrgenommen wird, das für ihn selbst Bedeutung haben könnte.

Hier ist eine weitere kognitive Leistung von Belang, die ebenfalls mit dem Einsetzen der Vorstellungstätigkeit korreliert ist. Sie betrifft eine neue Weise, *Identität* zu erfahren (Bischof, 1985, 1987; Bischof-Köhler, 1985, 1991b).

Identität ist eine Wahrnehmungskategorie. Sie bewirkt, daß zwei getrennt erfahrene Phänomene als *ein* und *dasselbe* erscheinen, und zwar selbst dann, wenn sie verschieden aussehen. Identität tritt in zwei Modalitäten auf. Phylogenetisch und ontogenetisch älter ist die *diachrone* Identität. Sie bezieht zeitlich aufeinanderfolgende Erscheinungen auf einen einzigen, überdauernden Träger. Mit der einsetzenden Vorstellungstätigkeit kommt als jüngere Form die *synchrone* Identität hinzu. Diese verbindet zwei gleichzeitig gegebene, aber räumlich getrennte Phänomene, also etwa einen Vorstellungsinhalt mit seinem wahrgenommenen Gegenstück, einen Begriff mit dem gemeinten Sachverhalt, ein Symbol mit seinem Urbild – oder eben das eigene Spiegelbild mit dem körperschematischen Selbsterleben. Das unreflektierte „I“ wird dabei mit dem reflexiven „Me“ identisch, so daß „ich“ mein Spiegelbild als „mich selbst“ erkennen kann.

Diese neue Weise, Identität wahrzunehmen, läßt nun auch den Anderen und seine Situation in neuem Licht erscheinen und liefert damit die Basis für eine „soziale Identifikation“. Hierbei kommt es darauf an, daß ich mich und den Anderen als „im

Prinzip von derselben Art“ erlebe, womit sich der Andere als potentieller Auslöser für die Identifikation qualifiziert. „Ich“ bin dann in ähnlicher Weise auf das „Du“ bezogen, wie wir beide zum „Me“ in Beziehung stehen. 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.

Eine Untersuchung von Asendorpf & Baudonnière (1993) zum Phänomen der „synchronen Imitation“ verweist ebenfalls auf einen Zusammenhang zwischen erstem Selbsterkennen und der Fähigkeit, sich mit einer anderen Person zu identifizieren. Es konnte gezeigt werden, daß Kinder, sobald sie sich selbst erkennen, eine ausgeprägte Tendenz entwickeln, Gleichaltrige über längere Verhaltenssequenzen hinweg zu imitieren. Asendorpf führt dieses Verhalten auf einen Akt sozialer Identifikation zurück.

Trotz der genannten Unterschiede steht die situationsvermittelte Empathie kognitiv nicht auf einer höheren Ebene als die ausdrucksvermittelte, weshalb sich denn auch zwischen beiden Leistungen keine ontogenetische Stufung aufweisen läßt. Beides sind primär emotionale Prozesse und als solche nicht mit dem rein rational bestimmten Vorgang der Rollen- bzw. Perspektivenübernahme zu verwechseln. Bei diesem „denkt man sich aus“, wie der andere sich fühlen könnte, im Identifikationserlebnis der Empathie „fühlt man unmittelbar, wie er fühlt“, ohne darüber nachdenken zu müssen. Auch dieses Gefühl hat aber aufgrund der Ich-Andere-Unterscheidung den Charakter der „Du-Verankerung“ und qualifiziert das Erleben damit als eigentlich die Situation des Anderen betreffend.

Um diesen Unterschied zu Perspektivenübernahme auch sprachlich zu akzentuieren, habe ich den Begriff „Perspektiveninduktion“ vorgeschlagen (Bischof-Köhler, 1989) und glaubte damit, eine Verwechslung der beiden Mechanismen ausgeschlossen zu haben. Dies scheint aber nicht der Fall zu sein, wie aus einer Stellungnahme von Fremmer-Bombik & Großmann (1991) zu meinen früheren Untersuchungen hervorgeht. Die Autoren behaupten, Zeichen für „Empathie“ bereits bei einjährigen Kindern, also deutlich vor dem Einsetzen des Spiegelerkennens, nachgewiesen zu haben. Ihr Versuchsdesign war dabei freilich so angelegt, daß eine Unterscheidung von Empathie und Gefühlsansteckung gar nicht getroffen werden konnte.

Nun soll man sich nicht um Worte streiten. Die Vokabel „Empathie“ ist nicht genormt; jeder kann sie verwenden, wie es der Differenziertheit seines Sprachgefühls entspricht. Großmann und Mitarbeiter hatten bereits vor meinen Untersuchungen „Empathie“ bei Einjährigen postuliert, ohne zunächst die Notwendigkeit zu sehen, diese von Gefühlsansteckung abzugrenzen. Niemand kann ihnen verwehren, diesen Sprachgebrauch beizubehalten. Bedenken werden aber wach, wenn die Wortwahl nun nachträglich dadurch gerechtfertigt werden soll, daß man die qualitativen Unterschiede herunterzuspielen sucht, die zwischen den beiden Reaktionsformen tatsächlich bestehen.

In der Vorstellung der Bindungstheoretiker ist „Empathie“ das Ergebnis eines Lernprozesses, bei dem im Verlaufe ständiger einfühlsamer Zuwendung seitens der Pflegepersonen die kindlichen Gefühle allmählich „kohärent integriert werden“, was immer das heißen möge. Unterschiede in der Empathiefähigkeit werden demgemäß

von vornherein nur „differentiell“, d.h. bei unterschiedlichem Erziehungsstil, nicht aber „allgemeinpsychologisch“, d.h. abhängig vom Entwicklungsalter erwartet.

Wenn in unseren Untersuchungen nun aber Empathie erst um die Mitte des zweiten Lebensjahres in Korrelation mit dem Selbsterkennen einsetzt, dann muß dies, so die Folgerung, wohl daran liegen, daß „Empathie“ hier gar nicht als emotionaler, sondern vielmehr als kognitiver, ja auf „rationale Konstrukte eingeeingter“ Prozeß verstanden wird. Dieser Zusammenhang sei seit dem „Drei-Berge-Experiment“ Piagets sattsam bekannt und insofern auch nicht sonderlich neu.

Nun dürfte den Autoren mit der Assoziation von Spiegelerkennen und Perspektivenübernahme im Drei-Berge-Experiment entwicklungspsychologisch doch wohl einiges durcheinandergeraten sein. In Wirklichkeit ist es darum gegangen, die landläufige Antithese von „emotional“ und „kognitiv“ zu hinterfragen (Bischof-Köhler, 1985; vgl. auch Bischof, 1989). Verstehen ist allemal ein kognitiver Akt; Emotionen aber sind nun einmal auch eine Weise, die Welt zu verstehen. Sie sind insofern selbst eine Form von Kognition, allerdings eine phylogenetisch alte Form, die noch nicht von der Verhaltensantwort getrennt ist, sondern diese zugleich motivational vorbereitet. Die phylogenetisch jüngeren Spielarten des Verstehens, die sich mit Sachverhalten gewissenmaßen „rein theoretisch“, losgelöst von Anwendungszusammenhängen befassen, bezeichnen wir als „rational“. Emotionen wären demnach prärationale (oder, wie Brunswik gesagt hat, „ratiomorphe“) Kognitionen.

Das gilt bereits von der Gefühlsansteckung: Auch die Gruppenpanik impliziert schon ein primitives Verstehen, daß Gefahr im Verzug ist. Und dies gilt ebenso für die Empathie, bei der nun neu hinzukommt, daß diese Gefahr als gegen einen anderen gerichtet verstanden werden kann. Dabei ist es aber eben die im Du verankerte Qualität des empathischen Gefühls selbst, die diese Erkenntnis vermittelt, es bedarf hierzu nicht zusätzlicher kognitiver Leistungen, also etwa der Rollen- oder Perspektivenübernahme, so wie dies insbesondere Feshbach (1978) und auch Hoffman (1976) fordern. Auch die Annahme, Empathie impliziere eine „theory of mind“ – um Zugang zur subjektiven Verfassung eines anderen zu haben, müsse man begreifen, daß es psychische *Akte* (*das Denken, das Fühlen, das Wollen* etc.) gebe – setzt ein Niveau der kognitiven Repräsentation voraus, das für den hier zur Diskussion stehenden Prozeß zu hoch angesetzt ist, wie auch Perner (1991) betont hat.

Die Phylogenese des Menschen ist im Wesentlichen eine Geschichte seiner kognitiven Differenzierung. Dabei erhalten die basalen affektiven Prozesse immer kompliziertere Überbauten und werden dadurch zugleich dimensional erweitert und qualitativ verändert. Insofern ist auch der Übergang von Gefühlsansteckung zu Empathie durch einen kognitiven Neuerwerb gewährleistet, nämlich durch den Zueginn der Kategorien synchrone Identität und Selbstobjektivierung. Deren Funktion besteht aber eben nicht darin, eine „rationale“ Erkenntnis zu vermitteln. Um Empathie zu empfinden, muß man sich nicht *vorstellen*, der andere sei von der gleichen Art wie man selbst und empfinde demgemäß auch gleich, noch muß man sich *denken*, daß es eigentlich sein Gefühl sei, das man da empfindet. Eine solche Form von Rationalität wird in der Tat erstmals bei der Perspektivenübernahme erkennbar, wie sie im Drei-Berge-Experiment untersucht wird; es handelt sich dabei aber eindeutig um eine kognitive Stufe, die erst ab der zweiten Hälfte des vierten Lebensjahres erreicht wird (Flavell et al., 1981).

## 1.2 Motivationale Konsequenzen der Empathie

Bei der Frage, wie sich Empathie im Kleinkindalter operationalisieren läßt, bildet die Differentialdiagnose gegenüber der Gefühlsansteckung naturgemäß das methodische Hauptproblem. Reagiert ein Kind auf fremden Kummer selbst bekümmert, also mit „matching of emotion“, so ist noch offen, ob es sein mitempfundenes Gefühl auf den Anderen bezieht. Ganz abgesehen davon könnte ein bekümmertes Ausdrucksverhalten auch noch ganz andere Ursachen haben; das Kind könnte sich unbehaglich fühlen, weil ihm die Situation unvertraut ist, oder weil etwas vor sich geht, das es nicht versteht. Der Untersucher wird also neben dem Ausdrucksverhalten nach weiteren Hinweisen zu suchen haben, wenn er Empathie operationalisieren will. Hierbei gewinnen nun die motivationalen Konsequenzen der Empathie besonderes Gewicht. Auch sie sind Anlaß zu widersprüchlichen und uneindeutigen Aussagen in der Theoriediskussion.

Am häufigsten und meistens als einzige Konsequenz der Empathie wird das *Mitgefühl* diskutiert, dem man eine besondere Rolle bei der Motivierung prosozialen Verhaltens zuspricht. Der mitempfundene Mangelzustand eines Anderen führt demnach zu Mitleid. Dieses läßt den Impuls entstehen, die Ursache des Leids zu beseitigen, indem man den Mangelzustand für den Anderen behebt, womit zugleich die Ursache des Mitleidens zum Verschwinden gebracht wird (Hoffman, 1976; Hornstein, 1978; Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1983).

