

Der Einfluss des Vaters auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Augsburg

vorgelegt von
Sylvia Huber

geb. in Jahrsfeld

2006

Erstgutachter: Prof. Dr. Dieter Ulich

Zweitgutachter: Prof. Dr. Kerstin Wüstner

Tag der mündlichen Prüfung: 19. Juli 2006

Inhaltsverzeichnis

I	Theorie	18
	Einführung	18
1	Forschungsstand zur Frage nach den Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl und prosozialem Verhalten	21
1.1	Mitgefühl	23
1.1.1	Begriffsbestimmung von Mitgefühl	23
1.1.2	Geschichtlicher Rückblick	23
1.1.3	Kulturelle Faktoren	25
1.1.4	Biologische Ansätze	26
1.1.5	Psychologische Theorien	27
1.1.5.1	Psychoanalyse	27
1.1.5.2	Behaviorismus und die Theorie des sozialen Lernens	28
1.1.5.3	Kognitive Entwicklungstheorie	29
1.1.5.4	Weitere Ansätze	29
1.1.6	Systematisierung der Begriffsvielfalt	31
1.2	Prosoziales Verhalten	32
1.2.1	Begriffsbestimmung	32
1.2.2	Auslöser für prosoziales Verhalten	33
1.2.3	Einflüsse auf die prosoziale Handlungsbereitschaft	34
1.2.4	Empathie und egoistische / antisoziale Motivation	36
1.3	Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten	38
1.4	Aktualgenese	42
1.5	Zusammenhang von Empathie und prosozialem Verhalten	44
1.6	Zusammenfassung	47
2	Sozialisation	50
2.1	Der Sozialisationsprozess	51
2.2	Sozialisation von Emotionen	53
2.3	Erziehungsstilforschung	55
2.4	Erziehungsstile der Eltern	56
2.4.1	Der autoritäre Erziehungsstil	59
2.4.2	Der antiautoritäre Erziehungsstil	59
2.4.3	Der Laissez-faire Stil	60
2.4.4	Der emanzipatorische Erziehungsstil	60
2.4.5	Zusammenfassung	61
2.5	Forschungsstand zum Elterneinfluss auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten	62
2.5.1	Induktionen und prosoziales Verhalten	63
2.5.2	Elterliche Wärme und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung	65
2.5.3	Prosoziales Modellverhalten der Eltern	67
2.5.4	Unterstützende Erziehungspraktiken	69
2.5.5	Verbaler Einfluss auf die Kinder	70

2.5.5.1	Verbalisierung von Intentionen	70
2.5.5.2	Belehrungen	70
2.5.5.3	Anregungen und Instruktionen	71
2.5.5.4	Attribuierung	72
2.5.6	Betonung von prosozialen Werten	72
2.5.7	Emotionsregulation durch Lenkung und Kontrolle	73
2.5.8	Umgang mit negativen Emotionen / Distress – „feeling-talk“	73
2.5.9	Strafe	75
2.5.10	Konflikte innerhalb der Familie	76
2.5.11	Zusammenfassung	76
2.6	Erziehungsziele	77
2.7	Zusammenfassung	80
3	Väter	82
3.1	Geschichtlicher Rückblick	83
3.2	Die Vaterrolle ab den 70er Jahren	87
3.3	Die neue Rolle des Vaters	90
3.3.1	Väter und Kinderbetreuung	92
3.3.2	Rollenangleichung in den Familien	93
3.3.3	Bedeutung der Mutter	93
3.3.4	Fazit	94
3.4	Theoriebildung in der Vaterforschung	95
3.4.1	Die psychoanalytische Theorie	96
3.4.2	Biologisch-genetische Ansätze	97
3.4.3	Humanethologische Ansätze	97
3.4.4	Sozialpsychologische Theorien	97
3.4.5	Lerntheoretische Ansätze	98
3.4.6	Entwicklungspsychologische Theorien	99
3.4.7	Systemtheoretische Ansätze	99
3.4.8	Ökologische Ansätze	100
3.5	Vater-Kind-Beziehung als Forschungsgegenstand	100
3.5.1	Phasen der Vaterforschung	101
3.5.2	Untersuchungsstand zu Einfluss des Vaters auf die emotionale Entwicklung der Kinder	102
3.6	Der Einfluss des Vaters auf die Entwicklung des geschlechtsspezifischen Verhaltens	106
3.6.1	Lernen von Geschlechterrollen	106
3.6.2	Mitgefühl und prosoziales Verhalten im Zusammenhang mit dem Geschlecht	107
3.6.3	Die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung geschlechtsspezifischen Verhaltens bei Jungen und Mädchen	110
3.7	Die Vater-Kind-Bindung	112
3.8	Die Bedeutung des Vaters bei der Internalisierung moralischer Normen	114
3.9	Weitere Einflussbereiche der Väter auf die Entwicklung ihrer Kinder - dargestellt am konzeptuellen Modell von Amato	115
3.9.1	Das Humankapital	117

3.9.1.1	Untersuchungen über den Einfluss des Bildungsniveaus des Vaters auf die kognitiven Fähigkeiten und akademischen Leistungen der Kinder	118
3.9.1.2	Der Einfluss des Vaters auf die kognitive Entwicklung von Vorschulkindern	118
3.9.1.3	Der Einfluss des Vaters auf die Schulleistungen seiner Kinder	120
3.9.2	Das Finanzkapital	121
3.9.3	Das Sozialkapital	122
3.9.3.1	Die Beziehung zwischen den Eltern und deren Einfluss auf die Kinder	123
3.9.3.2	Zusammenhänge zwischen dem Verhalten des Vaters und dem Wohlbefinden des Kindes	124
3.9.4	Beurteilung des Modells	125
3.10	Lebensumstände, unter denen Väter einen besonders starken Einfluss haben	127
3.11	Zusammenfassung der Ergebnisse	127
3.12	Hypothesen und Fragestellungen	131
II	Die Methode	135
1	Der Forschungsansatz	135
2	Standardisierte Interaktionssituationen	138
2.1	Darstellung	138
2.2	Spielsituationen	139
2.2.1	Kummer über geplatzten Luftballon	139
2.2.2	Schmerz	140
2.3	Operationalisierung / Auswertung	140
2.4	Vergleich der Interaktionssituationen	140
3	Elterninterview	141
3.1	Darstellung und Ziel des Interviews	141
3.2	Die Methodenerprobung / Veränderungen in Studie 2	142
3.3	Kategorisierungen	143
3.4	Kodierung	144
3.5	Überlegungen zum Interview	145
3.5.1	Persönlicher Eindruck	145
3.5.2	Soziale Erwünschtheit	145
3.5.3	Richtlinien bei der Konstruktion der Items	147
3.6	Operationalisierung der Variablen	148
4	Durchführung des Interviews	149
4.1	Hinweise für die Mitarbeiter der Untersuchung hinsichtlich des Interviews	149
4.2	Zeitaufwand	151
5	Fragebogen zu Erziehungszielen und „feeling-talk“	151

6	Datenerhebung	152
6.1	Stichprobe	152
6.1.1	Beobachtung der kindlichen Reaktion auf Traurigkeit	152
6.1.2	Erhebung des elterlichen Erziehungsverhaltens	152
6.1.3	Fragebogen zu Erziehungszielen und „feeling-talk“	152
6.2	Durchführung	153
6.2.1	Beobachtung der kindlichen Reaktion auf Traurigkeit	153
6.2.2	Erhebung des elterlichen Erziehungsverhaltens, der Erziehungsziele und des „feeling-talks“	153
III	Ergebnisse	154
1	Deskriptive Statistiken - Basisdaten der Eltern (getrennt nach Studie 1 und 2)	155
1.1	Verteilung bei den Situationen (Häufigkeiten)	156
1.2	Auffälligkeiten zwischen den Eltern bei der Verteilung einzelner Situationsschilderungen	156
1.3	Auffälligkeiten zwischen den Eltern bei der Verteilung der Sozialerziehungssystems	161
1.4	Auffälligkeiten zwischen den Eltern bei der Kategorie 8 (Erklärungen in Notlagen)	165
1.5	Extremwerte	170
1.6	Mittelwertvergleiche	172
1.6.1	Studie 1: Mittelwertvergleiche Mütter / Väter	173
1.6.2	Studie 2: Mittelwertvergleiche Mütter / Väter	175
1.6.3	Vergleich der Mittelwerte der Eltern beider Studien	176
1.7	Interkorrelationen der einzelnen Variablen des Elternverhaltens	177
1.7.1	Studie 1: Interkorrelationen der einzelnen Variablen des Elternverhaltens	177
1.7.2	Studie 2: Interkorrelationen der einzelnen Variablen des Elternverhaltens	179
1.7.3	Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Interkorrelationen	181
1.8	Diskrepanz zwischen Fühlen und Handeln	181
1.8.1	Studie 1: Diskrepanz zwischen Fühlen und Handeln	182
1.8.2	Studie 2: Diskrepanz zwischen Fühlen und Handeln	184
2	Korrelationen: Zusammenhang zwischen den Variablen der Väter und den Reaktionen der Kinder auf Kummer im Vergleich mit den entsprechenden Korrelationswerten der Mütter und Kinder	186
2.1	Studie 1: Korrelation der Variablen der Väter mit den empathischen Werten der Kinder im Vergleich zu den Korrelationsergebnissen der Variablen der Mütter und Kinder	187

2.2	Studie 1: Korrelation der Variablen der Väter mit den empathischen Werten der Mädchen bzw. Jungen im Vergleich zu den Korrelationsergebnissen der Variablen der Mütter und der Mädchen bzw. Jungen	188
2.3	Studie 1: Zusammenfassung der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen den Elternvariablen und den empathischen Werten der Kinder	191
2.4	Studie 2: Korrelation der Variablen der Väter mit den empathischen Werten der Kinder im Vergleich zu den Korrelationsergebnissen der Variablen der Mütter und Kinder	192
2.5	Studie 2: Korrelation der Werte der Variablen der Väter mit den empathischen Werten der Mädchen bzw. Jungen im Vergleich zu den Korrelationsergebnissen der Variablen der Mütter und der Mädchen bzw. Jungen	193
2.6	Studie 2: Zusammenfassung der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen den Elternvariablen und den empathischen Werten der Kinder	195
2.7	Zusammenfassung der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen den Elternvariablen und den empathischen Werten der Kinder der Studien 1 und 2	195
3	Untersuchung der Extremgruppen bei den Eltern und den Kindern; Betrachtung der extremen Unterschiede bei den Eltern	197
3.1	Studie 1: Untersuchung der Extremgruppen bei den Eltern	197
3.1.1	Extrem empathische Mütter bzw. Väter (Gefühl / Handeln) – wie mitfühlend sind die Kinder?	198
3.1.2	Extrem unempathische Mütter bzw. Väter (Gefühl / Handeln) – wie mitfühlend sind die Kinder?	200
3.1.3	Extreme Eltern bei der Förderung des prosozialen Verhaltens	203
3.2	Studie 1: Auffällige Kinder	203
3.2.1	Extrem empathische Kinder – wie fühlen und handeln die Eltern?	203
3.2.2	Extrem unempathische Kinder – wie fühlen und handeln die Eltern?	204
3.3	Studie 1: Elternvergleich (Eltern mit den größten Differenzen beim Mitgefühl, beim empathischen Handeln und bei der Förderung des prosozialen Verhaltens)	204
3.3.1	Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Mitgefühlswerten stark unterscheiden	205
3.3.2	Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Werten beim empathischem Handeln stark unterscheiden	206
3.3.3	Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Werten bei der Förderung des prosozialen Verhaltens stark unterscheiden	206
3.4	Additive Wirkung der Eltern	207