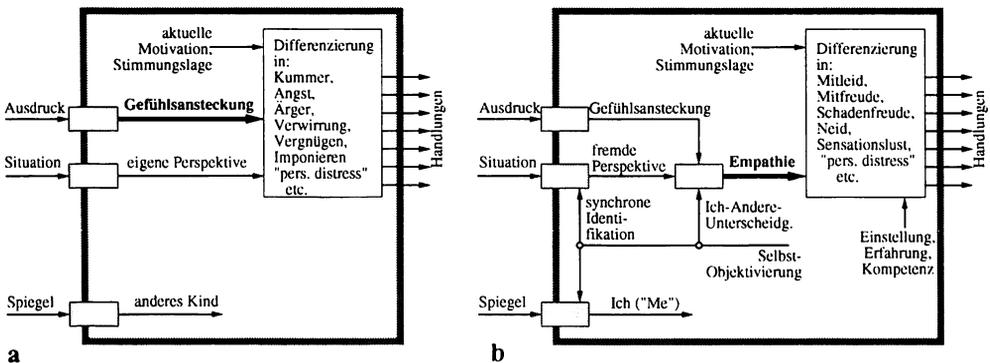
Über den Zusammenhang von Mitleid und Empathie bestehen allerdings wiederum verschiedene Annahmen. Manche Autoren definieren Empathie von vornherein als „besorgte Anteilnahme an dem Wohlbefinden des Anderen“ (Batson, 1987), unterscheiden also gar nicht erst zwischen Empathie und Mitgefühl (*sympathy*). Weil es nun aber auch denkbar sei, daß der mitempfundene Beobachter nur etwas unternimmt, um das eigene Unbehagen zu beenden, konzipierte Batson ein zweites Konstrukt, das er „personal distress“ nennt. Bei einer Reaktion dieser Art wäre eine prosoziale Intervention nur Selbstzweck und somit eigentlich egoistisch motiviert.

Eisenberg hat diese Konzeptualisierung aufgegriffen und unterscheidet drei unabhängige Formen des Mitempfindens, die sie *empathy*, *sympathy* und *personal distress* nennt. Das Unterscheidungskriterium sieht sie darin, ob das Mitempfinden *selbst-* oder *fremd* bezogen sei. *Sympathy* definiert sie fremdbezogen im Sinne von Mitleid als „vicarious emotional reaction based on the apprehension of another's emotional state or situation, which involves feelings of sorrow or concern for the other“. Bei *personal distress* dagegen bewirke das Mitempfinden nur selbstbezogenes Unbehagen („an aversive, vicariously induced emotional reaction such as anxiety or worry which is coupled with self-oriented egoistic concern“). *Empathy* schließlich sei „neither self nor other-oriented“, also weder das eine noch das andere. Ihre Rolle bleibt unbestimmt, und letztlich wird sie doch wieder auf Gefühlsansteckung reduziert, auch wenn die Autorin neuerdings Wert darauf legt, daß empathisches Mitempfinden eine „minimale Ich-Anderer-Unterscheidung“ enthalten müsse (Eisenberg et al., 1991).

In Bezug auf den strukturellen Zusammenhang der drei Phänomene will sich die Autorin nicht genau festlegen. Im Normalfall seien *sympathy* und *personal distress* Folgeerscheinungen von *empathy*; doch wäre auch denkbar, daß sie, durch weitere

emotionale und kognitive Prozesse vermittelt, auf die Empathie zurückwirken. Eisenberg hat versucht, diese kausalen Vernetzungen in einer Art von Flußdiagrammen graphisch darzustellen; solche Formalisierungsversuche sind dann aber letztlich doch wieder nicht professionell genug, um die Präzision nachzuliefern, die man auf der verbalen Ebene vermißt.

Die Uneindeutigkeit der Konstrukte bei Eisenberg dürfte sich daraus ergeben, daß die Autorin das Mitempfinden selbst mit dessen motivationalen Konsequenzen vermenget. Als *Gefühl* ist Empathie immer auf den Anderen bezogen. Wozu sie ihren Träger jedoch motiviert, kann durchaus entweder selbst – oder fremdbezogen sein. Es hängt von zusätzlichen Faktoren ab, und die Palette der möglichen Folgen ist mit „sympathy“ bzw. „personal distress“ keineswegs erschöpfend beschrieben.



**Abb. 1** Genese der Empathie und ihrer motivationalen Auswirkungen (Erläuterungen im Text)

Das Wirkungsgefüge Abb. 1a zeigt, wie ein Kind auf den Emotionsausdruck und die Situation einer anderen Person reagiert, bevor es über die Fähigkeit zur Selbstobjektivierung verfügt. Da es sich selbst noch nicht im Spiegel identifizieren kann, hält es sein Abbild für ein anderes Kind. Nimmt es den *Ausdruck* einer anderen Person wahr, so kann dies zu Gefühlsansteckung führen, die je nach Intensität des Anlasses, aber auch in Abhängigkeit von der momentanen Verfassung des Kindes verschieden stark ausfällt und zu unterschiedlichen Auswirkungen auf der Verhaltensebene führt. Zeigt die andere Person beispielsweise Trauer, so reicht die Bandbreite möglicher Reaktionen von mäßiger Verunsicherung mit Äußerungen des Unbehagens bis hin zu kummervollem Weinen und Zuflucht bei der Mutter. Pauschal ließe sich das alles auch unter dem Begriff „personal distress“ subsumieren.

Wird das Kind lediglich mit der *Situation* des Anderen konfrontiert, der (ohne dies in seinem Ausdrucksverhalten zu bekunden) beispielsweise durch einen zerbrochenen Gegenstand in einer Intention behindert wird, dann bleibt dieser Aspekt der Situation für das Kind ohne Belang, denn es vermag diese ja noch nicht aus der Perspektive des Anderen mitzuvollziehen. Hieraus können nun wiederum verschiedene Verhaltensalternativen resultieren. In erster Linie wäre zu erwarten, daß das Kind unbeteiligt reagiert, weil das Geschehen keine Bedeutung für es hat. Da die andere

Person sich aber möglicherweise in einer für das Kind unerwarteten oder befremdlichen Weise verhält, wäre auch denkbar, daß es dies einfach interessant oder komisch findet und deshalb vergnügt lacht, oder aber auch, daß es mit Verunsicherung und Verwirrung reagiert, also wiederum mit Äußerungen, die unter die Kategorie „personal distress“ fallen. Schließlich wäre noch möglich, daß das Kind sich aufspielt und eine Art Imponierverhalten an den Tag legt, um auf diese Weise mit der eigenen Verunsicherung fertig zu werden.

Abb. 1b zeigt die Veränderungen, die sich ergeben, sobald die Selbstobjektivierung einsetzt. Das Kind erkennt sich selbst im Spiegel und vermag sich mit dem Anderen zu identifizieren, die Situation also aus dessen Perspektive mitzuvollziehen. Ferner unterscheidet es sich selbst und den Anderen als Träger individuellen Erlebens, kann also sein mitempfundenes Gefühl auf den Anderen beziehen. Damit sind die Voraussetzungen für ausdrucks- und situationsvermittelte Empathie erfüllt.

Bei der Darstellung im Wirkungsgefüge ist zu beachten, daß die einzelnen Komponenten, die zum Zwecke der Analyse getrennt aufgeführt werden, unter phänomenologischer Perspektive natürlich nicht gesondert zu Bewußtsein gelangen, sondern immer nur in Form einer ganzheitlichen Erlebnisqualität.

Was nun die motivationalen Konsequenzen der Empathie betrifft, so geht das Wirkungsgefüge davon aus, daß der Beobachter immer bereits in einer bestimmten emotionalen und motivationalen Verfassung ist, wenn er mit einem empathieauslösenden Vorfall konfrontiert wird. Weitere Variablen wie insbesondere der Erfahrungshorizont, die Einstellung zu dem Betroffenen, die Einschätzung der eigenen Kompetenz und der Interventionsmöglichkeiten nehmen zusätzlich Einfluß darauf, wie sich das empathische Erlebnis auswirkt. Daraus können Gefühle mit Antriebskomponenten unterschiedlichster Färbung resultieren, die sich dann entsprechend vielfältig im Verhalten manifestieren. *Prosoziale* Interventionen stellen darunter nur eine, wenn auch wichtige Gruppe dar. Daneben kann Empathie aber auch *sozial-negative* Konsequenzen haben, was von den meisten Autoren nicht gesehen wird (siehe aber Kohut, 1980). Wenn die Einstellung des empathischen Beobachters zum Opfer negativ ist, dann kann die gleiche Situation, die in Verbindung mit einer anderen Person Mitleid hervorrufen würde, zu *Schadenfreude* führen; in das mitempfundene Leid mischt sich in diesem Fall die Genugtuung, daß es dem Anderen schlecht geht. *Sensationslust*, *Neid*, *Mißgunst* wären weitere auf Empathie beruhende Reaktionen mit einer sozial-negativen Charakteristik.

Bei der vorherrschenden Tendenz, Empathie mit einer positiven Wertung zu verbinden, wird übrigens auch völlig außer Acht gelassen, daß sie die Basis für *absichtsvolle Schädigung* abgibt, die üblicherweise als wichtiges Kriterium für *Aggression* genannt zu werden pflegt. Tatsächlich verliert die Aggression, die es natürlich ohne bewußte Schädigungsabsicht bereits auf früheren phylogenetischen Stufen gibt, mit der erstmals bei Menschenaffen erreichten Möglichkeit, das Leid des Anderen empathisch mitzuempfinden, überhaupt erst ihre Unschuld. Erst unter dieser Voraussetzung bereitet es Freude, den Anderen zu quälen, werden Grausamkeit und Sadismus möglich, und erst jetzt macht es Sinn, von intenzionierter Destruktivität zu sprechen.

Schließlich kann Empathie in Situationen, die das Kind nicht durchschaut, und angesichts von Adressaten, mit denen keine Vertrautheit besteht, statt irgendeiner sinnvollen Verhaltensantwort auch einfach nur eine *Handlungsblockade* bewirken. Das Kind spürt zwar, daß mit dem Partner irgendetwas nicht in Ordnung ist, bleibt

aber im Konflikt widerstrebender Impulse wie gelähmt. Der Stress, einen Aufforderungscharakter zu erleben und doch nichts tun zu können, mag sich dann wirklich in *selbstbezogene Besorgnis* bzw. „personal distress“ umsetzen.

Man würde allerdings, wenn die Besorgnis wirklich „selbstbezogen“ ist, erwarten müssen, daß die Du-Verankerung in solchen Fällen abreißt und die Kinder einfach „aus dem Felde gehen“. Wenn sie dies trotz bestehender Gelegenheit nicht tun, sondern wie gebannt bei der betroffenen Person verharren, dann ist die Besorgnis eben nicht *nur* selbstbezogen (vgl. auch Trommsdorff, 1993).

Festzuhalten bleibt jedenfalls, daß die Kategorie „personal distress“ bei der Entscheidungsfindung „empathisch oder nicht-empathisch“ nicht weiterhilft. Sie bezieht sich lediglich auf den Ausdruck des Unbehagens, spezifiziert aber nicht dessen emotionale und motivationale Ursachen; insofern ist sie eine Verlegenheitsbezeichnung ohne Erklärungswert. Bei passiven Kindern, die angesichts einer empathieauslösenden Situation nur Unbehagen zeigen, bleibt die Frage unentscheidbar, ob sie empathisch, aber überfordert sind oder lediglich leicht gefühlsangesteckt oder auch nur verunsichert angesichts einer unverständlichen Situation. Man benötigt hier für die Differentialdiagnose einen Versuchsplan, der dem Kind noch ein paar andere Verhaltensdimensionen offenläßt als nur Aufmerksamkeitszuwendung und bekümmerte Mimik wie etwa in dem Design von Fremmer-Bombik & Großmann. Wichtig ist nach unseren Erfahrungen vor allem, den Kindern immer auch eine attraktive Gelegenheit zu bieten, einen selbstbezogen motivierten Handlungsstrang fortzusetzen; denn dieses Angebot wird vorzugsweise von solchen Kindern genutzt, die sich noch nicht erkennen, die das empathiefähige Stadium also noch nicht erreicht haben.

## 2 Empirische Ergebnisse

Einige Untersuchungen belegen, daß Kinder bereits im zweiten Lebensjahr angesichts der Notlage anderer Personen Besorgnis, Mitgefühl und prosoziales Verhalten zeigen, das auf eine vermittelnde Wirkung empathischer Reaktionen schließen läßt (Dunn & Kentrick, 1979; Rheingold & Hay, 1980; Trommsdorff et al. 1991). Eine Längsschnittstudie von Zahn-Waxler & Radke-Yarrow (1979, 1982) an Kindern zwischen 10 und 29 Monaten erbrachte ein deutliches Anwachsen entsprechenden Verhaltens um die Mitte des zweiten Lebensjahres. Das würde zeitlich in etwa mit dem Auftreten des Selbsterkennens zusammenfallen. In einer jüngst veröffentlichten Studie zur Entstehung des Mitgefühls (Zahn-Waxler et al., 1992) haben die gleichen Autorinnen auch das Selbsterkennen geprüft und dabei eine Korrelation zu Empathie und prosozialem Verhalten – allerdings nur im Alter von 24, nicht von 18 Monaten – festgestellt, was insofern wenig aufschlußreich ist, als man von Zweijährigen sowieso erwarten kann, daß sie sich erkennen. Das magere Ergebnis mag damit zusammenhängen, daß die Autorinnen das Selbsterkennen nach Bertenthal & Fischer (1978) bestimmt haben. Bei dieser Methode stellt die richtige Lokalisation eines Flecks auf dem eigenen Gesicht (Rougetest) nur eine von fünf Aufgaben dar, wobei man über die Tauglichkeit der übrigen vier als Meßinstrument des Selbsterkennens geteilter Ansicht sein kann (vgl. Bischof-Köhler, 1989). Eigene Befunde,

die einen Zusammenhang von Selbsterkennen, Empathie und prosozialem Verhalten bereits bei Kindern ab 18 Monaten deutlich belegen, werden im Folgenden dargestellt.

## 2.1 Befunde aus vorangegangenen Experimenten

Die Hypothese, daß Empathie sich in der Ontogenese dann einstellen müsse, wenn Kinder in der Lage sind, sich selbst im Spiegel zu erkennen, wurde in zwei vorangegangenen Untersuchungen, einer Pilotstudie und einer Hauptuntersuchung an insgesamt 53 Kindern beiderlei Geschlechts im Alter von 16 und 24 Monaten geprüft und bestätigt (Bischof-Köhler & Laubach, 1985; Bischof-Köhler et al., 1986; Bischof-Köhler, 1988, 1989).

Zur Untersuchung der Empathiefähigkeit brachte eine in einer vorangehenden Spielsitzung vertraut gewordene erwachsene Spielpartnerin beim zweiten Treffen einen Teddybären mit, dem während des gemeinsamen Spiels der vorher entsprechend präparierte Arm abriß. Die Spielpartnerin demonstrierte darauf für 150 Sek. Trauer. Kinder wurden als empathisch eingestuft, wenn sie emotionale Anteilnahme zeigten und durch ihr Verhalten bekundeten, daß sie in ihrer Reaktion auf die emotionale Verfassung und die Situation der Spielpartnerin zentriert waren, indem sie

- sofort halfen (z.B. versuchten, den Teddy zu reparieren, ihn der Mutter brachten, diese herbeiholten),
- verzögert, unmittelbar nach der Trauerphase halfen,
- die Mutter nachdrücklich auf das Geschehen aufmerksam machten.

Die nicht empathisch reagierenden teilten sich in „Unbeteiligte“ und „Verwirrte“. Die ersteren vermochten sich sehr rasch von der Situation der Spielpartnerin zu lösen und spielten mit neutralem oder fröhlichem Ausdruck allein oder mit der Mutter weiter. Die Verwirrten blieben in ihrer Aufmerksamkeit zwar auf die Spielpartnerin bezogen, unternahmen aber nichts, deren Lage zu ändern, und erweckten einen eher abwartenden als teilnehmenden Eindruck. Die Untersuchung des Selbsterkennens wurde von einer unabhängigen Versuchsleiterin mit dem Rougetest (Amsterdam, 1972) vorgenommen.

Zwischen Selbsterkennen und Empathie ergab sich eine Korrelation von .80 ( $p < .001$ ), die auch bei Ausparialisierung des Alters ( $r = .68$ ,  $p < .001$ ) erhalten blieb. Ausschließlich Kinder, die sich erkannten, reagierten empathisch. Die vorangegangene Pilotuntersuchung hatte bereits einen Trend in die gleiche Richtung gezeigt, der aber wegen der geringen Stichprobengröße ( $n = 17$ ) statistisch nicht abgesichert werden konnte.

Kulturvergleichende Untersuchungen mit dem Teddy-Design in Deutschland und in Japan zum Auftreten von Empathie und prosozialem Verhalten bei Zweijährigen ergaben vergleichbare Verhaltensmuster, allerdings wurde das Selbsterkennen nicht überprüft (Trommsdorff et al. 1991).

## 2.2 Stichprobe und Versuchsanordnung

In der hier vorzustellenden Untersuchung („Löffel-Experiment“) sollten die Vpn mit einer abgeänderten, dem Teddy-Experiment aber gleichwohl äquivalenten empathieauslösenden Situation konfrontiert werden, die die Kinder wiederum in lebensnaher und dennoch standardisierter Form unmittelbar in das Geschehen einbezog und ihnen die Möglichkeit bot, ihre soziale Kompetenz in Handlungen umzusetzen.

*Stichprobe.* Die Eltern der Vpn wurden über das Geburtenregister des Zürcher Stadtanzeigers ermittelt, telefonisch kontaktiert und bei prinzipieller Bereitschaft anlässlich eines Hausbesuches genauer über das Experiment informiert. Die Stichprobe umfaßte 39 Kinder im Alter von 14 bis 22 Monaten. Wegen methodischer Fehler bei der Versuchsdurchführung im Spiegelexperiment mußten drei Vpn ausgeschlossen werden, sodaß die Befunde von 36 Kindern (18 Jungen, 18 Mädchen) übrigblieben. Die Kinder stammten ausschließlich aus intakten Ehen deutsch-schweizer bzw. an schweizer Verhältnisse assimilierter Eltern. Die Vpn kamen mit ihrer Mutter zweimal innerhalb einer Woche in das Institut. In der ersten Sitzung wurde der Rougetest vorgenommen, und die Spielpartnerin machte sich beim gemeinsamen Spiel dem Kind vertraut. In der zweiten Sitzung wurde das Empathieexperiment durchgeführt. Die Begleitperson war während der gesamten Versuche anwesend.

*Spiegelversuch.* Der Versuch wurde in einem ca. 5 m<sup>2</sup> großen Raum durchgeführt, der außer einem Spiegel (50 × 180 cm) nur eine Sitzgelegenheit für die Mutter und einen Spielzeugwürfel aus Schaumstoff enthielt. Die Mutter saß so, daß sie nicht im Spiegel sichtbar war. Das Kind wurde zunächst eine Minute lang mit dem Spiegel konfrontiert. Dann wurde es unter dem Vorwand, Hände zu waschen, in den Waschraum geführt, wo ihm die Mutter, von ihm unbemerkt, einen (wegen der besseren Sichtbarkeit) blauen Fleck an der Wange unmittelbar seitlich der Nase anbrachte. Anschließend hielt sich das Kind für weitere drei Minuten vor dem Spiegel auf. Sofern es sich von diesem entfernte, versuchte die Mutter seine Aufmerksamkeit mit Hilfe des Schaumstoffwürfels wieder auf den Spiegel zu lenken. Der Versuch wurde mittels zweier Kameras videofilmt.

*Empathieversuch.* Während der zweiten Spielsitzung machte die Spielpartnerin nach etwa 15 Minuten gemeinsamen Spiels den Vorschlag, eine Quarkspeise zu essen (die Geschmacksrichtung war vorher mit der Mutter abgesprochen). Sie ging mit dem Kind an einen Kindertisch und verteilte Quarkspeise auf zwei Teller. Kind und Spielpartnerin erhielten je einen Löffel, außerdem wurde ein dritter Löffel („Ersatzlöffel“) für das Kind gut erreichbar in die Mitte zwischen die beiden Teller gelegt. Das Kind stand am Tisch, die Spielpartnerin kniete. Sitzgelegenheiten waren am Tisch nicht vorhanden, um das Kind in seiner Bewegungsfreiheit nicht einzuschränken. (Sofern das Kind darauf bestand zu sitzen, wurde ein Kinderstuhl herbeigeholt). Die Mutter saß im Hintergrund etwa 2,50 m entfernt, das Kind drehte ihr den Rücken zu. Nur in seltenen Fällen, wenn das Kind zu schüchtern war, kam sie zunächst mit an den Tisch, um sich dann bei günstiger Gelegenheit zurückzuziehen. Die Spielpartnerin brach nach einigen Minuten ihren entsprechend präparierten Löffel wie unabsichtlich ab, demonstrierte Trauer, indem sie ein wenig „schluchzte“, und artikuliert, daß sie nicht weiteressen könne. Die Trauerphase wurde auf 150 Sek. bemessen. Sofern die Kinder nicht schon vorher die Situation der Spielpartnerin verändert hatten, „entdeckte“ diese nach Ablauf dieser Zeit den dritten Löffel und äußerte, daß sie mit diesem ja weiteressen könnte. Beide Spielsitzungen wurden durch verspiegelte Scheiben von zwei Seiten des Versuchsraumes videofilmt.

### 2.3 Auswertung

Das Empathieexperiment wurde von Lily Morard, das Spiegelexperiment von Françoise Rupp im Rahmen von Lizentiatsarbeiten unter Anleitung der Verfasserin durchgeführt. Beide Versuchsleiterinnen blieben bis zum Abschluß der Auswertung über die Ergebnisse der anderen uninformatiert. Die Verfasserin supervisierte die Empathieversuche und wurde dementsprechend ebenfalls erst nach deren Evaluation über die Resultate im Spiegelversuch unterrichtet.