3.5	Studie 1: Zusammenfassung der Extremwerte und des Paarvergleichs	209
3.6	Studie 2: Untersuchung der Extremgruppen bei den Eltern	210
3.6.1	Extrem empathische Mütter bzw. Väter – wie mitfühlend sind die Kinder?	210
3.6.2	Extrem unempathische Mütter bzw. Väter – wie mitfühlend sind die Kinder?	213
3.6.3	Extreme Eltern bei der Förderung des prosozialen Verhaltens	216
3.7	Studie 2: Auffällige Kinder	216
3.7.1	Extrem empathische Kinder – wie fühlen und handeln die Eltern?	216
3.7.2	Extrem unempathische Kinder – wie fühlen und handeln die Eltern?	217
3.8	Studie 2: Elternvergleich (Eltern mit den größten Differenzen beim Mitgefühl, beim empathischen Handeln und bei der Förderung des prosozialen Verhaltens)	218
3.8.1	Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Mitgefühlstark unterscheiden	219
3.8.2	Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Werten beim empathischen Handeln stark unterscheiden	220
3.8.3	Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Werten bei der Förderung des prosozialen Verhaltens stark unterscheiden	220
3.9	Additive Wirkung der Eltern	222
3.10	Studie 2: Zusammenfassung der Extremwerte und des Paarvergleichs	223
4	Untersuchung ausgewählter Itemgruppen / Items	225
4.1	Studie 1: Untersuchung ausgewählter Itemgruppen / Items	226
4.2	Studie 2: Untersuchung ausgewählter Itemgruppen / Items	235
4.3	Zusammenfassung der Berechnungen über ausgewählte Itemgruppen / Items	243
5	Erziehungsziele	248
5.1	Häufigkeiten und Mittelwerte – Vergleich der Eltern (Leistungsziele / soziale Ziele)	249
5.2	Korrelation der Elterndaten mit den Werten der Kinder	253
5.3	Interkorrelation der Elterndaten	257
6	„feeling-talk“	257
6.1	Mittelwerte und Standardabweichungen beim „feeling-talk“	257
6.2	Korrelation der Elterndaten mit den Werten der Kinder	259
6.3	Interkorrelation der Elterndaten	262

IV	Diskussion der Ergebnisse / Zusammenfassung	265
1	Vergleich der Eltern	265
2	Unterschiede bei den Eltern in starken bzw. schwachen Situationen	267
3	Der Einfluss der Väter auf die Kinder – Vergleich mit den Müttern	269
4	Diskussion der verwendeten Methode	272
5	Alternativen / Ergänzungen zum Interview	274
6	Erklärungsversuche für bestimmte Reaktionen der Eltern	276
7	Vorschläge für erzieherische Praktiken, um das Mitgefühl und das prosoziale Verhalten bei den Kindern zu fördern	279
7.1	Hilfe zur Gewissensbildung	281
7.2	Zuwendung und Kommunikation	282
7.3	Verhaltensvorschläge für die Eltern	282
	Schluss	285
	Literaturverzeichnis	287
	Anhang	

Liste der Tabellen

Tabelle 1

Studie 1: Absolute und relative Häufigkeiten der Sozialerziehungsisems:
Vater-Mutter-Vergleich

Tabelle 2

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Eltern bei der
Förderung des prosozialen Verhaltens

Tabelle 3

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Mütter bei der
Förderung des prosozialen Verhaltens bei ihren Töchtern bzw. Söhnen

Tabelle 4

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Väter bei der
Förderung des prosozialen Verhaltens bei ihren Töchtern bzw. Söhnen

Tabelle 5

Studie 2: Absolute und relative Häufigkeiten der Sozialerziehungsisems:
Vater-Mutter-Vergleich

Tabelle 6

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Eltern bei der
Förderung des prosozialen Verhaltens

Tabelle 7

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Mütter bei der
Förderung des prosozialen Verhaltens bei ihren Töchtern bzw. Söhnen

Tabelle 8

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Väter bei der
Förderung des prosozialen Verhaltens bei ihren Töchtern bzw. Söhnen

Tabelle 9

Studie 1: Kombination der Mitgefühlsreaktion der Eltern mit den
Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8)

Tabelle 10

Studie 1: Mittelwertvergleich für die Kategorie 8

Tabelle 11

Studie 2: Kombination der Mitgefühlsreaktion der Eltern mit den
Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8)

Tabelle 12

Studie 2: Mittelwertvergleich für die Kategorie 8

Tabelle 13

Studie 1: Übersicht der Extremwerte (absolute und relative Zahlen) – für Mütter und Väter getrennt

Tabelle 14

Studie 2: Übersicht der Extremwerte (absolute und relative Zahlen) – für Mütter und Väter getrennt

Tabelle 15

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie der Förderung des prosozialen Verhaltens der Väter und dem Mitgefühl der Kinder (MG=mitfühlend, BG=betroffen-gehemmt, VER=vermeidend)

Tabelle 16

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie der Förderung des prosozialen Verhaltens der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 17

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Väter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 18

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Mütter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 19

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Väter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Söhne

Tabelle 20

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Mütter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Söhne

Tabelle 21

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln, deren Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie der Förderung des prosozialen Verhaltens der Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 22

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie der Förderung des prosozialen Verhaltens der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 23

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Väter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 24

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Mütter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 25

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Väter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Söhne

Tabelle 26

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Mütter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Söhne

Tabelle 27

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Erziehungsziele

Tabelle 28

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Erziehungsziele

Tabelle 29

Studie 1: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 30

Studie 1: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Mütter mit dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 31

Studie 1: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 32

Studie 1: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Mütter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 33

Studie 1: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Tabelle 34

Studie 1: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Mütter und dem Mitgefühl der Söhne

Tabelle 35

Studie 2: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 36

Studie 2: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 37

Studie 2: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 38

Studie 2: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie sozialen Zielen der Mütter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 39

Studie 2: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Söhne.

Tabelle 40

Studie 2: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie sozialen Zielen der Mütter und dem Mitgefühl der Söhne

Tabelle 41

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Eltern beim „feeling-talk“

Tabelle 42

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Mütter beim „feeling-talk“ mit ihren Töchtern und Söhnen

Tabelle 43

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Väter beim „feeling-talk“ mit ihren Töchtern und Söhnen

Tabelle 44

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Eltern beim „feeling-talk“

Tabelle 45

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Mütter beim „feeling-talk“ mit ihren Töchtern und Söhnen

Tabelle 46

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Väter beim „feeling-talk“ mit ihren Töchtern und Söhnen

Tabelle 47

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 48

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 49

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 50

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 51

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Tabelle 52

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Söhne

Tabelle 53

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 54

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle 55

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 56

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle 57

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Tabelle 58

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Söhne

Liste der Abbildungen

Abbildung 1

Studie 1: Gegenüberstellung der Mittelwerte der Mütter und Väter

Abbildung 2

Studie 1: Mittelwertvergleich getrennt nach Geschlecht der Eltern (Mittelwerte der Mütter bei ihren Töchtern und Söhnen im Vergleich zu den Mittelwerten der Väter bei ihren Töchtern und Söhnen)

Abbildung 3

Studie 2: Gegenüberstellung der Mittelwerte der Mütter und Väter

Abbildung 4

Studie 2: Mittelwertvergleich getrennt nach Geschlecht der Eltern (Mittelwerte der Mütter bei ihren Töchtern und Söhnen im Vergleich zu den Mittelwerten der Väter bei ihren Töchtern und Söhnen)

Abbildung 5

Studie 1: Mittelwerte für das Mitgefühl der Eltern und die empathischen Reaktionen der Kinder

Abbildung 6

Studie 1: Mittelwerte für das empathische Handeln der Eltern und die empathischen Reaktionen der Kinder

Abbildung 7

Studie 1: Mittelwerte für die Förderung des prosozialen Verhaltens der Eltern und der empathischen Reaktionen der Kinder

Abbildung 8

Studie 1: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit vom Mitgefühl der Mütter und Väter

Abbildung 9

Studie 1: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit vom empathischen Handeln der Mütter und Väter

Abbildung 10

Studie 1: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit von der Förderung des prosozialen Verhaltens durch die Eltern

Abbildung 11

Studie 2: Mittelwerte für das Mitgefühl der Eltern und die empathischen Reaktionen der Kinder

Abbildung 12

Studie 2: Mittelwerte für das empathische Handeln der Eltern und die empathischen Reaktionen der Kinder

Abbildung 13

Studie 2: Mittelwerte für die Förderung des prosozialen Verhaltens der Eltern und der empathischen Reaktionen der Kinder

Abbildung 14

Studie 2: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit vom Mitgefühl der Mütter und Väter

Abbildung 15

Studie 2: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit vom empathischen Handeln der Mütter und Väter

Abbildung 16

Studie 2: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit der Förderung des prosozialen Verhaltens durch die Eltern

Abbildung 17

Studie 1: Vergleich der Mittelwerte der Eltern beim Mitgefühl ausgewählter Itemgruppen / Items

Abbildung 18

Studie 1: Vergleich der Mittelwerte der Eltern beim empathischen Handeln ausgewählter Itemgruppen / Items

Abbildung 19

Studie 2: Vergleich der Mittelwerte der Eltern beim Mitgefühl ausgewählter Itemgruppen / Items

Abbildung 20

Studie 2: Vergleich der Mittelwerte der Eltern beim empathischen Handeln ausgewählter Itemgruppen / Items

Abbildung 21

Studie 1: Darstellung der Leistungsziele und sozialen Ziele der Mütter (relative Häufigkeiten)

Abbildung 22

Studie 1: Darstellung der Leistungsziele und sozialen Ziele der Väter (relative Häufigkeiten)

Abbildung 23

Studie 1: Relative Häufigkeiten der einzelnen Erziehungsziele der Mütter

Abbildung 24

Studie 1: Relative Häufigkeiten der einzelnen Erziehungsziele der Väter

Abbildung 25

Studie 1: Vergleich der einzelnen Erziehungsziele von Müttern (erste Säule) und Vätern (zweite Säule)

Abbildung 26

Studie 2: Darstellung der Leistungsziele und sozialen Ziele der Mütter (relative Häufigkeiten)

Abbildung 27

Studie 2: Darstellung der Leistungsziele und sozialen Ziele der Väter (relative Häufigkeiten)

Abbildung 28

Studie 2: Relative Häufigkeiten der einzelnen Erziehungsziele der Mütter

Abbildung 29

Studie 2: Relative Häufigkeiten der einzelnen Erziehungsziele der Väter

Abbildung 30

Studie 2: Vergleich der einzelnen Erziehungsziele von Müttern (erste Säule) und Vätern (zweite Säule)

I Theorie

Einführung

Prosoziales Verhalten und Mitgefühl sind Phänomene, die in der Psychologie von großem Interesse sind. Ihre außerordentliche Bedeutung erleben wir aber auch im täglichen Leben. Sieht man von den manchmal spektakulären und dramatischen Rettungsaktionen, die von sozialen oder staatlichen Institutionen geleistet werden, ab, so bleibt noch eine Vielzahl an Hilfeleistungen, ohne die ein Zusammenleben nicht vorstellbar wäre. Das Spektrum umfasst Dienstleistungen gegenüber Organisationen, spontane oder regelmäßige Unterstützung von Freunden oder Bekannten, aber auch den empathischen Umgang miteinander in der Familie – denn hier liegen vermutlich die Wurzeln für das Entstehen von Mitgefühl und prosozialem Verhalten. Die Erforschung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten, deren Entwicklung und Einflussfaktoren sind daher auch für die Gesellschaft von praktischer Bedeutung.

Weitgehend ungeklärt sind sowohl die Entwicklungsbedingungen für Mitgefühl und prosozialem Verhalten als auch die Ursachen, die der Genese individueller Unterschiede in qualitativer und quantitativer Ausprägung zugrunde liegen (Husarek, 1992). Fest steht nur, dass es Unterschiede gibt, ob und in welchem Ausmaß Menschen auf den Kummer anderer reagieren. Wodurch wird also empathisches Verhalten motiviert, welche Auslöser lassen Menschen mitfühlen und prosozial handeln? Welche Faktoren fördern oder hemmen hilfreiches Verhalten und Mitgefühl? Kann das prosoziale Verhalten durch bestimmte Erziehungsstile gefördert werden?