Die Auswertung beider Untersuchungen gliederte sich in drei Etappen. Zunächst erfolgte eine rein intuitive Gruppierung der Vpn aufgrund einer gründlichen Sichtung des Videomaterials (Trauerphase im Empathieexperiment, Gesamtversuch im Spiegelexperiment). In einem zweiten Schritt wurde das Verhalten aufgrund objektiver Kategorien klassifiziert. Diese Kategorien (Einzelereignisse und Dauern) wurden codiert und in den Computer eingelesen. Schließlich wurden in einem letzten Schritt die intuitiven Gruppen durch eine Liste derjenigen objektiven Kategorien definiert, die es erlaubten, die intuitive Einteilung durch einen Entscheidungsalgorithmus gemäß Abb. 2 zu reproduzieren. Die intuitive Einteilung der Gruppen im Empathie- und im Spiegetest und die Auswertung der Reaktion auf den Fleck wurde von zwei unabhängigen Beurteilerinnen einem Gegenrating unterzogen.

## 2.4 Resultate im Empathieexperiment

*Intuitive Gruppierung:* Die intuitive Einschätzung ergab die folgenden vier Gruppen (Anzahl der Vpn in Klammern):

*Helfer* (n = 11):

Die Vpn bemühten sich besorgt um die Spielpartnerin, indem sie ihr den eigenen Löffel oder den Ersatzlöffel anboten, den zerbrochenen Löffel zur Mutter brachten, diese zur Spielpartnerin holten oder sie durch Verbalisierung, Vokalisierung und Hinzeigen nachdrücklich und wiederholt auf das Geschehen aufmerksam zu machen suchten. Manche Kinder wollten die Spielpartnerin mit dem abgebrochenen Löffel füttern, nachdem sie diesen selbst ausprobiert hatten.

*Ratlose* (n = 8):

Die Vpn wirkten bekümmert und zugleich ratlos. Sie unternahmen nichts, hörten aber auf zu essen und verharteten bei der Spielpartnerin. Manche versuchten zwar, sich wegzuwenden, kehrten aber umgehend wieder zurück. Das Verhalten drückte Konflikt aus, die Vpn fingerten an Kleidung oder Löffel herum, bohrten mit diesem im Mund oder führten stereotype Bewegungen mit ihm aus. Die Aufmerksamkeit war in hohem Maß durch die Situation der Spielpartnerin gefangen, die Mutter wurde allenfalls kurz einmal angeblickt.

*Gefühlsangesteckte* (n = 4):

Die Vpn reagierten (mehr oder weniger) unmittelbar, nachdem das Unglück passiert war, mit einem emotionalen Zusammenbruch, der sich in Weinen oder Weinerlichkeit äußerte. Sie zogen sich zur Mutter zurück, suchten engen Körperkontakt mit ihr, mußten getröstet werden und wendeten die Aufmerksamkeit von der Spielpartnerin ab, zeigten dabei aber nahezu überhaupt keine Konfliktszeichen.

*Unbeteiligte* (n = 13):

Kennzeichnend für diese Vpn war es, daß sie weiteraßen bzw., sofern sie vorher mit Löffel und Quark nur herumgespielt hatten, diese Tätigkeit fortsetzten. Ihr Ausdruck war zeitweilig verunsichert, überwiegend aber neutral oder sogar unbekümmert. Sofern sie die Situation der Spielpartnerin überhaupt kommentierten, geschah dies eher beiläufig, ohne emotionale Anteilnahme. Bei manchen Kindern trat Imponierverhalten auf; sie lachten, grinnten oder redeten laut bzw. „grölten“.

Die Helfer wurden als empathisch eingeschätzt, die Ratlosen als „eher empathisch“, die Unbeteiligten als nicht-empathisch. Die Gefühlsangesteckten wurden aus noch zu diskutierenden Gründen nicht eingestuft.

Beim intuitiven Gegenrating der Gruppen durch eine unabhängige Beurteilerin wurden 4 von 36 Kindern unterschiedlich eingestuft, die Übereinstimmung mit dem Erstrating durch die Versuchsleiterin beträgt somit 89 %. In Bezug auf die Gefühlsangesteckten und die Unbeteiligten betrug die Übereinstimmung 100 %. Abweichende Zuordnungen ergaben sich also nur bei den Helfern und Ratlosen. Die endgültige Entscheidung wurde in diesen Fällen aufgrund der Merkmale vorgenommen, die für die Gruppierung nach objektiven Kriterien maßgeblich waren.

*Objektive Kriterien für die Gruppeneinteilung.* In einem zweiten Auswertungsschritt wurden folgende Einteilungsgesichtspunkte für die Kategorisierung berücksichtigt (In Klammern ist vermerkt, wenn es sich um die Codierung der *Dauer* handelte; die übrigen Kategorien wurden als *Events* codiert):

Auf Spielpartnerin gerichtetes Verhalten:

- Blickzuwendung (Dauer)
- prosoziale Interventionen (Fütterversuche mit dem eigenen/dem zerbrochenen Löffel, Anbieten des eigenen/Ersatz-/zerbrochenen Löffels)
- Beschäftigung mit dem zerbrochenen Löffel
- Tröstende, besorgte Verbalisierung und Vokalisierung
- Aufenthalt nahe bei der Spielpartnerin (Dauer)
- Imponierverhalten (Lachen, Grinsen, lautes Verbalisieren, Lärmen)

An die Mutter gerichtetes Verhalten:

- Blickzuwendung (Dauer)
- Zwecks Intervention zugunsten der Spielpartnerin
  - auf Spielpartnerin und ihre Situation aufmerksam machen (verbal, durch Gesten)
  - zerbrochenen Löffel bringen
  - Mutter zur Spielpartnerin holen
- Mutter zur Beschäftigung mit dem Kind veranlassen
- Imponierverhalten (s.o.)

Konfliktverhalten des Kindes:

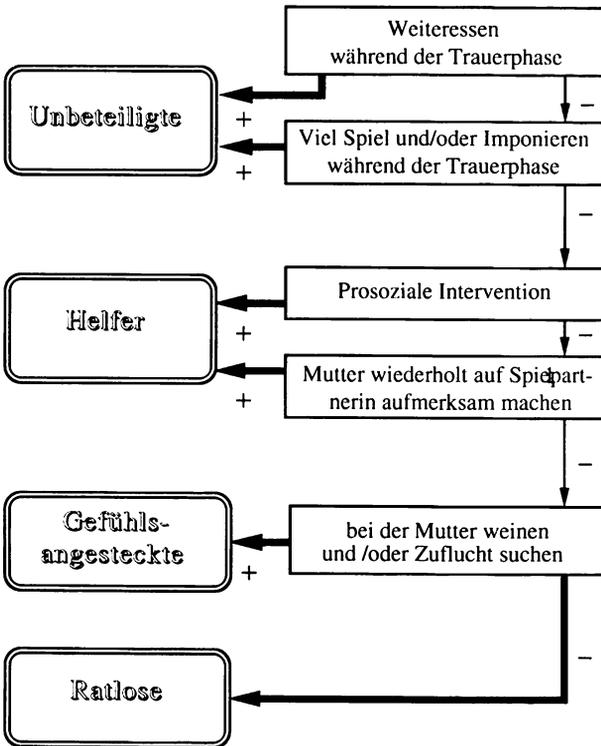
- Bewegungslosigkeit (Einfrieren von Bewegungsabläufen)
- Automanipulation (sich kratzen, an Kleidung zupfen, stereotypes Bewegen des Löffels, mit Löffel im Mund herumbohren)

Sonstige Verhaltensweisen des Kindes:

- essen (Dauer)
- spielen mit Eßutensilien oder sonst. (Dauer)
- trotzen
- den Raum verlassen wollen
- Gefühlsausdruck des Kindes (besorgt, bekümmert, ratlos, neutral, unbekümmert-fröhlich, ängstlich-verunsichert, weinerlich)<sup>1</sup>

Das Flußdiagramm in Abb. 2 zeigt, aufgrund welcher Kriterien sich die intuitive Einteilung der Gruppen durch Computerauswertung aus den objektiven Kategorien reproduzieren ließ.

<sup>1</sup> Der Gefühlsausdruck wurde nur intuitiv eingeschätzt und ging nicht in die Operationalisierung nach objektiven Kriterien ein.



**Abb. 2** Flußdiagramm der Gruppeneinteilung im Empathieexperiment

In Tab. 1 sind alle Kategorien aufgelistet, in deren Auftretenshäufigkeit bzw. Dauer sich die Gruppen unterscheiden. Im oberen Teil der Tabelle sind die Merkmale angegeben, die für die Abgrenzung der Gruppen im Entscheidungsbaum maßgeblich waren. Es handelt sich dabei um Merkmale, die entweder ausschließlich bei einer Gruppe vorkommen oder bei denen ein kritischer Wert (fett gedruckt) vorgegeben wird, der mindestens erreicht sein muß, um der Gruppe zugewiesen zu werden. Zum Vergleich sind bei den anderen Gruppen die Werte angegeben, die höchstens (und nur in Einzelfällen) auftraten.

Die untere Hälfte der Tabelle zeigt die Werte von „Automanipulation“ und „Bewegungslosigkeit“, wodurch sich vor allem die Ratlosen auszeichnen, sowie die Ergebnisse der intuitiven Einschätzung der vorherrschenden Emotionen.

Einige Variablen, die nicht unmittelbar die Trauerphase betrafen, wurden ebenfalls genauer überprüft, da sie das Verhalten der Vpn gleichwohl beeinflussen könnten:

- Bereitwilligkeit mit der Spielpartnerin Kontakt aufzunehmen bzw. mit ihr zu spielen
- Aufenthaltsdauer bei der Mutter, als Hinweis auf Ängstlichkeit bzw. Selbständigkeit des Kindes
- Sensibilität und emotionale Verfügbarkeit der Mutter für das Kind
- Freude am Essen vor und nach der Trauerphase

Es zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Empathieeinstufung.

**Tab. 1** Merkmale, in denen sich die Empathiegruppen charakteristisch unterscheiden (Mutter aufmerksam machen = absolute Häufigkeiten während der Trauerphase Weiteressen und Spielen = Prozent der Zeit während der Trauerphase Automanipulation = durchschnittliche Häufigkeit pro Minute während der Trauerphase Bewegungslosigkeit = Prozent der Vpn)

	Helfer (n = 11)	Ratlose (n = 8)	Gefühls- angest. (n = 4)	Unbetei- ligte (n = 13)	
Prosoziale Inter- vention	<b>ja</b>	nein	nein	nein	
Mutter auf- merks. machen	<b>≥ 3mal</b>	≤ 2mal	≤ 1mal	≤ 1mal	im Fluß- dia- gramm verwendet
weinerlich zur Mutter	nein	nein	<b>ja</b>	nein	
Weiteressen	≤ 0 %t	≤ 5 %t	0 %t	<b>≥ 16 %t</b>	
Spielen	≤ 9 %t	≤ 14 %t	≤ 17 %t	<b>≥ 30 %t</b>	
Imponierverhalten	nein	nein	nein	<b>ja</b>	
Automanipulation	1/min	1.6/min	0/min	0.9/min	
Bewegungslosigkeit	10 % Vp	75 % Vp	25 % Vp	8 % Vp	
Ausdruck: <i>besorgt</i>	+	+	-	-	zusätzliche Merkmale
<i>bekümmert</i>		+	+	-	
<i>ratlos, verun- sichert</i>	-	+			
<i>neutral unbekümmert</i>	-	-	-	+	

## 2.5 Vergleich der Empathiegruppen im Teddy- und im Löffel-Experiment

Die Gruppeneinteilung aus dem Teddy-Experiment konnte zum Teil übernommen werden („Helfer“ und „Unbeteiligte“), zum Teil haben wir Gruppen aber anders definiert und entsprechend auch anders bezeichnet („Ratlose“, „Gefühlsangesteckte“). Diese Notwendigkeit ergab sich in erster Linie als Konsequenz der veränderten Versuchsbedingungen.