Zur Diskussion stehen als mögliche Determinanten für prosoziale Entwicklungsprozesse sowohl phylogenetische Verankerungen und erbgenetisch bedingte Variationen (z.B. Hoffman, 1977a; Panksepp, 1986) als auch lernabhängige Erfahrungen des Kindes (z.B. Aaronfreed, 1970; Staub, 1986).

Der klassischen Frage nach dem Einfluss von Erbanlagen und Umwelt, beziehungsweise deren Zusammenwirken, wird man wohl am ehesten gerecht, wenn man von einer Wechselwirkung zwischen der biologischen Ausgangsbasis und den Umweltfaktoren, insbesondere den Sozialisations- und Lernerfahrungen, ausgeht.

Die Bedeutung des Zusammenwirkens von angeborener Disposition und lernabhängigen Erfahrungen wird zum Beispiel auch von Kornadt (1982) für die Aggressivitätsgenese oder von Bowlby (1982) für das Bindungssystem betont.

Die vorliegende Arbeit versucht Gründe ausfindig zu machen, die zu diesen individuellen Unterschieden beim Mitfühlen und prosozialem Handeln führen.

Ausgangspunkt ist dabei die Auffassung, dass Kinder durch Sozialisation und Lernen implizite, teilautomatisierte Vorstellungen haben und zur Gewohnheit werdende Ansichten darüber entwickeln, wer wofür und warum wie viel Mitgefühl verdient bzw. prosoziales Verhalten beanspruchen kann (vgl. Ulich, 1991; Ulich & Mayring, 1992). Das Kind beobachtet Modelle im Umgang mit traurigen Personen, es macht Erfahrungen, wie seine Umwelt auf seinen eigenen Kummer reagiert und ihm werden Regeln für den zwischenmenschlichen Umgang vermittelt. Der Untersuchungsansatz der Autorin ist Teil eines Forschungsprogramms, welches die Erarbeitung einer integrativen Theorie der differentiellen Entwicklung von Mitgefühl zum Ziel hat, in die emotionspsychologische, sozialpsychologische, wahrnehmungspsychologische und gedächtnispsychologische Elemente eingehen (vgl. Ulich & Volland, 1996; Ulich & Volland, 1998; Volland & Hölzle, 1997).

Die Gesamtuntersuchung basiert in ihren theoretischen Überlegungen und der Wahl des methodischen Vorgehens auf einem breiten Untersuchungsrahmen.

Die Autorin vermutet, dass bestimmte Erziehungsstile, verbunden mit elterlicher Wärme und Unterstützung, die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten begünstigen können. Sie geht davon aus, dass sich die Entwicklungsbedingungen für prosoziales Verhalten durch die Berücksichtigung von Sozialisations- und Lerneinflüssen besser erklären lassen und dementsprechend auch gezielt Einfluss auf das Verhalten von Kindern genommen werden kann. Ausgehend von dieser Annahme werden die Erziehungspraktiken von Eltern thematisiert. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit befasst sich vorrangig mit dem Einfluss, den die Väter auf die Entwicklung der prosozialen Responsivität der Kinder nehmen.

Weiterhin nimmt die Autorin an, dass die von den Vätern angestrebten Erziehungsziele das empathische Verhalten der Kinder ebenfalls maßgeblich beeinflussen. Im Rahmen dieser Arbeit wird daher auch untersucht, ob generalisierte Vorstellungen hinsichtlich der Sollzustände, die Väter für ihre Kinder erstrebenswert halten, und die sie vermitteln, sich auf das Mitgefühl der Kinder auswirken.

Insgesamt zielt die vorliegende Arbeit auf die tiefere Analyse der erfahrungsabhängigen Determinanten für die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten ab. Hauptanliegen ist es, das empathische Fühlen und Handeln der Väter und deren Bereitschaft, prosoziales Verhalten zu fördern, zu erfassen und den Zusammenhang in Bezug auf das Mitgefühl der Kinder zu untersuchen. Es sollen Aufschlüsse darüber erlangt werden, ob väterliche Wärme und Unterstützung in Situationen, in denen das Kind selbst Kummer erlebt, sowie Disziplinierungsmaßnahmen in Kontexten, in denen das eigene Kind „Aggressor“ ist (indem es z.B. ein anderes Kind auslacht) von den Verhaltensweisen der Mutter abweichen. Ferner soll festgestellt werden, ob sowohl Zusammenhänge des väterlichen empathischen Fühlens und Handelns als auch seines induktiven Erziehungsstils mit dem Mitgefühl der Kinder nachweisbar sind. Die Auswertungsergebnisse der Mutter werden als Vergleichsdaten herangezogen. Dadurch könnte festgestellt werden, ob sich das Mitgefühl der Kinder auch in Abhängigkeit von dem empathischen Fühlen und Handeln der Väter entwickelt.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde im Rahmen des Forschungsprojektes eine Serie von Untersuchungen durchgeführt, die Daten aus unterschiedlichen Erhebungsebenen verwendet.

Die vorliegende Arbeit verfolgt sowohl inhaltliche als auch methodische Ziele. Sie dient der Beantwortung von Forschungsfragen sowie der Erprobung, Weiterentwicklung und Validierung der eingesetzten Verfahren.

In den ersten drei Kapiteln werden die leitenden Konzepte und der jetzige Forschungsstand dargestellt. Das erste Kapitel dient der Begriffsbestimmung. Der Schwerpunkt des zweiten Kapitels liegt auf dem Bereich der Sozialisationseinflüsse. Hier soll der aktuelle Wissensstand über Entwicklung und Entwicklungsbedingungen von prosozialer Responsivität aufgezeigt werden. In diesem Kapitel wird deutlich,

dass im Zentrum der bisher durchgeführten Untersuchungen immer die Verhaltensweisen der Mütter standen. Nur selten wurden die Väter berücksichtigt. Daher widmet sich das dritte Kapitel der vorliegenden Arbeit der Rolle und dem Einfluss der Väter auf ihre Kinder. Um dem Leser einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu vermitteln, ist dieses Kapitel umfangreicher als die vorausgehenden. In diesem Teil der Arbeit wird deutlich, dass sich bisherige Untersuchungen meist, neben der Reflektion über wirtschaftliche Rahmenbedingungen, auf den kognitiven Bereich und den Bereich der Geschlechtsrollenentwicklung beschränkten. Die Forscher befassten sich weniger mit der emotionalen Eingebundenheit der Väter. Das vierte Kapitel beschreibt die durchgeführte Untersuchung und stellt deren Ergebnisse dar. Insbesondere mit Blick auf die Entstehung interindividueller Unterschiede der prosozialen Responsivität von Vorschulkindern wird im fünften Kapitel der Einfluss der Väter auf das prosoziale Verhalten und das Mitgefühl ihrer Kinder aufgrund der vorliegenden Ergebnisse diskutiert und zusammenfassend reflektiert.

1. Forschungsstand zur Frage nach den Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl und prosozialem Verhalten

Prosoziales Verhalten und Mitgefühl sind von großer Bedeutung für die Qualität der sozialen Interaktion von Individuen und Gruppen. Bis in die 70er Jahre schenkten Forscher diesem Thema jedoch kaum Aufmerksamkeit. Sie widmeten sich vorrangig den Ursachen und Konsequenzen der Aggression (siehe auch Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

In der einschlägigen Literatur wird häufig beklagt, dass über das Entstehen von Mitgefühl und prosozialem Verhalten zu wenig bekannt sei (z.B. Silbereisen & Schuhler, 1993) und die Entwicklungsperspektive prosozialer Responsivität nicht berücksichtigt werde (Trommsdorff, 1993b).

Außerdem gibt es nur wenig Informationen darüber, welche Bedingungen zum Fehlen prosozialen Verhaltens führen (Schmidt-Denter, 1988).

Die wenigen Untersuchungen, die zum Thema Empathie als Mittler prosozialen Verhaltens vorliegen, sind im allgemeinen nicht entwicklungsbezogen. Zahn-Waxler und Radke-Yarrow (1990) sowie Eisenberg, Bernzweig und Fabes (1992) monieren, dass

Ergebnisse über die interindividuellen Unterschiede des aktuellen Erlebens und des Hilfeleistungsverhaltens auf der Grundlage unterschiedlicher Lern- und Sozialisationserfahrungen fehlen.

Daher liegt es nahe, Bedingungen und Merkmale zu untersuchen, die diese Reaktionsunterschiede erklären.

Die bekanntesten Untersuchungen über die Beziehung zwischen Sozialisation und der Entwicklung prosozialen Verhaltens wurden ausschließlich mit Müttern durchgeführt. In der bisherigen Forschung gab es positive Zusammenhänge zwischen Mitgefühl und einer sicheren Bindung zur Mutter (Kestenbaum, Farber & Sroufe, 1989; Volland, 1995), mütterlicher Wärme und Unterstützung (Überblick bei Eisenberg & Fabes, 1998, S. 714, Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, S. 666), der Ermutigung der Kinder, ihre Gefühle auszudrücken (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo & Miller, 1991) und einem induktiven Erziehungsstil der Mutter (Krevans & Gibbs, 1996).

Bei der Recherche konnte die Autorin nur wenige Beispiele finden, die Väter in die Untersuchungen mit einbeziehen (siehe z.B. auch Amato, 1998, Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Lediglich beim Lernen prosozialer Reaktionen am Modell wurde aufgezeigt, dass auch der gleichgeschlechtliche Elternteil eine große Bedeutung für das Kind besitzt (Eisenberg & McNally, 1993; Fabes u.a., 1994). Hier wirkt sich das Verhalten der Väter nachweislich auf das der Jungen aus.

1.1 Mitgefühl

1.1.1 Begriffsbestimmung

Ein unklarer Sprachgebrauch führte sowohl in der deutschsprachigen als auch in der vorherrschenden amerikanischen Fachliteratur zu einer gewissen Begriffsverwirrung, aus der sich wiederum unterschiedliche Definitionsansätze ableiteten. Sowohl die Begriffe „Empathie“, „Sympathie“, „Einfühlung“ und „einführendes Verstehen“ als auch „empathy“ und „sympathy“ werden teilweise bedeutungsgleich verwendet (vgl. Kienbaum, 1993; Feshbach, 1978; Batson, 1987). Beispielsweise bestimmen Gruen & Mendelsohn (1986) sowie Eisenberg & Miller (1987) das Nacherleben von Emotionen anderer als „empathy“, Bedauern und Sorge als „sympathy“ oder gebrauchen alternativ die Begriffe „pity“ oder „compassion“. „Mitgefühl“ wird eher selten explizit erwähnt (vgl. z.B. Kienbaum, 1993; Volland, 1995, Steinmetz, 1997).

Ein der Empathieforschung inhärentes Problem wird hier deutlich: Durch die fehlende Abgrenzung von Begriffen und durch die unterschiedlichen Konzeptualisierungen und Operationalisierungen sind die Ergebnisse der bisher durchgeführten Untersuchungen kaum vergleichbar.

Dieses Kapitel beschränkt sich auf die beispielhafte Ausführung einiger Auffassungen zum „Mitgefühl“ bzw. „Empathie“ und „Prosozialem Verhalten“ mit dem Ziel, die Bandbreite, die sich bereits im historischen Rückblick widerspiegelt, aufzuzeigen. Um die Authentizität der nachfolgend dargestellten Beiträge der verschiedenen Autoren zu dem Themenbereich Mitgefühl, Empathie und Sympathie gerecht zu werden, verwendet die Autorin die entsprechenden Begriffe. Im Anschluss daran wird der Unterschied zwischen Empathie und Mitgefühl bzw. Sympathie herausgearbeitet.

1.1.2 Geschichtlicher Rückblick

Während die Psychologie Gefühle bis vor einigen Jahren nahezu stiefmütterlich behandelte, beschäftigt sich die Philosophie schon seit langer Zeit mit Emotionen.

Umfassende und sorgfältige Darstellungen zur Geschichte der Empathie stammen von Wispé (1991) und Lück (1977), in denen unter anderem auf Denkansätze bedeutender Philosophen und Wissenschaftler Bezug genommen wird.

Nach Angabe von Wind wurde der Begriff der „Einfühlung“ erstmalig von dem Kunsthistoriker Visser (Visser, 1873; zit. nach Wind, 1979) verwendet.

Bei Holz-Ebeling (1991) geht „Empathy“ auf den aus dem Altgriechischen stammenden Begriff der „*empátheia*“ („heftige Leidenschaft“, s. Pape, 1849) zurück.

Lücks (1977) Recherchen in seiner Zusammenfassung zur „Philosophie des Mitleids“ ergaben, dass das Wort Mitleid erst seit dem 17. Jahrhundert gebräuchlich ist und unter anderem bei Kant, Rousseau, Schopenhauer und Darwin auftauchte. Dieser Begriff ist eine relativ wörtliche Übersetzung des lateinischen Begriffs „*compati*“ oder des griechischen „*sympátheia*“.

Beispielsweise versteht Kant „Mitleiden“ als „... eine gütige Teilnahme an dem Schicksal anderer Menschen ...“ (1764/1914). Nietzsche dagegen stellte in seinem Werk „Also sprach Zarathustra“ Mitleid als Schwäche dar. Er schrieb: „Wahrlich, ich mag sie nicht, die Barmherzigen, die selig sind in ihrem Mitleiden: zu sehr gebricht es ihnen an Scham.“ (Ausgabe von 1930, S. 93). Welche Scham den Mitleidigen fehlt, wird aus folgendem Satz deutlich: „Denn dass ich den Leidenden leiden sah, dessen schämte ich mich um seiner Scham willen; und als ich ihm half, da verging ich mich hart an seinem Stolze.“ (ebd., S. 94).

Rousseau (1773/1963) glaubte, dass der Mensch von Natur aus gut sei und ein angeborenes Einfühlungsvermögen habe.

Schopenhauer (1840/1891) beurteilte Mitleid „ganz allein ... [als] die wirkliche Basis aller freien Gerechtigkeit und aller ächten Menschenliebe.“ (ebd., S. 590). Für ihn drückte sich Mitleid als eine „von allen anderweitigen Rücksichten unabhängigen Teilnahme zunächst am Leiden eines Andern und dadurch an der Verhinderung oder Aufhebung dieses Leidens“ (ebd., S. 589) aus.

Darwins (1871/1992) Überlegungen zur „Sympathie“ laufen auf eine Art von Mitfühlen mit anderen hinaus, die vorwiegend in Leidens- oder Gefahrensituationen auftritt.

Außerdem weist er darauf hin, „dass Sympathie in einem unmessbar stärkeren Grade von einer geliebten Person als von einer indifferenten erregt wird.“ (Darwin, 1871/1992, S. 117). Ferner betrachtete Darwin „Sympathie“ als Grundlage für mora-

lisches oder hilfreiches Verhalten und nahm an, dass durch sie – evolutionstheoretisch betrachtet – die Überlebenschancen einer Sippe gesteigert würden.

E. B. Titchener (1909) benutzte das Wort „Empathie“ erstmals in den zwanziger Jahren. Er begreift Empathie als physische Nachahmung des Kummers eines anderen, die bei einem selbst entsprechende Gefühle hervorruft.

Lipps (1926) unterschied zwischen ästhetischer und altruistischer Einfühlung und betonte darüber hinaus das „Erleben“ oder „Miterleben“ als wesentliche Komponente der Einfühlung.

Mead (1934) betrachtete Mitgefühl als eine Voraussetzung für Kooperation in einer Gesellschaft. Man fühlt mit einer anderen Person mit und kann sich in sie hineindenken. Jedoch wird Mitgefühl nur dann ausgelöst, wenn jemand eine seinem inneren Zustand entsprechende äußere Reaktion zeigt, also z.B. über sein Leid klagt .

Vergleicht man die Ausführungen von Mead mit Darwins Darstellungen, so wird ein Wandel des Verständnisses deutlich: Mitgefühl entsteht nicht als instinktive Reaktion quasi automatisch beim Anblick emotionalen Verhaltens anderer, oder wird allein durch die Ausdruckshaltungen einer anderen Personen hervorgerufen, sondern auch andere Faktoren, wie zum Beispiel die situativen Umstände des anderen oder die kulturellen Lebensbedingungen, sind von Bedeutung.

1.1.3 Kulturelle Faktoren

Bisher liegen nur wenige Untersuchungen über den Einfluss kultureller Faktoren auf die Entwicklung prosozialen Verhaltens vor (vgl. Eisenberg, 1998, S. 707).

Doch wird bei der Literaturdurchsicht zum Begriff Empathie deutlich, dass ein Einfluss der jeweiligen Kultur und der momentan herrschenden sozialen Normen und geltenden Regeln nicht verleugnet werden kann. Aber auch hier wird kontrovers diskutiert, inwieweit der Mensch durch Lernen veränderbar sei und in welchem Maße seine Anlagen durch Umwelteinflüsse formbar seien. Es besteht jedoch allgemein Konsens darüber, dass Unterschiede in verschiedenen Kulturen mit dem jeweiligen Grad an Modernität, der Religion und den herrschenden Wertvorstellungen begründet werden kann.

Beispielsweise wird in Kulturen, in denen Hilfeleistungsverhalten und soziale Verantwortung stärker betont werden als individuelle Rechte und Vorteile, das prosoziale Verhalten höher bewertet (z.B. Kienbaum, 1993; Trommsdorff, 1991a; 1993b).

1.1.4 Biologische Ansätze

Basierend auf Evolutionstheorie und Soziobiologie wird auch über die biologischen Grundlagen für Altruismus bei Mensch und Tier diskutiert.

Da die Evolutionstheorien jedoch für die Entwicklung von prosozialem Verhalten und Mitgefühl nicht direkt relevant sind, werden diese Ansätze hier nicht explizit erörtert, sondern nur der Vollständigkeit halber kurz dargestellt.

Evolutionsbiologisch orientierte Emotionstheoretiker (z.B. Plutchik, 1980, in Ulich & Mayring, 1992) argumentieren, der Mensch habe eine biologische Anlage, prosoziales Verhalten zu zeigen und sei biologisch prädisponiert, Mitgefühl und positive Emotionen gegenüber andere zu empfinden.

Betrachtet man Mitgefühl jedoch als eine primär emotionale Reaktion, erscheint es erklärungsbedürftig, warum Menschen auf Notsituationen unterschiedlich reagieren. Setzt man kognitive Fähigkeiten bei empathischen Reaktionen voraus, dürften Kleinkinder keine empathischen Reaktionen zeigen. Diese Annahme wurde jedoch in verschiedenen Untersuchungen widerlegt (Bischof-Köhler, 1989; Fremmer-Bombik & Grossmann, 1991; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990).

Eisenberg & Strayer (1987) führten an, dass sogar Säuglinge, bevor sie richtig erfasst haben, dass sie eigenständig existieren, Mitgefühl für andere empfinden. Schon kurz nach der Geburt reagieren Kinder auf die Gefühlsäußerungen anderer, als wären sie selbst betroffen. Sie weinen zum Beispiel mit anderen Kindern mit. Erst mit zunehmendem Alter beginnen sie zu begreifen, dass der Kummer nicht ihr eigener ist.

Als einen Beweis für die Prädisposition des Menschen für Empathie und Altruismus sah Hoffman (1981) die Tatsache, dass Mitgefühl und prosoziales Verhalten unter Menschen weit verbreitet seien. Er nennt Untersuchungen, die möglicherweise als Beweis für eine neurale Basis für Empathie im limbischen System herangezogen werden können.

Einer Beschreibung der Entwicklungsprozesse von Empathie wird man wahrscheinlich am ehesten gerecht, wenn man eine biologische Ausgangsbasis zugrunde legt, die in der weiteren Ontogenese durch Lernen und Erfahrungen ausgeformt und geprägt wird. Demzufolge würde der Schlüssel zum Verständnis des menschlichen prosozialen Verhaltens vermutlich darin liegen, herauszufinden, wie sich biologische Anlagen, frühere Umwelteinflüsse und der momentane Kontext gemeinsam auf das prosoziale Verhalten und das Mitgefühl und deren Entwicklung auswirken. So könnten auch die individuellen Unterschiede in Bezug auf die Fähigkeit, Mitgefühl zu empfinden und prosoziales Verhalten zu zeigen, erklärt werden. Als bestimmend für die prosoziale Entwicklung jedoch müssen die Umwelteinflüsse angesehen werden.

1.1.5 Psychologische Theorien

Die vorliegenden Arbeiten über Mitgefühl und prosozialem Verhalten wurden von verschiedenen psychologischen Theorien beeinflusst.

Im Folgenden wird unter anderem ein kurzer Überblick über die Psychoanalyse und den Behaviorismus gegeben, die die Denkansätze in Bezug auf die Entwicklung von Empathie - gerade in der Vergangenheit - geprägt haben. Weitere Ansätze werden ebenfalls nur zusammenfassend dargestellt.

1.1.5.1 Psychoanalyse

Laut der psychoanalytischen Theorie von Freud kommen die Kinder mit angeborenen, irrationalen sexuellen und aggressiven Impulsen, die auf Selbstbefriedigung gerichtet sind, auf die Welt.

1930 ergänzte er jedoch, dass die individuelle Entwicklung ein Produkt des Zusammenspiels von zwei Kräften sei: das Bestreben zum Glücklichein (Egoismus) und der Impuls, mit anderen in der Gemeinschaft zu verschmelzen (Altruismus).

Andere Theoretiker (z.B. Ekstein, 1978) bauen auf Freuds Betonung der Mutter-Kind-Beziehung auf. Eine gute Beziehung zur Mutter, so heben die Analytiker hervor, schafft die Basis für Mitgefühl. Der vielleicht größte Beitrag der psychoanalytischen Arbeit hinsichtlich des prosozialen Verhaltens ist das Konstrukt der Identifikation.

In den 60er und 70er Jahren übernahmen Wissenschaftler, die sich mit dem sozialen Lernen beschäftigten (z.B. Hoffman, 1970; Rutherford & Mussen, 1968) diesen Ansatz, um die Internalisierung der elterlichen Normen und Werte als Konsequenz einer positiven Eltern-Kind-Beziehung zu erklären.

1.1.5.2 Behaviorismus und die Theorie des sozialen Lernens

Die frühen Behavioristen gingen davon aus, dass Kinder primär durch Mechanismen wie Konditionierung und Zufälle lernen: Verhalten, das verstärkt wird, bleibt bestehen, Reaktionen, die bestraft werden, unterlässt das Kind.

Diese Perspektive wird in einigen der frühen Werke über die Rolle von Verstärkung und Bestrafung für die Förderung von prosozialem Verhalten und in Arbeiten, die die Entwicklung von Empathie durch Konditionierung untersuchen, reflektiert (z.B. Hartmann u. a, 1976). Bei den Modifikationen des Behaviorismus maßen die sozialen Lerntheorien den internalen kognitiven Prozessen eine bedeutendere Rolle zu. Dinge müssen hier nicht erst geschehen, sondern die Menschen lernen die möglichen Konsequenzen eines Verhaltens durch Beobachtung und verbale Erläuterungen. Die Imitation wird als kritischer Prozess in der Sozialisation von moralischem Verhalten und Regeln betrachtet (Bandura, 1986).