Zwei früher verwendete Bezeichnungen sind weggefallen. Zum einen hatten wir die empathischen Versuchskinder nach dem Stil ihres prosozialen Verhaltens in zwei Gruppen („Helfer“ und „Blockierte Helfer“) unterteilt. Im nachhinein erscheint uns die Bezeichnung „Blockierte“ aber als eher irreführend. Diese Kinder hatten nämlich entweder bereits während der Trauerphase nachhaltig die Mutter alarmiert oder unmittelbar danach selbst einen Hilfsversuch unternommen. Sie haben sich damit zweifelsohne ebenfalls als Helfer qualifiziert, so daß wir heute darauf verzichten würden, diese Vpn überhaupt als eigene Gruppe abzutrennen. Im Löffel-Experiment haben wir deshalb Vpn, die die Mutter alarmierten, vorbehaltlos den

Helfern zugerechnet. Verzögerte Hilfebemühungen waren beim neuen Versuchsdesign nicht vorgesehen, denn die Spielpartnerin ergriff bei Beendigung der Trauerphase von sich aus den Ersatzlöffel und bereinigte damit die Situation.

Die zweite Kategorie, die im Löffel-Experiment nicht mehr auftaucht, sind die „Verwirrten“. Es gab zwar wiederum Kinder, die angesichts der miterlebten Notlage passiv blieben; diese sind aber nicht ohne weiteres den als nicht-empathisch eingeschätzten „Verwirrten“ im Teddy-Experiment gleichzusetzen. Aus Gründen, die in der Diskussion erörtert werden, haben wir sie als „eher empathisch“ eingestuft, wobei die Bezeichnung „Blockierte“ für sie an sich recht zutreffend gewesen wäre. Um aber Verwechslungen mit der Terminologie des Teddy-Experimentes auszuschließen, wurden sie als „Ratlose“ bezeichnet. Gefühlsangesteckte schließlich waren im Teddy-Experiment nicht vorgekommen. Für einen Vergleich beider Experimente eignen sich somit nur die Gruppen „Helfer“ und „Unbeteiligte“ (wobei die „Blockierten Helfer“ im Teddy-Experiment den „Helfern“ zugeschlagen werden).

## 2.6 Resultate im Spiegelexperiment

Nach ihrem Verhalten vor dem Spiegel wurden die Vpn auf doppelte Weise kategorisiert: 1. Zweiteilung aufgrund des „harten“ Kriteriums „Lokalisation des Fleckes“; 2. Dreiteilung aufgrund einer intuitiven Einschätzung mit nachfolgender Feinanalyse und Operationalisierung anhand objektiver Merkmale.

1. *Flecklokalisierung.* Als „fleckpositiv“ wurden Kinder bezeichnet, die den Fleck auf ihrem Gesicht lokalisierten, indem sie ihn an der Wange berührten oder versuchten, nach ihm im eigenen Gesicht zu greifen oder auch ihn abzuwischen, manchmal begleitet von Kommentaren über das eigene Aussehen. „Flecknegativ“ waren Kinder, die nach dem Fleck nur im Spiegel griffen oder überhaupt nicht auf ihn Bezug nahmen. Abb. 3 zeigt die Verteilung fleckpositiven bzw. negativen Verhaltens. Ein Gegenrating ergab eine Übereinstimmung von 97 %.

### Erkennen nach den harten Kriterien

"fleckpositiv"		"flecknegativ"	
22		14	
15	7	5	9
"Erkenner"		"NiErk"	

### Erkennen nach Feinanalyse

Abb. 3 Gruppeneinteilung im Spiegelexperiment

2. *Feinanalyse.* Man könnte es bei der Auswertung des Spiegelexperiments mit der Flecklokalisierung bewenden lassen, würde damit allerdings unterstellen, daß die Fähigkeit, sich selbst zu erkennen, nach dem Alles-oder Nichts-Prinzip einsetzt. Bei der intuitiven Beurteilung der Spiegel-Versuche aus dem Teddy-Experiment war

dagegen aufgefallen, daß dort manche Kinder sich schon beinahe, andere sich nur unsicher zu erkennen schienen. Dies hatte uns veranlaßt, zusätzlich zu der Einteilung in eindeutige „Erkenner“ bzw. „Nichterkenner“ eine dritte Gruppe von „Übergängern“ zu bilden. Der untere Teil von Abb. 3 zeigt die Verteilung dieser drei Gruppen bei unserer neuen Stichprobe. Ein Zweitrating dieser Klassifikation ergab eine Übereinstimmung von 86 %.

Für die Operationalisierung dieser Dreiteilung hatte sich bei der Stichprobe aus dem Teddy-Experiment das Problem gestellt, daß Vpn, die intuitiv als Übergänger erschienen, flecknegativ oder fleckpositiv sein konnten. Es mußten also einerseits Merkmale gefunden werden, die sie miteinander gemeinsam hatten, und andererseits solche, die sie über die Flecklokalisierung hinaus von den eindeutigen Nichterkennern bzw. Erkennern unterschieden.

Nun hatten damals alle Übergänger gemeinsam einen besonders ausgeprägten Grad von *Vermeidung* gezeigt. Es handelt sich hierbei um Verhaltensweisen, die dazu dienen, den Blickkontakt mit dem eigenen Spiegelbild zu unterbinden:

- Kopf ohne Blickkontakt schnell vor Spiegel hin- und herdrehen,
- Kopf und/oder Körper bei Blickkontakt abrupt abwenden,
- sich sofort zurückziehen, sobald der Spiegelbereich betreten wird,
- sich weigern oder wehren, vor den Spiegel zu gehen.

Vermeidung kam vereinzelt auch bei Nicht-Erkennern und bei Erkennern vor; bei den Übergängern trat das Merkmal aber signifikant häufiger auf.

In der Stichprobe aus dem Löffel-Experiment ergab sich bei den intuitiv als Übergänger eingestuften Vpn ein etwas abweichendes Bild. Intensive Vermeidung trat hier nämlich nur bei der flecknegativen Untergruppe auf. Diese unterschied sich hierin signifikant von Erkennern und Nichterkennern, aber eben auch von den fleckpositiven Übergängern.

Vermeidungs-Events pro Minute Blickdauer in den Spiegel: fleckneg. Übergänger/Nicht-Erkennen:  $U = 3.11$ ,  $p < .01$ ; fleckneg. Übergänger/Erkennen:  $U = 3.05$ ,  $p < .01$ ; fleckneg. Übergänger/fleckpos. Übergänger:  $U = 2.56$ ,  $p < .05$  (Dunn-Test für große Stichproben).

Bei den fleckpositiven Übergängern zeigte sich aber sonst genau das Bild, das bereits bei der Teddy-Stichprobe für die Abgrenzung gegenüber den kompetenten Erkennern maßgebend gewesen war. Von diesen unterschieden sie sich signifikant in den folgenden zwei Merkmalen:

- *Unsicherheit im Umgang mit dem Spiegel*: Erst versuchen, nach dem Fleck im Spiegel zu greifen oder ihn dort abzuwischen und ihn erst danach, meist zögernd, im eigenen Gesicht berühren; in den Spiegel hineinsteigen wollen; um den Rand herum nach hinten schauen; das Spiegelbild wie einen Partner behandeln und ihm den Spielzeugwürfel anbieten.
- *Experimentieren*: Meist verlangsamte Bewegungen des gesamten Körpers oder der Gesichtsmimik z.B. Grimassieren, offensichtlich mit der Absicht ausgeführt und wiederholt, sich selbst dabei zu beobachten.

Unsicherheit bei der Flecklokalisierung und im Umgang mit dem Spiegel überhaupt kennzeichnete alle fleckpositiven Übergänger, bei kompetenten Erkennern traten diese Merkmale überhaupt nicht auf. Umgekehrt war Experimentieren fast ausschließlich bei den Erkennern zu beobachten; bei den fleckpositiven Übergängern kam es dagegen signifikant ebenso selten vor wie bei den flecknegativen Gruppen (Erkennen/fleckpos. Übergänger:  $U = 2,4$ ,  $p < .05$ ; Erkennen/fleckneg. Übergänger  $U = 2,92$ ,  $p < .05$ ; Erkennen/Nicht-Erkennen  $U = 2,82$ ,  $p < .05$ ).

Die Frage, wie das Erkennen sich tatsächlich konsolidiert, und ob Vermeidung ein Übergangspänomen oder sogar eine erste Manifestation des Erkennens ist, wird also nur durch weitere Forschung genauer beantwortet werden können.

## 2.7 Zusammenhang zwischen den Resultaten im Empathie- und im Spiegel-experiment

Abb. 4 zeigt den Zusammenhang zwischen dem Selbsterkennen und dem Empathie-status. Alle Helfer sind Erkener und fleckpositive Übergänger. Die meisten Unbeteiligten zählen zu den Nichterkennern bzw. den flecknegativen Übergängern. Die Ratlosen befinden sich tendentiell in der Übergänger-Gruppe. Drei von ihnen haben den Fleck nicht auf ihrem Gesicht lokalisiert, zwei von diesen sind Übergänger mit intensiver Vermeidung. Die vier Gefühlsangesteckten erlauben keine klare Zuordnung zu einem Spiegel-Status. Drei von ihnen sind Erkener bzw. fleckpositive Übergänger.

Selbst wenn wir das Verhalten der Ratlosen noch als empathisch werten, korreliert die aus ihnen und den eindeutigen Helfern zusammengefaßte Gruppe gegenüber den Unbeteiligten noch hochsignifikant ( $r = .61$ ,  $p < .001$ ) mit dem Selbsterkennen nach den harten Kriterien (fleckpositiv und flecknegativ). Die Gefühlsangesteckten wurden bei dieser und den folgenden Berechnungen ausgelassen.

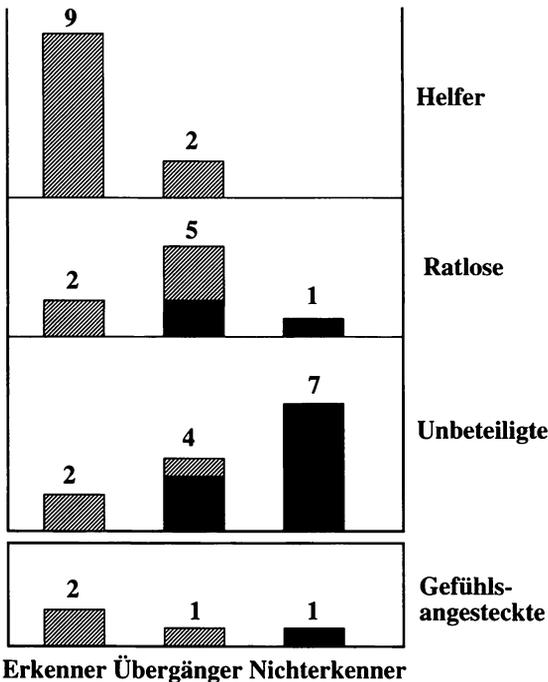


Abb. 4 Zusammenhang zwischen Empathie und Selbsterkennen

Obwohl Empathie und Selbsterkennen jeweils mit dem Alter korrelieren (Empathie:  $r = .44$ ,  $p < .01$ ; Selbsterkennen:  $r = .36$ ,  $p < .05$ ), bleibt der Zusammenhang zwischen beiden erhalten, wenn man das Alter auspartialisiert ( $r = .55$ ,  $p < .001$ ). Der jüngste Helfer im Löffel-Experiment war 15 Monate alt und erkannte sich im Spiegel.