Die kognitive soziale Lerntheorie beschreibt moralische Entwicklung als eine komplexe Wechselwirkung von Kognition und Umwelteinflüssen.

Gemäß Bandura (1986) werden moralische Regeln und Verhaltensnormen durch verschiedene soziale Quellen, wie Schulunterricht, soziale Reaktionen anderer oder Modelle geprägt. Durch Erfahrung lernen Kinder, welche Faktoren moralisch relevant sind und wie viel Bedeutung ihnen zugemessen werden soll. Sozialisationsinstanzen geben Informationen über Verhaltensalternativen, Erwartungen und mögliche Kontingente für verschiedene Reaktionen. Sie sind ein Modell für moralisches Verhalten, unterstützen oder strafen und wirken sich auf die Entwicklung von selbstbewertenden Reaktionen aus (z.B. Schuldgefühl). Verhalten und Umwelteinflüsse interagieren und beeinflussen einander.

1.1.5.3 Kognitive Entwicklungstheorie

Der kognitive Entwicklungsansatz des moralischen Bewusstseins wird von Arbeiten Piagets (1965) und Kohlbergs (1969) repräsentiert.

Sie behandeln primär die Entwicklung moralischen Urteilens und anderer sozialer kognitiver Prozesse und weniger das moralische Verhalten an sich.

Kohlberg beschrieb moralische Entwicklung als eine invariante, hierarchische Sequenz von Stufen des moralischen Urteilens, durch die die sozio-kognitive Entwicklung gefördert werde. Er betonte den Beitrag der Kognition, insbesondere den der Perspektivenübernahme, für die Moral und minimierte den Einfluss von Emotionen und Sozialisation.

Piaget und Kohlberg vermuteten, dass Kinder nur begrenzte Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme hätten. Daher nahmen Forscher, die von diesem Ansatz ausgingen, jahrelang an, dass das prosoziale Verhalten nicht vor dem Schulalter auftreten könne. Auch Eisenberg und Fabes (1998) sehen die sozio-kognitive Entwicklung als wichtigen Faktor bei der Entwicklung des prosozialen moralischen Urteilens an. Nach Ansicht dieser Wissenschaftler spielen zudem Umwelt- und emotionale Faktoren für die Entwicklung und dem Zeigen von prosozialem, moralischen Verhalten eine beträchtliche Rolle.

1.1.5.4 Weitere Ansätze

Sowohl Hoffman (1983a) als auch Eisenberg (1986) setzten Empathie zunächst mit der Gefühlsansteckung gleich, die quasi eine reflexhafte, automatische, emotionale Reaktion auf gezeigte Gefühle darstellt. Gefühlsansteckung tritt nach Sagi & Hoffman (1976) sehr früh und spontan auf. Diese oftmals auch als angeboren bezeichnete Reaktionsform bildet laut Plutchik (1987) die Grundlage für eine emotionale Reaktionsbereitschaft, die sich im weiteren Entwicklungsverlauf entfalten kann.

Einige Autoren fordern eine deutliche Differenzierung zwischen Empathie und Perspektiven- bzw. Rollenübernahme (z.B. Steins & Wicklund, 1993), andere sehen sie als eine Voraussetzung für „affektive“ Empathie an (z.B. Eisenberg & Miller, 1987). Hier wird von einer kognitiven Leistung ausgegangen, die impliziert, dass man sich in

die Lage eines anderen versetzen bzw. sich die Sichtweise eines anderen vorstellen kann.

Auch Holz-Ebeling & Steinmetz (1995) sehen eine Gleichsetzung von Empathie, Identifikation und Projektion als problematisch an.

Die Identifikation ist lediglich eine Introjektion von Eigenschafts- oder Verhaltensmustern der Bezugsperson, die als Vorbild dient. Die Projektion hingegen charakterisiert die Zuschreibung eigener Gefühle oder Bedürfnisse an eine andere Person.

In der neueren psychologischen Literatur lässt sich eine Tendenz ausmachen, den Erkenntnisaspekt der Empathie, also die Selbst-Andere-Trennung, zu betonen (Eisenberg, Shea, Carlo & Knight, 1991). Auch Bischof-Köhler definiert Empathie als die „Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage eines Anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleibt das Gefühl aber deutlich dem Anderen zugehörig“ (1989, S. 26).

Diese Differenzierung ist für das Verständnis von Mitgefühl wichtig, da von verschiedenen Seiten angeregt wird, das Forschungsinteresse neu zu gewichten: Die Aufmerksamkeit wird nicht mehr nur auf konkrete Verhaltensmerkmale und Mimik einer Person gelenkt, sondern es sollen auch abstrakt psychologische, zwischenmenschliche Beziehungskategorien, innere Prozesse und situative Hinweisreize fokussiert werden.

Der Zugang zu den eigenen Gefühlen ermöglicht eine deutlichere Unterscheidung zwischen dem eigenen Gefühlszustand und dem Gefühlszustand des anderen. Damit wächst die Erfahrung und die Kompetenz im Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Empfindungen, die durch die Notlagesituation einer anderen Person ausgelöst werden.

Dieser Entwicklungsverlauf bedingt auch, dass die betroffene Person die beobachteten Gefühlsreaktionen eines anderen besser nachvollziehen kann.

Insgesamt kristallisieren sich bei dem Versuch, die zahlreichen Definitionen von Mitgefühl bzw. Empathie zu analysieren, v.a. zwei Fragen heraus:

- Ist Mitgefühl ein „Verstehen“ oder ein „Nacherleben“ der Gefühle anderer?
- Bezieht sich Mitgefühl auf kognitive oder auf emotionale Vorgänge?

1.1.6 Systematisierung der Begriffsvielfalt

Mittlerweile zeichnet sich bei der Bemühung, eine präzisere Definition von Mitgefühl zu erreichen, ein Konsens dahingehend ab, sowohl den kognitiven als auch den affektiven Aspekt zu berücksichtigen.

Ulich (1995, S.14) fasst bei seiner Definition von Mitgefühl zusammen, dass es sich nicht um die Projektion von Gefühlen auf eine andere Person handelt und dass die eigenen Gefühle nicht mit denen von anderen verwechselt werden dürfen. Es ist auch keine bloße Gefühlsansteckung. D.h., der Beobachter muss wissen, dass die Gefühle eines Anderen betroffen sind. Gemeint ist also eine gefühlsmäßige Anteilnahme und das emotionale Miterleben, Teilen, Mit- und Nachvollziehen der erkannten positiven oder negativen Gefühle einer anderen Person (ebd.).

Ulich und Volland (1996, S. 5) nahmen eine Systematisierung der in der Fachliteratur genannten Merkmale von Mitgefühl vor:

1. **Perspektivenübernahme:** B (Beobachter) nimmt Befindlichkeit von A (Opfer) als Notlage wahr, definiert dies als Belastung, Leid, Schmerz, Schaden, Verlust u. ä., übernimmt also die Perspektive von A.
2. **Betroffenheit:** B ist vom Zustand von A betroffen, er berührt B.
3. **Empörung:** B hält Notlage / Zustand von A für ungerecht, ungerechtfertigt, unverdient, unverschuldet.
4. **Bedauern:** B bedauert den Zustand von A, möchte ihn ungeschehen machen.
5. **Besorgnis:** B ist besorgt über A, macht sich Sorgen über A
6. **Trauer:** B fühlt selbst Traurigkeit über Zustand von A, „leidet mit“, teilt Gefühle von A. (Nachempfinden – hier wird das Mitfühlen der negativen Emotionen, also des Leidens anderer, hervorgehoben)
7. **Besserungswunsch:** B wünscht für A Linderung, Besserung (impliziert Freundlichkeit und Wohlwollen)

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich Mitgefühl durch das erhöhte Bewusstsein um den Leidenszustand einer anderen Person (Batson, Fultz & Schoenrade, 1987, S. 181; Wispé, 1986, S. 318; Eisenberg & Fabes, 1998, S. 702; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, S. 647; Eisenberg, Spinrad, Sadovsky, 2006, S. 517; Robinson, Zahn-Waxler & Emde, 1994, S. 126) und dem Wunsch nach Linderung und Er-

leichterung (Robinson, Zahn-Waxler & Emde, 1994, S.126; Wispé, 1986, S. 318) auszeichnet. Mitgefühl lässt sich also als das mit- oder nachempfindende Teilen eines Gefühls beschreiben. Dabei ist der Auslöser stets eine Notlage bzw. der Kummer der Person, die Inhalte der Gefühle des Beobachters Betroffenheit. Mitgefühl ist immer eine positive Reaktion auf eine andere Person, auch wenn diese Reaktion „negative“ Gefühle, wie z.B. Traurigkeit, mitenthält. Empathie meint dagegen jede gefühlsmäßige Anteilnahme, unabhängig davon, ob die Gefühle der anderen Person positiv oder negativ sind. Bei der Empathie sind sowohl Auslöser als auch Inhalt der Gefühle offen.

In der vorliegenden Untersuchung stehen die Reaktionen der Eltern auf Notlagen bzw. Kummer des eigenen Kindes im Mittelpunkt. Da die elterlichen Reaktionen jedoch nicht nur mitfühlend sein können, wird zur Kennzeichnung des Untersuchungsgegenstandes sowohl von der empathischen Gefühlsreaktion im Sinne von emotionaler Perspektivenübernahme, Mitgefühl, Sorge um das Wohlergehen des Kindes (elterliche Wärme) als auch der nicht empathischen bzw. negativen Reaktion im Sinne von Unbehagen oder Ärger (elterliche Kälte) gesprochen (siehe auch Punkt 3.3 und 3.6 im Untersuchungsteil).

1.2 Prosoziales Verhalten

1.2.1 Begriffsbestimmung

Die Auffassungen darüber, was prosoziales Verhalten charakterisiert bzw. welche Kennzeichen prosoziales Verhalten hat, sind sehr vielfältig.

Der Beobachter erlebt angesichts der defizitären Lage eines anderen, neben dem mitempfindenen Unbehagen, zugleich eine motivationale Spannung. Diese führt dann zu der Intention, den negativen Zustand zu beheben (Bischof-Köhler, 1989).

Kienbaum (1993, S. 11) definiert prosoziales Verhalten anhand der folgenden drei Merkmale: es trägt zum Wohle anderer bei, es ist intentional und es erfolgt freiwillig.

Halisch (1988) betont, dass prosoziales Handeln nicht durch äußere Bekräftigungsanreize motiviert sein darf. Lt. Friedlmeier (1993) muss das prosoziale Verhalten vom Empfänger auch als solches interpretiert werden, um als solches zu gelten.

Eisenberg & Fabes (1998) beschreiben prosoziales Verhalten als Hilfeleistung, die einen anderen Menschen unterstützt.

Diese Bestandteile bilden die Eckpfeiler der Konzeption prosozialen Handelns. Es stellt sich die Frage, wie sich die Intention zu helfen erklären lässt.

1.2.2 Auslöser für prosoziales Verhalten

Im empathischen Mitempfinden erschließt sich dem Beobachter zunächst, dass die andere Person ein bestimmtes Gefühl hat oder etwas benötigt. Eine naheliegende Lösung für den Beobachter einer Notlage bestünde darin, sich abzuwenden, um sich dadurch von negativen Empfindungen zu befreien bzw. diese zu mindern. Der Beobachter weiß jedoch, dass der andere der belastenden Situation immer noch ausgesetzt bliebe, auch wenn er sich selbst ihr entziehen würde. Dem eigenen Unbehagen kann er also nur entkommen, indem er dem anderen seine Hilfe anbietet.

Bei der Operationalisierung von Empathie kommt den motivationalen Konsequenzen von Mitgefühl also eine besondere Bedeutung zu.

Folgende Situationen können prosoziales Verhalten auslösen (Bischof-Köhler, 1989, S. 72 ff):

1. Das emotionale Unbehagen eines anderen (z.B. Trauer oder Angst) belastet den Beobachter und er versucht daher, die Notlage durch eine empathische Reaktion zu beenden.
2. Der andere hat ein bestimmtes Bedürfnis oder ein Ziel, welches er nicht realisieren kann. Dies führt auch beim Beobachter zu einer motivationalen Spannung. Er fühlt sich dadurch zur Hilfe veranlasst bzw. das Angefangene stellvertretend zu beenden.
3. Eine prosoziale Handlung kann schließlich auch durch die Antizipation eines empathischen Erlebnisses motiviert sein. Man unterlässt zum Beispiel bestimmte Handlungen, da man sich negative Emotionen vorstellen kann, die bei einem anderen dadurch hervorgerufen werden könnten. Auch Akte der Rücksichtnahme sind auf diese Weise erklärbar.
4. Die Wiedergutmachung stellt einen Sonderfall der empathisch motivierten prosozialen Handlung dar. Schuldgefühle entstehen, wenn der Beobachter sein Unbehagen zu der Tatsache in Bezug setzt, dass er selbst die Beeinträchtigung des anderen verursachte.

Unter den genannten Möglichkeiten, die zu prosozialem Verhalten führen, kann die handlungsauslösende Emotion als Mitgefühl, wie sie für unsere Untersuchung definiert wurde, für die unter erstens und zweitens genannten Bedingungen bezeichnet werden. Entsprechend wurden auch die Situationsschilderungen des im Methodenteil dargestellten Interviews, die den Eltern vorgetragen wurden, formuliert. Die Notlage des Kindes, die sich durch bekümmertes Ausdrucksverhalten äußert bzw. der mitempfundene Mangelzustand des Kindes führt zu Mitgefühl. Dadurch entsteht der Impuls, dem Kind zu helfen, indem man den Mangelzustand behebt oder das Kind tröstet (vgl. auch Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1982).

1.2.3 Einflüsse auf die prosoziale Handlungsbereitschaft

Erst nach einer adäquaten Bedürfniserfassung kann der Beobachter prosozial handeln bzw. Hilfen zur Problemlösung bereitstellen. Er könnte den Hilfsbedürftigen trösten, ihm zu etwas verhelfen, ihm etwas verschaffen, etwas reparieren usw.

In der Fachliteratur wird häufig zwischen drei großen Bereichen prosozialer Reaktionen differenziert: dem Helfen, dem Teilen und dem Kooperieren (Friedlmeier, 1993). Die Hilfeleistung setzt laut Halisch (1988) voraus, den Mangelzustand eines anderen sowohl wahrzunehmen als auch den Zustand als hilfefordernd zu interpretieren. Prosoziale Aktivität wird in erster Linie durch expressive Signale einer anderen Person, die sich in einer Notlage befindet, ausgelöst. Die Umsetzung von Mitgefühl in prosoziales Verhalten hängt allerdings von vielen Variablen ab. Daher muss man sich fragen, unter welchen Bedingungen der Beobachter wirklich prosozial interveniert.

Bisherige Forschungsergebnisse legen nahe, dass die nachfolgend aufgeführten Merkmale die prosoziale Handlungsbereitschaft beeinflussen können:

- Prosoziales Verhalten erfordert einen gewissen Aufwand, den der Helfer entweder nicht aufbringen kann bzw. für jeden aufzubringen nicht bereit ist. Die Selbst-Andere-Differenzierung erlaubt es, sich gegebenenfalls von der unmittelbaren Betroffenheit zu distanzieren (Bischoff-Köhler, 1989).
- Außerdem schätzt der potentielle Helfer seine eigene Kompetenz und die notwendigen Mittel, über die er verfügt, ab. Er fragt sich, ob es überhaupt in seinen eigenen Kräften steht, das Problem eines anderen zu lösen oder ihn aus seiner Not zu befreien. Diese Unsicherheit dürfte vor allem das prosoziale Verhalten jüngerer

Kinder beeinflussen. Caplan und Hay (1989) untersuchten die Reaktionen von Kindern im Kindergartenalter auf die Notsituationen von Gleichaltrigen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kinder, selbst wenn sie der Situation Aufmerksamkeit schenken, nicht automatisch intervenierten. Sie sahen sich überhaupt nicht dazu veranlasst zu helfen, war ein kompetenter Erwachsener (z.B. die Kindergärtnerin) anwesend, den sie zu Hilfe rufen konnten.

- Die Möglichkeit, eine Situation falsch einzuschätzen und sich dadurch bei der hilfsbedürftigen Person zu blamieren, scheint das Hilfeleistungsverhalten älterer Kinder zu beeinflussen.
- Zudem möchten sich sowohl ältere Kinder als auch Erwachsene sicher sein, dass die Unterstützung von der sich in Not befindlichen Person befürwortet wird (Staub, 1978).
- Die auf der persönlichen Entwicklung basierenden individuellen Unterschiede der altruistischen Disponiertheit wirken sich ebenfalls auf das prosoziale Verhalten aus (Strayer, 1980; Eisenberg & Lennon, 1983).
- Der Grad der Vertrautheit und eine positive Beziehung zwischen Beobachter und Betroffenen erhöhen die Bereitschaft zur prosozialen Intervention (Hornstein, 1978). Prosoziale Aktivitäten kommen also in erster Linie Personen zugute, die Vertrautheitscharakter besitzen oder Menschen, die dem Helfer sympathisch sind.
- Ein in der Fachliteratur diskutierter Faktor, von dem man ebenfalls annimmt, dass er die Hilfsbereitschaft fördert, ist die Wesensverwandtschaft des empathischen Beobachters mit dem Betroffenen. Die Wirksamkeit wird in erster Linie darin gesehen, dass man den anderen umso besser verstehen könne, je mehr er einem ähnelt, und dass es in solchen Fällen leichter sei, die adäquaten Hilfsmaßnahmen zu treffen (z.B. Deutsch & Madle, 1975).
- Manchmal kann sich auch Alter, Geschlecht oder Status der hilfsbedürftigen Person auf das Hilfeleistungsverhalten auswirken. Nimmt der Hilfesuchende beispielsweise in der sozialen Hierarchie eine höhere Stufe ein, könnte der Helfer in Gewissenskonflikt geraten, ob er den Status des Hilfsbedürftigen durch seine Unterstützung gefährdet.
- Auch die positive Reziprozität (der Betroffene half dem Beobachter auch schon einmal) beeinflusst das Hilfeleistungsverhalten.
- Außerdem spielen situationsabhängige Faktoren eine Rolle. Dabei kann zwischen Merkmalen des Beobachters (Erregung, augenblickliche Befindlichkeit, momenta-

ne Gedanken und Gefühle, Einschätzung der eigenen Kompetenz) und dem Verhalten des Betroffenen (z.B. eigene Schuld am Unglück bzw. Mitverantwortung am Leid), sowie den Kontextaspekten (Eindeutigkeit der Notlage, Hinweise auf den Ernst der Situation, Ausmaß des Leides oder Schadens des Betroffenen) und die Frage, ob noch andere Beobachter präsent sind (z.B. der andere Elternteil), unterschieden werden (Eisenberg u.a., 1989).

1.2.4 Empathie und egoistische / antisoziale Motivation

Empathie muss jedoch nicht zwangsläufig prosoziale Verbindungen mit anderen Motiven eingehen. Es gibt Situationen, die bei einer Person Mitgefühl erzeugen und zu prosozialen Reaktionen führen, bei einer anderen Person jedoch hämische Freude oder Aggressionen auslösen. Es gibt leider auch Menschen, die die Notlage einer anderen Person ausnützen (vgl. Bischof-Köhler, 1989).

Daher darf das Problem, dass die motivierende Wirkung von Empathie auch in den Dienst egoistischer und antisozialer Motivation treten kann, nicht außer Acht gelassen werden. Bedenklich wird es dann, wenn das Wissen um die inneren Vorgänge anderer bzw. das Gespür, wo und wie eine andere Person verletzlich ist, dazu missbraucht wird, Macht über andere Menschen auszuüben, sie zu beeinflussen oder ihnen zu schaden.

Das Begreifen oder Nachempfinden von negativ getönten inneren Vorgängen anderer könnte auch dazu führen, dass man sich von der Person abwendet, da das Nachempfinden an sich unangenehm ist und eventuell eine Überforderung darstellt. Diese Reaktion auf die Notsituation einer anderen Person wird als Distress bezeichnet (z.B. Trommsdorff, 1993b). Hier empfindet der Beobachter beim Unglück einer anderen Person selbstbezogene negative Gefühle wie eigenes Unwohlsein, Ängstlichkeit und Anspannung. Friedlmeier (1993) unterscheidet zwei Formen von Distress: einerseits kann Distress eine selbstbezogene emotionale Reaktion aufgrund einer starken empathischen Reaktion darstellen, andererseits kann eine Distress-Reaktion auch Ausdruck eigener Hilflosigkeit sein. In beiden Fällen dient prosoziales Verhalten ausschließlich einem Selbstzweck. Die Intervention ist damit ausschließlich egoistisch motiviert. „Personal distress“ ist demzufolge empathischen Ursprungs, da die beobachtende Person nicht gleichgültig bleibt, sondern sich von der Notlage des

anderen anrühren lässt. Allerdings unterscheidet sich Distress von Mitgefühl durch den Fokus der Aufmerksamkeit und der dominierenden Gefühlslage.

Empathisches Mitempfinden kann sich auch mit aggressiven Impulsen verbinden und sich in eine antisoziale Motivierung verkehren. Ein Beispiel dafür ist die Schadenfreude. Sie ist nichts anderes als die Freude an einer Notsituation oder am Unbehagen eines anderen.

Eine Kombination von Empathie und Angst wird bei der Sensationslust deutlich. Andere machen furchteinflößende Erfahrungen; der Beobachter distanziert sich jedoch von der mitempfundenen Angst und macht sich bewusst, selbst nicht bedroht zu sein.

In diesem Zusammenhang muss auch die Rache im Sinne der moralischen Aggression erwähnt werden. Der Rächer, der sich mit dem Opfer identifiziert, empfindet Genugtuung, wenn er eine Straftat vergelten kann (Trivers, 1971).

Zahn-Waxler u.a. (1982) erfassten bei Kleinkindern in einem Alter, in dem Hilfeleistungsverhalten als Indiz für Empathie erstmals auftrat, auch ein Zunehmen aggressiver Reaktionen auf die Notlagen oder das Unbehagen anderer Kinder, sofern diese selbst verursacht waren.

Eine interessante Erscheinung ist der Rationalisierungs-Effekt. Erwachsene argumentieren manchmal einen prosozialen Impuls einfach weg. Sie kommen beispielsweise zu dem Schluss, dass der Bettler die Spende sowieso in Alkohol umsetzen würde.

Mitunter neigen Eltern oder Erzieher dazu, bei ihren eigenen Kindern nicht zu intervenieren, obwohl sie erkennen, dass die Kinder Hilfe benötigen. Dies geschieht insbesondere dann, wenn sich Kinder während des Spielens miteinander streiten. Die Eltern sind der Ansicht, die Kinder sollten ihre Auseinandersetzungen unter sich ausmachen.

Insgesamt wird hier aber deutlich, dass völlig unterschiedliche Motive ihre gemeinsame Wurzel in der empathischen Reaktion haben.

Offensichtlich passen sich die Kinder einer erwachsenengerechten Norm an. Sie lernen, dass nicht alle Notlagen es „wert“ sind, ihnen Beachtung zu schenken, und auch, dass bestimmte Personen beauftragt sind, anderen zu helfen. Peterson (1982) stellte die Hypothese auf, es existiere eine internalisierte Regel, die das prosoziale

Verhalten lenkt. Sie fasst die Motivation zum prosozialem Verhalten so zusammen: „I should help or give to deserving individuals who are in X level of need, and are dependent on me for help when I can ascertain and perform the necessary behaviour and when the cost of risk to me does not exceed Y amount of my currently available resources“ (Peterson, 1982, S. 202).