Geschlechtsunterschiede sind in unserer Stichprobe nicht erkennbar.

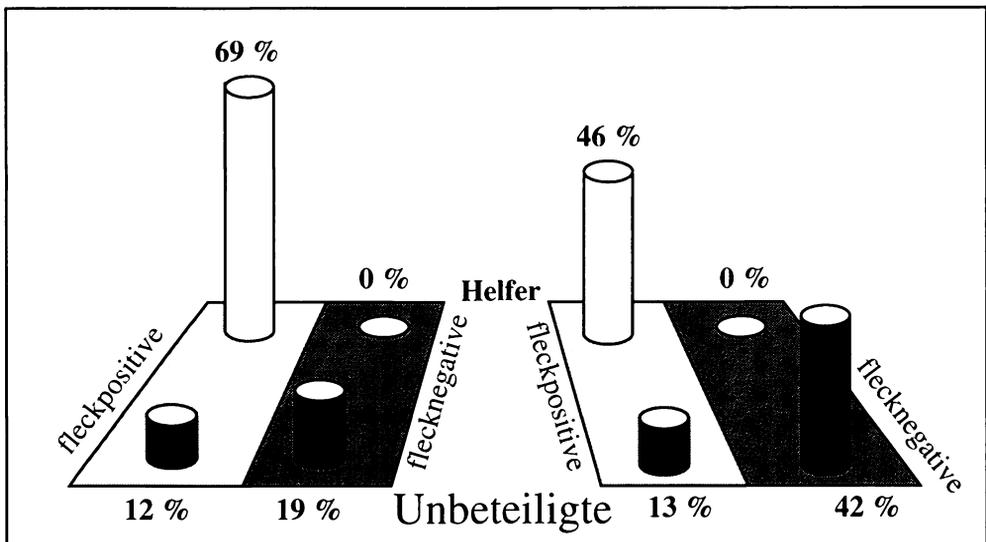
### 3 Diskussion

#### 3.1 Die Helfer und die Unbeteiligten

Abb. 5 zeigt die Ergebnisse des Teddy- und des Löffel-Experiments im Vergleich, wobei nur die Gruppen berücksichtigt wurden, deren Empathiestatus in beiden Versuchen eindeutig bestimmt werden konnte, also Helfer und Unbeteiligte. Wie ersichtlich, hat sich der Zusammenhang mit dem (an Hand der Flecklokalisierung geprüften) Selbsterkennen in der Replikationsstudie bestätigt. Besonders zu beachten ist, daß bei den Helfern in beiden Untersuchungen kein einziges flecknegatives Kind vorkommt.

Die wenigen Unbeteiligten unter den Erkennern stellen keine Einschränkung des Ergebnisses dar, denn Selbsterkennen ist eine notwendige, aber keine zureichende Bedingung für Empathie, zumal wenn letztere durch prosoziales Verhalten operationalisiert wird.

Die Helfer bekundeten durch ihr Verhalten eindeutig, daß sie in ihrem Mitempfinden auf die Situation der Person in Not zentriert waren, also verstanden, daß es



**Abb. 5** Zusammenhang von Empathie und Selbsterkennen in den beiden Experimenten. (Rohwerte: Teddy-Experiment: Helfer 18:0, Unbeteil. 3:5;  $p < .001$ . Löffel-Experiment: Helfer 11:0, Unbeteil. 3:10;  $p < .0002$ )

primär um *deren* subjektive Verfassung ging. Kinder, die noch nicht in der Lage waren, den Fleck am eigenen Gesicht zu lokalisieren, halfen auch nicht. Meistens aßen diese Vpn ungerührt weiter, einige erschienen blockiert. Als stärkster Indikator unempathischen Verhaltens erwies sich das Weiteressen-Können angesichts einer Spielpartnerin, die traurig war und ihrerseits, aus welchen Gründen immer, offenbar nicht weiteressen konnte. Manche der Unbeteiligten wurden dadurch zwar kurzfristig etwas verunsichert, ohne jedoch emotional wirklich auf die Spielpartnerin und ihre Notlage zu fokussieren; die Eß-Motivation behielt bei ihnen das Übergewicht. Man mag nun einwenden, das Essen wäre für diese Kinder im Augenblick eben wichtiger gewesen und deshalb hätte sich eine empathische Reaktion bei ihnen nicht durchsetzen können. Es wäre dann aber zu begründen, warum dies gerade bei Kindern der Fall sein sollte, die sich noch nicht im Spiegel erkennen.

Als zweiten wichtigen Indikator für fehlende Empathie haben wir Imponierverhalten gewertet, das, wie auch schon im Teddy-Experiment, nur bei den Unbeteiligten vorkam. Hier stellt sich die Frage, ob es sich dabei um einen Versuch handeln könnte, Mitgefühl zu übertönen und damit abzuwehren. Wiederum wäre dann aber schwer zu erklären, warum eine solche Reaktion gerade bei Nichterkennern auftreten sollte. Uns erscheint daher die Annahme plausibler, daß diese Kinder eben noch nicht in der Lage sind, Du-verankerte Gefühle zu empfinden. Angesichts des ungewöhnlichen Verhaltens der Spielpartnerin werden sie zwar von einem dumpfen Unbehagen ergriffen, können dieses aber noch nicht teilnehmend auf deren Notlage beziehen, sondern bleiben darin selbst gefangen. Das Imponierverhalten stellt dann einen Versuch dar, sich selbst Mut zu machen, um dieses Unbehagen zu überspielen und der daraus resultierenden Verunsicherung zu entgehen.

Bei der Würdigung der Unbeteiligten ist natürlich auch zu fragen, ob sie durch die Situation kognitiv überfordert gewesen sein könnten und aus *diesem* Grund durch die Notlage der Spielpartnerin unberührt blieben. Im Vergleich zum Teddy-Experiment dürfte die Löffel-Situation tatsächlich gewisse Verständnisschwierigkeiten mit sich gebracht haben. Daß man angesichts eines kaputten Teddys traurig ist, kann wohl auch von Eineinhalbjährigen unmittelbar nachvollzogen werden. Daß man mit einem zerbrochenen Löffel nicht weiteressen kann, ist dagegen weniger einleuchtend. Die Kinder konnten zum Teil kaum selbst mit dem Löffel essen und benutzten dazu ungeniert auch die Hände. Es dürfte deshalb für einige unter ihnen schwer verständlich gewesen sein, wieso der Unfall für die Spielpartnerin überhaupt eine Katastrophe darstellte.

Manche Helfer probierten bei sich selbst aus, ob man nicht mit dem zerbrochenen Löffel, ja sogar mit dem abgebrochenen Stiel weiteressen könne, und waren dann etwas konsterniert, daß die Spielpartnerin auf diese „Lösung“ nicht einging.

Hinzukommt, daß die Ersatzfunktion des dritten Löffels offensichtlich von den meisten Kindern nicht verstanden wurde, denn diese Möglichkeit der Hilfe wurde auch von den Helfern selten wahrgenommen. Es hatte vielmehr den Anschein, als hätte die Situation für die Kinder im Empathiefall den unausweichlichen Aufforderungscharakter, den *eigenen* Löffel wegzugeben. Damit war freilich ein geradezu heroisches Ausmaß von Selbstlosigkeit gefordert, das geeignet war, sie in einen allzu großen Motivationskonflikt zu bringen.

Ein Helfer illustrierte diesen Konflikt sehr augenfällig. Er holte seine Mutter herbei und wurde von dieser auf den zuvor unbemerkten dritten Löffel aufmerksam gemacht. Darauf

reagierte er mit offenkundigen Anzeichen größter Erleichterung, gab dann aber seinen *eigenen* Löffel an die Spielpartnerin und aß selbst mit dem Ersatzlöffel weiter.

Die angeführten Verständnisschwierigkeiten waren also durchaus auch bei einem Teil der Helfer zu beobachten. Das hielt sie jedoch nicht davon ab, ihre Anteilnahme weiter durch erneute und von Fall zu Fall auch abgewandelte Hilfeversuche zu bekunden. Auch wenn sie nicht recht begriffen, worin eigentlich das Problem der Spielpartnerin bestand und warum sie Kummer zeigte, blieb für diese Kinder ausschlaggebend, daß mit ihr etwas nicht in Ordnung war. Die Helfer entkräften also den Einwand der kognitiven Überforderung, sie zeigen vielmehr, daß auch unter erschwerten Bedingungen bereits in diesem Alter empathische Anteilnahme möglich ist. Bei den Nicht-Erkennern fehlten dafür eben die entscheidenden Voraussetzungen; sie konnten sich noch nicht mit der Spielpartnerin identifizieren.

### 3.2 Die Ratlosen und die Gefühlsangesteckten

Das Verhalten der Ratlosen ist nicht einfach zu interpretieren. Bereits bei der intuitiven Einstufung hatten beide Beurteilerinnen hier die meisten Schwierigkeiten. Die Kinder schienen „irgendwie eher nicht so empathisch“, aber auch wiederum nicht unempathisch. Vom Ausdrucksverhalten her variierten sie zwischen Betroffenheit und Ratlosigkeit; jedoch fehlten Handlungen, die eindeutig erkennen ließen, daß sie die Notlage der Spielpartnerin zu verändern suchten. Zur Erklärung ihrer Passivität müssen mehrere Faktoren in Betracht gezogen werden, und es ist nicht auszuschließen, daß es sich überhaupt um eine inhomogene Gruppe handelt.

Die zentrale Frage betrifft die Empathiefähigkeit selbst. Waren die Ratlosen überhaupt empathisch betroffen oder lediglich verwirrt und bekümmert angesichts eines für sie nicht nachvollziehbaren Geschehens? Waren sie bereits zur Selbstobjektivierung fähig? Der Spiegelversuch ergab, daß sie sich tendenziell auf die Gruppe der Übergänger konzentrierten. Neben zwei Erkennern und einem Nichterkenner gehörten drei Ratlose zu den fleckpositiven, zwei zu den flecknegativen Übergängern; letztere waren so starke Vermeider, daß sich nicht sicher sagen läßt, ob sie überhaupt Gelegenheit hatten, den Fleck zu bemerken. Fleckpositive Übergänger haben noch Probleme mit der eigenen Identifikation, und vieles spricht dafür, daß flecknegative Übergänger in einer unmittelbaren Vorphase des Selbsterkennens stehen (Bischof-Köhler, 1989). Daraus läßt sich die Frage ableiten, ob das Verhalten der Ratlosen ein vergleichbares Übergangsstadium in der Empathieentwicklung indiziert.