1.3 Die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten

Es gibt nur wenige und in ihren Ergebnissen eher widersprüchliche Befunde zur Entwicklung von Emotionen. Dies liegt sowohl an der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes als auch an den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen (siehe z.B. Campos u.a., 1983).

Bisherige Untersuchungen sind geprägt von einer Konzentration auf die frühe Kindheit und der Dominanz von biologisch-funktionalistischen Erklärungsmodellen (Ulich & Mayring, 1992, S. 2).

Außerdem besteht bei den Forschern nur ein geringer Konsens darüber, ob bei der Entwicklung von prosozialem Tendenzen altersbezogene Änderungen auftreten (z.B. Hay, 1994; Moore & Eisenberg, 1984; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983).

Bischof-Köhler (1989) geht zum Beispiel davon aus, dass die Empathie erstmals dann auftritt, wenn das Kind sich im Spiegel erkennt. Dieses Selbsterkennen lässt auf ein ausgebildetes Selbstkonzept schließen. Dies bedeutet, dass sich ein Kind erst selbst erkennen muss, ehe es sich empathisch in die Lage anderer versetzen kann. Der fließende Übergang zum Selbsterkennen ist ein Prozess der Reifung und tritt erstmals zwischen dem 16. und dem 24. Monat auf.

Harris (1992) nimmt an, dass Kinder erst dann Mitgefühlsreaktionen zeigen, wenn sie angemessen auf den Gesichtsausdruck anderer Personen reagieren können.

Izard (1980) dagegen postuliert in seiner Reifungstheorie, dass sich die Grundemotionen im ersten Lebensjahr herausdifferenzieren und Säuglinge Emotionen qualitativ adäquat erfassen können. Damit widerspricht er Feshbachs (1986) aufgestellter Voraussetzung für Empathie, die affektiven Zustände anderer bewusst zu identifizieren. Halisch (1988) erachtet für die Entwicklung des prosozialem Verhaltens drei Prozessstufen als bedeutsam: die Rollenübernahme, die Empathie und das moralische Urteil.

Auch Schmidt-Denter (1988) erkennt bei Zweijährigen ein Ziel-Mittel-Verhalten, da sie beispielsweise in der Lage sind, Hilfe zu holen oder zu trösten. Sie sehen das Leid einer anderen Person als ein zu lösendes Problem an.

Hoffman (1982) unternahm den Versuch, einseitig kognitive Ausrichtungen zu revidieren und den emotionalen Charakter der Empathie aufzuwerten. Empathische Reaktionen bedürfen seiner Meinung nach nicht unbedingt des kognitiven Prozesses der Rollenübernahme. Sie können auch durch expressive Signale, die die Gefühle anderer Personen anzeigen, ausgelöst werden. Seine Arbeit war ein Stimulus für die Annahme, dass Mitgefühl und prosoziales Verhalten bereits in der frühen Kindheit auftreten. Er postulierte Empathie im Sinne des affektiven Miterlebens als Reaktion, die unwillkürlich erfolgt und auf simplen kognitiven Verarbeitungsprozessen basiert, wie z.B. Konditionierung oder Mimikry. Er konzipierte ein umfassendes theoretisches Entwicklungsmodell (1983b, 1987, 2000). Seiner Meinung nach entwickeln sich Empathie und prosoziales Verhalten - in Anlehnung an die Stufen der kognitiven Entwicklung von Piaget - in vier Stufen: von der „Globalen Empathie“ über die „Egozentrische Empathie“ und die „Empathie für die Gefühle eines anderen“ bis hin zur „Empathie für die Lebenssituation eines anderen“.

Empathie tritt lt. Hoffman, je nach Entwicklungsstand des Kindes, in vier verschiedenen Formen auf:

Im ersten Lebensjahr reagiert ein Kind auf die Notlage einer anderen Person (z.B. das Schreien eines anderen Kindes) selbst mit einem unangenehmen Gefühl und einem entsprechenden Verhalten: es weint beispielsweise mit (globale Empathie). Das Kleinkind kann zwischen seinem eigenen Distress und dem Unbehagen des anderen nicht unterscheiden. Es reagiert so, als wäre ihm selbst das Unglück widerfahren.

Etwa ab dem zweiten Lebensjahr erkennt das Kind, dass sein unangenehmes Gefühl nicht aufgrund der eigenen negativen bzw. belastenden Situation entstanden ist, sondern dass ein anderer betroffen ist. Das Kind weiß allerdings noch nichts über den emotionalen Zustand des anderen, den es dem eigenen gleichsetzt (egozentrische Empathie).

Mit zwei bis drei Jahren entwickelt das Kind zunehmend die Fähigkeit zur Perspektiven- bzw. Rollenübernahme. Es erkennt, dass andere Personen ihre eigenen Gefühle haben, die sich von den eigenen Empfindungen unterscheiden können. Ab diesem

Zeitpunkt beginnt das Kind, emotional auf die Gefühle anderer zu reagieren (Empathie für die Gefühle eines anderen).

In der späteren Kindheit bzw. zu Beginn der Adoleszenz begreift das Kind, dass andere eigenständige Persönlichkeiten sind, die sowohl ihre eigenen Gefühle haben als auch eigene Identitäten und Lebensgeschichten aufweisen. Die empathische Reaktion wird nun von momentan gegebenen Reizen und vom Wissen über die allgemeinen Lebensbedingungen des anderen bestimmt (Empathie für die Lebenssituation einer anderen Person).

Bei diesem Modell ist kritisch anzumerken, dass die interindividuellen Unterschiede in der Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten nicht erklärt oder vorausgesagt werden. Außerdem berücksichtigt es nicht die sozialen Einflussgrößen und kulturellen Wertmaßstäbe, die die Empathie und das prosoziale Verhalten beeinflussen.

Zusammenfassend kann anhand der theoretischen Überlegungen festgehalten werden, dass, aufbauend auf dem phylogenetischen Mechanismus der Gefühlsansteckung, im Laufe der Entwicklung „bewusste“ Empathie entsteht. Die Forschung belegt überzeugend, dass Kleinkinder bei geeigneten Bedingungen bereits ab dem zweiten Lebensjahr sowohl mitfühlen als auch prosoziales Verhalten zeigen können. Mit ca. 2,5 Jahren verschwindet die motorische Mimikry aus dem Repertoire der Kinder. Sie erkennen nun, dass das Leid des anderen nicht ihr eigenes Leid ist und können besser trösten. An diesem Punkt der Entwicklung beginnt die Sensibilität von Kleinkindern für die emotionale Erregung anderer Personen zu divergieren. Kinder sind normalerweise in der Lage, Notlagen anderer deutlich wahrzunehmen und helfend darauf zu reagieren. Allerdings ignorieren manche Kinder jedoch die Bedürfnisse anderer, ziehen sich zurück oder zeigen vermeidendes oder sogar aggressives Verhalten (Howes & Farver, 1987).

Veränderungen und individuelle Unterschiede, die sich mit zunehmenden Alter beim empathischen Fühlen und Handeln feststellen lassen, sind vor allem durch folgende Faktoren begründet: eine Zunahme an sozialer Kompetenz, ein besseres Emotionserkennen und ein kompetenterer Umgang mit eigenen Gefühlen.

Neben den kognitiven Voraussetzungen spielen auch andere Einflüsse, wie z.B. die Sozialisation und Lernprozesse, eine bedeutende Rolle. Ebenso unverzichtbar für die Entfaltung von Mitgefühl ist ein soziales Klima, welches durch Einfühlsamkeit und Liebe geprägt ist.

Mit dem Älterwerden verändert sich die Art der Hilfeleistung: kleinere Kinder bieten vor allem instrumentelle Hilfe an, während bei älteren Kinder ein Anwachsen der verbalen Strategie zu verzeichnen ist.

Zarbatany, Hartmann und Gelfand (1985) fanden bei ihrer Untersuchung heraus, dass die Freigebigkeit von Grundschulkindern nur dann zunahm, wenn die erwachsenen Forscher anwesend waren.

Daraus könnte der Schluss gezogen werden, dass das prosoziale Verhalten von Kindern und die Art ihres Hilfeleistungsverhaltens nicht nur vom Alter der Kinder abhängt, sondern je nach Charakteristik der Situation variiert.

Obwohl schon bei kleinen Kindern prosoziale Verhaltensweisen deutlich sichtbar sind, so bleiben doch die Entwicklungsmuster, die mit dem Erwerb des Hilfeleistungsverhaltens verbunden sind, relativ unklar. In der gängigen Literatur wird die These gestützt, dass mit zunehmendem Alter die Kinder mehr Mitgefühl und prosoziales Verhalten zeigen (z.B. Bar-Tal, Raviv & Leiser, 1980). Eine Metaanalyse von Fabes und Eisenberg (1996) konnte die Annahme, dass mit zunehmenden Alter prosoziales Verhalten wahrscheinlich eher auftritt, replizieren. Ein linearer Entwicklungstrend ließ sich jedoch nicht erkennen (Radke-Yarrow u.a., 1983).

Aus diesem Grund müssen neben den dispositionellen Parametern auch die unmittelbar gefühlsauslösenden Bedingungen betrachtet werden.

1.4 Aktualgenese

Über das Zusammenwirken von dispositionellen, aktuellen und strukturellen Einflussgrößen und die Entstehung von intra- und interindividuellen Differenzen in den emotionalen Reaktionen gibt es bisher noch wenig überprüfte Ansätze (Ulich & Mayring, 1992). Ulich, Kienbaum & Volland (1998) gehen davon aus, dass Mitgefühl von spezifischen Hinweisreizen situativer und emotionaler Art abhängt (vgl. auch Ulich & Volland, 1998).

Ulich versucht mit dem Konzept der emotionalen Schemata die Ontogenese mit der Aktualgenese zu verbinden. „Aktualgenese einer Gefühlsregung meint ein aktuelles ereignisbezogenes psychisches Geschehen, das unter gegebenen situativen Bedingungen in Gang kommt und in dem eine wechselseitige Beeinflussung von aktuellen und dispositionellen Faktoren stattfindet, als deren Produkt eine Gefühlsregung entsteht. Diese Interaktion ist partiell eine Transformation bzw. Aktualisierung von gedächtnismäßigen Repräsentanten und gewohnheitsmäßigen Erlebens- und Verhaltenstendenzen.“ (Ulich & Mayring, 1992, S. 76).

Bei der Entstehung eines Gefühls wirken lt. Ulich (1992) mehrere Faktoren zusammen. Er entwickelte dazu das „Komponenten-Modell“, in dem der hypothetische Einfluss der vier Komponenten Ereignis, Momentanverfassung der Person, emotionale Schemata und Situation berücksichtigt wird. Die Interaktion der wahrnehmungs-, vorstellungs- und gedächtnismäßigen Repräsentationen dieser Komponenten ergeben die aktuelle Gefühlsregung.

Die emotionale Reaktion auf ein konkretes Ereignis hängt somit davon ab,

1. „über welche emotionale Schemata eine Person verfügt,
2. welche dieser Schemata auch tatsächlich aktiviert werden, und
3. wie diese Aktivierung durch die Momentanverfassung der Person und den situativen Kontext mitbeeinflusst wird.“ (Ulich & Mayring, 1992, S. 86)

Eine Mitgefühlsregung kann entsprechend des Schemata-Konzeptes folgendermaßen erklärt werden: Eine Person reagiert auf unterschiedliche Notlagen mit Mitgefühl, weil Schematisierungsvorgänge zwischen verschiedenen Ereignissen und für bestimmte Klassen von Ereignissen Bedeutungsäquivalenzen geschaffen haben. Die Person generiert die emotionale Bedeutung eines Ereignisses und damit ist eine intraindividuelle Konsistenz emotionaler Reaktionen gewährleistet.