Hinweise hierfür gab es im Teddy-Experiment bei der ebenfalls passiven Gruppe der Verwirrten. Diese Kinder hatten sich zwar durch ihr zurückgenommenes, abwartendes Verhalten dem Ernst der Situation angepaßt, drückten aber doch nicht eigentlich Betroffenheit aus, sondern machten eher den Eindruck, nicht recht zu verstehen, was da vor sich ging. Obwohl diese Gruppe im Vergleich zu den Unbeteiligten „irgendwie“ schon etwas empathischer wirkte, hatten wir sie doch als nicht-empathisch eingestuft. Im Spiegelerkennen waren die Verwirrten signifikant häufig flecknegative Übergänger, was die Interpretation nahelegte, sie befänden sich entwicklungsmäßig sowohl in Bezug auf Selbsterkennen als auch auf Empathie in einer Vorphase. Was hat uns nun bewogen, die „Ratlosen“ im Löffel-Experiment anders zu klassifizieren als die „Verwirrten“ im Teddy-Experiment?

Da im Löffel-Experiment nicht die Möglichkeit einer nachträglichen Intervention bestand, stellte sich für die Auswertung das Problem, ob die Vpn deshalb passiv blieben, weil sie sich noch nicht richtig mit der Spielpartnerin identifizieren konnten, oder ob sie sehr wohl Empathie empfanden, aber unter dem unmittelbaren Eindruck des Geschehens einer vorübergehenden Handlungshemmung unterlagen ähnlich den „blockierten Helfern“ im Teddy-Experiment. Gewisse Besonderheiten im Merkmalsbild, die bei den Verwirrten nicht aufgetreten waren, haben uns veranlaßt, das letztere für wahrscheinlicher zu halten und die Ratlosen daher doch noch als empathisch einzustufen. Neben der generellen Verhaltensarmut, die sich besonders in Bewegungslosigkeit ausdrückte, fielen diese Vpn vor allem dadurch auf, daß Bewegungen, in denen man Ansätze zu einer Hilfsintention zu erkennen glaubte (wie etwa „der Spielpartnerin den eigenen Löffel hinstrecken“, „nach dem Ersatzlöffel greifen“, „am zerbrochenen Löffel hantieren“) auf halbem Weg steckenblieben, abgebrochen wurden und in Automanipulationen oder stereotype Bewegungen übergingen. Vielfach sah man nur an den Blickbewegungen zwischen dem eigenem, dem zerbrochenen und dem Ersatzlöffel, daß eine Lösungsmöglichkeit erwogen wurde. Alles wies darauf hin, daß die Ratlosen sich im Konflikt befanden. Sie wußten nicht, was sie tun sollten, oder trauten sich nicht, etwas zu tun, verstanden nicht, warum die Spielpartnerin nicht weiteraß, glaubten vielleicht auch, den eigenen Löffel hergeben zu müssen. Dabei kamen sie von der Spielpartnerin und ihrer Notlage nicht los, selbst wenn sie es versuchten.

Bei den Verwirrten im Teddy-Experiment dagegen hatte der Eindruck eines fast „lockeren“ Abwartens überwogen. Dabei ist nun ein wichtiger Unterschied im Versuchsdesign zu berücksichtigen. Im Teddy-Experiment wurde durch den Unglücksfall das gemeinsame Spiel der Vpn mit der Spielpartnerin unterbrochen. Wenn die Verwirrten also abwartend wirkten, so ist durchaus denkbar, daß sie tatsächlich warteten, bis das Spiel weiterging. Im Löffel-Experiment dagegen bestand kein objektiver Grund, nicht weiterzuessen; die Kinder brauchten die Spielpartnerin nicht dazu. Wenn sie also – anders als die Unbeteiligten – nicht weiterzuessen vermochten, so mußte das Gründe haben, die in ihnen selbst lagen. Die Unfähigkeit, sich von der Spielpartnerin zu lösen, in Verbindung mit dem Unvermögen, die eigene Eß-Motivation aufrechtzuerhalten, erschien uns als eindruckliches Indiz dafür, daß die Vpn emotional in starkem Maß auf die Verfassung der Spielpartnerin bezogen waren, sich also wahrscheinlich mit ihr identifizierten. Dies gab den Ausschlag, sie als empathisch einzustufen, auch auf die Gefahr hin, in einzelnen Fällen nicht genügend gegenüber einer möglicherweise nur verwirrten und eher unempathischen Reaktion zu differenzieren und damit die eigene Theorie einer härteren Belastung auszusetzen.

Es bleibt schließlich die Frage, wie das Verhalten der Gefühlsangesteckten einzuordnen ist. Wir hätten diese Reaktion in erster Linie bei Nichterkennern erwartet. Interessanterweise haben jedoch drei von vier Gefühlsangesteckten den Fleck richtig lokalisiert. Sie sollten also die Ich-Andere-Differenzierung treffen können. In der beobachteten Situation verhielten sie sich aber in ihrem Kummer selbstbezogen, also gemäß unserer Definition unempathisch. Dies verweist nun auf ein Problem, das sich prinzipiell bei der Abgrenzung von Empathie und Gefühlsansteckung stellt. Letztere wird ja als Reaktionsmöglichkeit von ersterer nicht einfach abgelöst, sie könnte sonst nicht auch noch bei Erwachsenen auftreten.

Welche zusätzlichen Faktoren neben der Selbstobjektivierung darüber entscheiden, ob das mitempfundene Gefühl Du-verankert wahrgenommen wird oder auf das Selbst zentriert bleibt, stellt derzeit eine offene Frage dar.

Ein ähnliches Dilemma zeigt sich, wenn wir eine zweite Erklärungsmöglichkeit für den emotionalen Zusammenbruch der Gefühlsangesteckten in Betracht ziehen und einmal davon ausgehen, daß sie primär eigentlich empathisch reagiert hatten. Da wir in beiden Experimenten den Ausdruck der Trauer nur simulierten, was die Spielpartnerin, um Übertreibungen zu vermeiden, zu einer gewissen Zurückhaltung in der schauspielerischen Expressivität motivierte, dürfte die Basis für Gefühlsansteckung und damit auch für ausdrucksvermittelte Empathie eher schwach gewesen sein. Im Teddy-Experiment war denn auch klar ausgeprägte Gefühlsansteckung überhaupt nicht aufgetreten. Empathie wurde hier wahrscheinlich in erster Linie durch die *Situation* der Spielpartnerin ausgelöst. Ob das aber auch für das Löffel-Experiment zutrifft, ist schwer entscheidbar. Hier hatten wir einerseits eine für die Vpn nicht leicht verständliche Situation, andererseits aber Betroffenheitsreaktionen, die in der Intensität nicht hinter denen im Teddy-Experiment zurückblieben. Es wäre also denkbar, daß Empathie hier doch stärker einfach durch den *Ausdrucksgehalt* des Nicht-Weiteressens vermittelt wurde. Wenn es für die Vpn nun gleichzeitig unverständlich blieb, was eigentlich der Grund dafür war, so könnte diese Diskrepanz zwischen Mitempfinden und Nichtverstehen genau die Bedingung gewesen sein, die schließlich die Ich-Andere-Unterscheidung zusammenbrechen ließ. Die Du-Verankerung des Mitfühlens wäre abgerissen und nur noch eigenes Leid übriggeblieben. Momente des Zusammenbruchs der Ich-Andere-Unterscheidung waren durchaus auch bei einzelnen Helfern zu beobachten, die kurzfristig bei der Mutter Trost suchen mußten, um sich unmittelbar danach aber wieder besorgt der Spielpartnerin zuzuwenden.

Da wir nicht entscheiden können, aus welchen Gründen die vier Gefühlsangesteckten in ihrem Kummer selbstbezogen blieben, kann über ihre Empathiefähigkeit letztlich keine Aussage gemacht werden. Wenn die Bindungstheoretiker nach einem Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Empathie suchen, so wäre hier vielleicht eine Stelle, an der sie fündig werden könnten.

### 3.3 Vergleich des Löffel- und Teddy-Experiments

Eines der Anliegen des neuen Versuchsdesigns bestand darin, ein dem Teddy-Design äquivalentes Instrument zur Testung der Empathie für eine geplante Längsschnittstudie zu entwickeln. Nach Evaluation der Ergebnisse erscheint es fraglich, ob das gelungen ist. Das Löffel-Experiment stellt nämlich sicher höhere Anforderungen an die soziale Reife, sowohl in Bezug auf das Verständnis der Situation als auch im Hinblick auf die Interventionsmöglichkeiten. So mag auf den ersten Blick der Eindruck entstehen, daß einzelne Vpn motorisch und kognitiv überfordert waren, der Versuchsplan also dem Entwicklungsstand der Stichprobe nicht genügend Rechnung trug. Bei zweitem Hinsehen erwies sich diese Einschränkung aber gerade als Vorzug. Sie ließ nämlich deutlich werden, daß Kindern, sofern sie sich erkannten, selbst dann empathisch reagierten, wenn sie nicht genau verstanden hatten, warum die Spielpartnerin eigentlich traurig war. Die bloße Tatsache, daß da jemand

nicht weiteressen konnte, reichte offensichtlich aus, um Anteilnahme hervorzurufen. Das spricht dafür, daß zusätzliche kognitive Fähigkeiten wie z.B. Perspektivenübernahme oder auch einschlägige eigene Erfahrungen für die Auslösung von Empathie nicht so wichtig sind, wie üblicherweise angenommen wird.

Ein weiterer Vorzug des Löffel-Experiments liegt darin, daß die Trauerphase die Aktivität des Kindes nicht unterbricht, es kann ja unabhängig von der Spielpartnerin weiteressen. Beim Teddy-Experiment war das anders gewesen, und man konnte den Einwand nicht ganz entkräften, daß einzelne Kinder intervenierten, um das durch den „Unfall“ unterbrochene Spiel fortzuführen.

Insgesamt dürfte das Löffel-Experiment der härtere Prüfstein für die Empathiefähigkeit der untersuchten Altersstichprobe darstellen. Es bestätigt den Zusammenhang zwischen Selbstobjektivierung und Empathie, der im Teddy-Experiment aufgezeigt werden konnte. Sofern die Kinder zu den Erkennern zählten, reagierten sie auch unter den veränderten Bedingungen in der Mehrzahl mit Mitgefühl und besorgten Interventionen. Darin bekundete sich erneut die Durchschlagkraft der Empathie als einer natürlicherweise im Kind angelegten Disposition, die zumindest zum Zeitpunkt ihres ersten Auftretens durch Störvariablen noch kaum beeinträchtigt zu sein scheint.

## Literatur

- Amsterdam, B.K. (1972) Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology*, 5, 297-305.
- Asendorpf, J.B. & Baudoniere, P.-M. (1993) Self-awareness and other-awareness: Mirror-recognition and synchronic imitation among unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 29, 88-95.
- Batson, C.D. (1987) Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* New York: Academic Press, pp. 65-122.
- Bertenthal, J.I. & Fischer, K.W. (1978) Development of self-recognition in the infant. *Developmental Psychology*, 14, 44-50.
- Bischof, N. *Das Rätsel Ödipus*. (1985) München: Piper, 1985 (Neuaufgabe: Serie Piper, 989, München, 1993).
- Bischof, N. (1987) Zur Stammesgeschichte der menschlichen Kognition. *Schweiz. Zeitschrift für Psychologie*, 46, 77-90.
- Bischof, N. (1989) Emotionale Verwirrungen. Oder: Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der Biologie. *Psychologische Rundschau* 40, 188-205.
- Bischof-Köhler, D. (1985) Zur Phylogenese menschlicher Motivation. In Eckensberger, L.H. & Lantermann E.-D. (Hrsg.) *Emotion und Reflexivität*, Wien: Urban & Schwarzenberg. S. 3-47.
- Bischof-Köhler, D. (1988) Über den Zusammenhang von Empathie und der Fähigkeit, sich im Spiegel zu erkennen. *Schweiz. Zeitschrift für Psychologie*, 47, 147-159.
- Bischof-Köhler, D. (1989) Spiegelbild und Empathie. *Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern: Huber (Neudruck 1993).
- Bischof-Köhler, D. (1991a) The development of empathy in infants. In: Lamb, M.E. & Keller, H. (Eds) *Infant development: Perspectives from German-speaking countries*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 245-273.

- Bischof-Köhler, D. (1991b) Jenseits des Rubikon. Die Entstehung spezifisch menschlicher Erkenntnisformen und ihre Auswirkung auf das Sozialverhalten. In P. Fischer (Hrsg.) *Mannheimer Forum 90/91. Ein Panorama der Naturwissenschaften*. München: Piper, S. 143-193.
- Bischof-Köhler, D. & Laubach, A.K. (1985) Ontogeny of empathy in human infants. Abstracts of the 19. International Conference on Ethology. Toulouse.
- Bischof-Köhler, D., Heusi, E. & Schmid, U. (1986) Empathy and mirror recognition in human infants. Abstracts of the 5th International Conference on Human Ethology. Max Planck Institut für Verhaltensphysiologie, Seewiesen, Tutzing: 1986, p. 5.
- Bühler, Ch. & Hetzer, H. (1928) Das erste Verständnis für Ausdruck im ersten Lebensjahr. *Ztschr. für Psychologie*, 107, 50-61.
- Campos, J.J., Barrett, K.C., Lamb, M.E., Goldsmith, H.H. & Stenberg, C. (1983) Socio-emotional development. In Mussen P.H. (Ed.) *Handbook of infant development*. Vol. 2: Infancy and developmental psychobiology. New York: Wiley, pp. 149-182.
- Charlesworth, W. & Kreutzer, M. (1973) Facial expressions of infants and children. In Ekman, P. (Ed.) *Darwin and facial expressions*. New York: Academic Press, pp. 91-168.
- Cummings, E.M., Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1981) Young children's responses to expressions of anger and affection by others in the family. *Child Development*, 52, 1274-1282.
- Dunn, J. & Kendrick, C. (1979) Interaction between young siblings in the context of family relationships. In Lewis, M. & Rosenblum, L.A. (Eds.) *The child and ist family*. New York: Plenum.
- Eisenberg, N. (1986) *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) (1987) *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Shea, C.L., Carlo, G. & Knight, G.P. (1991) Empathy- related responding and cognition: A „chicken and the egg“ dilemma. In Kurtines, W.M. (Ed.) Vol 1. *Advances in moral development*. New York: Wiley, pp. 63-83.
- Feshbach, N.D. (1978) Studies of empathic behavior in children. Maher, B.A. (Ed.): *Progress in experimental personality research*. New York: Academic Press, pp. 1-47.
- Field, T.M. (1985) Neonatal perception of people: Maturational and individual differences. In Field, T.M. & Fox, N.A. (Eds.) *Social perception in infants*. Norwood: Ablex Publ., pp. 31-52.
- Flavell, J.H., Everett, B.A., Croft, K. & Flavell, E.R. (1981) Young children's knowledge about visual perception. Further evidence for the Level 1 – Level 2 – distinction. *Developmental Psychology*, 17, 99-103.
- Fremmer-Bombik, E., & Grossmann, K.E. (1991) Frühe Formen empathischen Verhaltens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 299-317.
- Haviland, J.M. & Lelwica, M. (1987) The induced affect response: 10-week-old infants responses to three emotion expression. *Developmental Psychology*, 23, 7-104.
- Hoffman, M.L. (1976) Empathy, roletaking, guilt and the development of altruistic motives. In Lickona, T. (Ed.) *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 124-143.
- Hoffman, M.L. (1977) Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hoffman, M.L. (1982) Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In Eisenberg, N. (Ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, pp. 281-338.
- Hornstein, H.A. (1978) Promotive tension and prosocial behavior: A Lewinian analysis. In Wispe, L. (Ed.) *Altruism, sympathy and helping*. New York: Academic Press, pp. 177-207.

- James, W. *Psychology: (1982) The briefer course*. New York: Harper & Row, 1961.
- Klinnert, M.D., Campos, J.J., Sorce, J.F., Emde, R.N. & Syeja, M. (1983) Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. In Plutchik, R. & Kellerman, H. (Eds.) *Emotions: Theory, research and experience*, Vol. 2. New York: Academic Press, pp. 57-86.
- Kohut, H. (1980) Reflections. In Goldberg, A. (Ed.) *Advances in Self Psychology*. New York: International University Press, pp. 473-554.
- Kummer, H. (1980) Analogs of morality among nonhuman primates. In Stent G. (Ed.) *Morality as a biological phenomenon*. Berkeley: University of California Press, pp. 31-47.
- Lersch, Ph. (1962) *Aufbau der Person*. München: Barth.
- Lewis, M. & Brooks-Gunn, J. (1979) *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum Press.
- Morard, L. (1991) Reaktionen von Kleinkindern auf eine Person in Not. Unveröff. Lizentiatsarbeit am Psychologischen Institut der Universität Zürich, Biologisch-Mathematische Abt.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1979) Early ontogeny of human social interaction. In Cranach, M.v., Foppa, K., Lepenies, W. & Ploog, D. (Eds.) *Human Ethology*. Cambridge University Press, pp. 456-489.
- Perner, J. (1991) *Understanding the representational mind*. Cambridge, Ma: The MIT Press.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. (1983) Children's prosocial dispositions and behavior. In Mussen, P.H. (Ed.) *Handbook of Child Psychology*, Vol. IV, pp. 469-545.
- Rheingold, H.L. & Hay, D.F. (1980) Prosocial behavior in the very young. In Stent G. (Ed.) *Morality as a biological phenomenon*. Berkeley: University of California Press, pp. 93-108.
- Rupp, F. (1992) Die Entwicklung des Selbsterkennens im Spiegel im 2. Lebensjahr. Unveröff. Lizentiatsarbeit am Psychologischen Institut der Universität Zürich, Biologisch-Mathematische Abt.
- Stern, D.N. (1985) *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Book.
- Staub, E. (1987) Commentary on Part I. In Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) *Empathy and its development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 103-115.
- Strayer, J. (1987) Affective and cognitive perspectives. In Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) *Empathy and its development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 218-244.
- Thompson, R.A. (1987) Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) *Empathy and its development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 119-145.
- Trommsdorff, G. (1993) Kulturvergleich von Emotionen beim prosozialem Handeln. In: Mandl, H., Dreher, M. und Kornadt, H.-J. (Hrsg.) *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Trommsdorff, G., Friedlmeier, W. & Kienbaum, J. (1991) Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten bei Kindern. In Schmid-Denter, U. (Hrsg.) *10. Fachgruppentagung für Entwicklungspsychologie*, 23. - 25. 9. 1991, Köln: Universität zu Köln, S. 265.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & Kind, R.A. (1979) Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. (1982) The development of altruism: Alternative research strategies. In Eisenberg, N. (Ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, pp. 109-137.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., Chapman, M. (1992) Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

Zazzo, R. (1979) Des enfants, des singes et des chiens devant le miroir. *Revue de psychologie appliquée*, 2, 235-246.

Eingang des Manuskripts 26. 8. 1993

Eingang des überarbeiteten Manuskripts 10.4. 1994

*Korrespondenzanschrift:* Dr. Doris Bischof-Köhler, Psychologisches Institut der Universität Zürich, Biologisch-mathematische Abteilung, Attenhoferstr. 9, CH-8032 Zürich, Schweiz

## Buchbesprechung

**Burns, B. (Ed.): Percepts, Concepts and Categories** (The Representation and Processing of Information). XVIII, 696 S. Amsterdam: North-Holland 1992. ISBN 0-444-88734-2. US 172,00, Dfl 275,00.

In 17 Kapiteln erörtern 29 Autoren ihre Experimente und theoretischen Vorstellungen über das komplementäre Begriffspaar Struktur und Prozeß. Sie können nach der Einleitung der Herausgeberin nie isoliert untersucht werden.

Vier große Abschnitte gliedern das Buch: Frühe visuelle Repräsentation und zugehörige Verarbeitungsleistungen; Wahrnehmung, Begriffe und ihre Entwicklung; Begriffsbildung und Lernen; kognitive Strukturen höherer Ordnung und zugehörige Prozesseigenschaften. Ohne hier die zahlreichen Details im einzelnen werten zu können, seien die dominierenden Aspekte herausgegriffen: J. T. Enns behandelt die Natur der Selektivität in Frühstadien des menschlichen Wahrnehmens und belegt die Kontextabhängigkeit des Erkennens schon in sehr frühen Stadien des Wahrnehmungsvorganges (bereits nach 10 ms wirken Targetreize und Distraktoren unterschiedlich auf den weiteren Erkennungsprozeß). Ähnliches gilt für Interobjekt-Relationen. Es wird gezeigt, daß in frühesten Wahrnehmungsphasen mehr an Information verarbeitet wird als bisher angenommen. R. Kimtschi & M. Goldsmith behandeln globale vs. lokale Faktoren im Wahrnehmungsprozeß. G. R. Lockhead testet Ursachen für Ähnlichkeitsschätzungen. Ein zweidimensionaler Modellraum wird als Rahmen für die Ähnlichkeitsklassifizierung von Tierarten konstruiert. In Primingexperimenten zeigt sich der Einfluß der Vorinformation auf die Ähnlichkeitsbildung. Die Gültigkeit wird auch für charakteristische Farbeindrücke und deren Ähnlichkeitswerte nachgewiesen. T. C. Callaghan untersucht Ähnlichkeitsurteile verschiedener Altersgruppen (5, 7, 11 Lj). Sie werden mit Reaktionszeiten verglichen. B. Burns behandelt eingehend den Einfluß kategorialer Information auf die Wahrnehmungsorganisation in verschiedenen Altersstufen sowie den Einfluß der Benennung auf die Klassenbildung. Es wird (u.a.) gezeigt, daß Kinder schon in einer frühen Altersstufe zu flexibler Klassifikation in der Lage sind. Verschiedene Stufen der Entwicklung perceptiver Erkennungsvorgänge werden unterschieden. L. B. Smith und D. Heise behandeln Zusammenhänge zwischen perceptueller Ähnlichkeit und konzeptuellen Strukturen. Sie argumentieren gegen die Entgegensetzung von wahrnehmendem Klassifizieren und konzeptueller Klassenbildung. S. E.