Ulich, Kienbaum und Volland (1998) stellten fest, dass ein hoher Varianzanteil der Mitgefühl-Reaktion auf den Aufforderungscharakter der Situation zurückzuführen ist. Die Gewohnheitsstärken repräsentieren ontogenetisch entstandene, emotions-spezifisch unterschiedlich stark ausgeprägte Tendenzen emotionaler Schemata, die durch ein Ereignis aktiviert werden. Je öfter z.B. eine Person in der Vergangenheit Mitgefühl erlebt hat, desto größer ist ihre Bereitschaft, dieses Gefühl auch zu zeigen.

Emotionale Schemata entstehen also aufgrund von Erfahrungen, Erleben und Lernen. Sie dienen als Hilfen zur Strukturierung der Erfahrungswelt und unterstützen die Menschen bei einer schnellen und automatischen Einschätzung von Situationen (Ulich & Mayring, 1992).

Zusätzlich beeinflussen dispositionelle Faktoren wie Informationsverarbeitungsstile einschließlich Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitssteuerung und sozial-emotionale Persönlichkeitsvariablen das Auslösen einer Gefühlsregung.

Unter Informationsverarbeitungsstilen werden die sogenannten Voreingenommenheiten, Präferenzen (Schaden, Nähe zum Opfer, ...) und die Zuschreibung von Verantwortung verstanden. Zu den Persönlichkeitsfaktoren zählen die Erfahrung von elterlicher Wertschätzung, das ideale Selbstkonzept mit hoher prosozialer Orientierung und die emotionalen Schemata.

Diese Variablen bilden zusammen die Komponenten eines dispositionalen Mitgefühls. Sie ergeben interindividuell unterschiedliche Ausprägungen eines „Bereit-Seins“ für das Erleben dieses Gefühls.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Individuen über unterschiedlich stark ausgeprägte Mitgefühl-Schemata verfügen und deshalb auch Unterschiede in den Mitgefühlsreaktionen zu erwarten sind. Man kann daraus schließen, dass Kinder, die in einer "warmen" emotionalen Umgebung aufwachsen und auch erfahren, dass auf ihre Notlagen mitfühlend reagiert wird, selbst eher Mitgefühl zeigen können.

1.5 Zusammenhang von Mitgefühl und prosozialem Verhalten

Unabhängig vom jeweiligen Begriffsverständnis wurde von allen Autoren eine positive Assoziation zwischen dem empathischen Mitfühlen und prosozialem Verhalten postuliert (z.B. Eisenberg, Spinrad & Sadovsky, 2006). Mitgefühl ist immer auf eine andere Person bezogen. Wozu es seinen Träger motiviert, kann allerdings entweder selbst- oder fremdbezogen sein.

Nach Aronfreed (1970) ist Empathie ein durch soziale Reize hervorgerufenen affektives Erleben einer Person, welches das prosoziale Verhalten verstärkt. Hornstein (1976) geht von Empathie als der Fähigkeit zur Rollenübernahme aus, die die Voraussetzung für ein „Wir-Gefühl“ gegenüber anderen Personen und damit auch für prosoziales Verhalten bildet. Heckhausen (1980) sieht in der emotionalen Einfühlung in die innere Situation eines Hilfsbedürftigen ein Motiv für prosoziales Verhalten. Batson und seine Mitarbeiter (1991) berichten ebenfalls von einem positiven Effekt der Perspektivenübernahme auf das prosoziale Verhalten.

In einem detaillierten Prozess-Modell für prosoziales Handeln unterscheiden Schwartz und Howard (1981) vier zeitlich aufeinanderfolgende Stufen (in Friedlmeier, 1993, S. 42 ff):

1. Wahrnehmung und Interpretation einer Situation als Notlage: eine spontane affektive Reaktion des Mitfühlens tritt auf, die durch die Wahrnehmung des situativen Kontextes (jemand stolpert und stürzt) oder durch den emotionalen Ausdruck des Betroffenen (der Betroffene weint) ausgelöst wird.
2. Schätzt der Beobachter seine Fähigkeit zu helfen positiv ein, dann erfolgt eine Motivation zum Handeln, um die Notlage zu beenden. Hier wirken Prozesse wie Abwägung der Kosten, Verpflichtungsgefühle aufgrund persönlicher und / oder sozialer Normen.
3. Bewertung bzw. Abwägung des mit den verschiedenen Verhaltensalternativen verbundenem Nutzen und der entstehenden Kosten: ist der Nutzen hoch, dann erfolgt eine Hilfeleistung; sind die Kosten zu hoch, dann wird nicht interveniert; sind Kosten und Nutzen ausgeglichen, dann erfolgt eine
4. Abwehr oder Verteidigung, d. h. die Notlage bzw. die Verantwortung werden verleugnet (Kinder sollen / können Problem alleine lösen).

Bei dieser Ausführung muss man sich allerdings die Frage stellen, ob sie nur für Erwachsene gültig ist und Kinder überhaupt in der Lage sind, solche Überlegungen anzustellen.

Friedlmeier (1993) stellt in seinem aktualgenetischen Modell die Genese von Empathie und prosozialem Verhalten ebenfalls als prozessuales Geschehen dar. Aus einer spontanen emotionalen Betroffenheitsreaktion resultiert beim Beobachten der Notlage einer anderen Person eine altruistische Motivation, die zu einer Hilfehandlung führt. Ulich (1994a, S. 15) übt hier jedoch Kritik. Er bemängelt, hier bleibe unberücksichtigt, dass die erhobenen oder erschlossenen Gefühle und Motive auch die Aktualisierung von überdauernden und individuell differierenden Dispositionen sein könnten.

Gerade mit der Frage nach dem Zusammenhang von Mitgefühl und hilfreichem Verhalten ist häufig die Diskussion verbunden, ob prosoziales Verhalten altruistisches Verhalten mit einschließt, also allein durch das Interesse am Wohl einer anderen Person motiviert wird. In seinem Drei-Pfade-Modell der prosozialen Motivation bezeichnete Batson (1987) ausdrücklich Empathie als Voraussetzung für die altruistische Motivation prosozialen Verhaltens. Er nimmt an, dass Menschen auf eine hilfsbedürftige Person reagieren, um

- durch Hilfeleistung Belohnungen zu erhalten oder Bestrafung zu vermeiden (egoistische Motivation)
- durch Hilfeleistung oder Ausweichen persönlichen Distress zu reduzieren (egoistische Motivation)
- durch Hilfeleistung die Notlage des anderen zu beenden (altruistische Motivation)

Die Gültigkeit dieser Empathie-Altruismus-Hypothese wurde von verschiedenen Forschern wiederholt bezweifelt (z.B. Cialdini u. a., 1987). Sie bestritten allerdings nicht den Zusammenhang von Empathie und prosozialem Verhalten an sich, sondern lehnten die Behauptung ab, dass Empathie aufgrund einer altruistischen Motivation zu einer erhöhten Hilfsbereitschaft führe.

Zu den Autoren, die sich ausführlich mit dem Einfluss von Mitgefühl auf prosoziales Verhalten beschäftigten, gehört auch Weiner (1980)*. Nach seinem Attributions-Emotions-Modell ist für die Entscheidung für eine Hilfeleistung nur die Kontrollierbarkeit einer Situation relevant. Die Unkontrollierbarkeit einer Notlage führt zu einem empathischen Mitempfinden mit der hilfsbedürftigen Person und steigert die Hilfsbereitschaft. Mitgefühl ist damit eine direkte Voraussetzung für den Entschluss, zu helfen. Kommt der Beobachter der Notlage einer anderen Person zu dem Schluss, dass die beobachtete Person an ihrer misslichen Lage selbst schuld ist bzw. die Lage durch das Opfer selbst kontrolliert hätte werden können, so resultiert daraus Ärger und die Bereitschaft, zu helfen, nimmt ab. Mit Selbstverantwortlichkeit impliziert Weiner, dass der Betroffene etwas anderes hätte unternehmen können, so dass die missliche Lage nicht entstanden wäre. Sie beinhaltet jedoch nicht die absichtliche Herbeiführung einer Notsituation. Eine Person, die aufgrund einer unkontrollierbaren Ursache in eine Notlage geraten sei, hätte dagegen nach Einschätzung des Beobachters keine Chance gehabt, dies zu verhindern und verdiene daher seine Unterstützung.

Attribution	Emotion	Verhalten
Notlagenursache unkontrollierbar	Mitleid	Hilfe
Notlagenursache kontrollierbar	Ärger	keine Hilfe

Schaubild nach Weiner (1980)

Damit bestätigt er frühere Untersuchungsergebnisse, die allerdings den Mediator Emotion noch nicht einbeziehen (vgl. Überblick von Ickes & Kidd, 1976).

Auch andere Untersuchungen mit Erwachsenen belegten Beziehungen zwischen emotionalen und prosozialen Reaktionen. Mitgefühl führt demnach eher zu altruistisch motiviertem prosozialem Verhalten; Distress ruft egoistische prosoziale Motivation hervor (Underwood & Moore, 1982; Barnett, Howard, Melton & Dino, 1982). Eine Forschungsgruppe um Eisenberg (Eisenberg, Fabes, Miller u.a., 1989) untersuchte verschiedene Variablen, um den Zusammenhang von Empathie und prosozia-

* Anmerkung: Weiner spricht von „pity“ oder „sympathy“, ohne nähere Definition des Begriffes!

lem Verhalten bei Kindern aufzuzeigen. Die Ergebnisse wiesen eine deutliche Tendenz auf: Diejenigen Kinder, die in ihrer Mimik Mitgefühl zeigten, leisteten eher Hilfe als Kinder, die einen gespannten bzw. ängstlichen Gesichtsausdruck hatten.

Der Vollständigkeit halber muss erwähnt werden, dass es auch prosoziale Motivierungen gibt, die nicht durch Empathie zustande kommen. Spielt z.B. soziale Erwünschtheit eine Rolle (z.B. öffentliche Spenden), besteht kein Zusammenhang zwischen Mitgefühl und Hilfeleistung (Kienbaum, 1993, S. 15).

Prosoziales Verhalten darf nach den obigen Ausführungen keinesfalls mit Empathie bzw. Mitgefühl gleichgesetzt werden. Es kann allenfalls als Konsequenz dieser Erscheinungsformen betrachtet werden. Vorstellbar sind Situationen, in denen Empathie keine Hilfeleistung erfordert. Beispielsweise benötigt jemand in einer erfreulichen Situation einfach keine Hilfe. Außerdem muss Mitgefühl nicht in jedem Fall mit einer Hilfeleistung verbunden sein. D.h. der Beobachter nimmt die Notlage zwar wahr, interveniert aber nicht.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass sowohl das Nachempfinden der Gefühle anderer, als auch das Sich-Vorstellen und Begreifen als mögliche Erklärungsfaktoren für prosoziales Verhalten dienen können.

Ferner wirken sich eine positive Beziehung zwischen Betroffenenem und potentiellm Helfer (Bekanntheit, Vertrautheit, Sympathie, Identifikation) und eine prosoziale Orientierung des Helfers eher fördernd auf das prosoziale Verhalten aus.

1.6 Zusammenfassung

Ein Rückblick auf die bisherigen Definitionsansätze und theoretischen Überlegungen zu Mitgefühl und prosozialem Verhalten ergibt, dass diese beiden Begriffe zur Bezeichnung einer Vielzahl unterschiedlicher Phänomene dienen.

Mitgefühl kann als das Erfassen, Wissen um, Begreifen und/oder Nachempfinden der inneren Vorgänge (Gedanken, Gefühle oder Bedürfnisse) anderer Personen in konkreten Situationen, die positiver oder negativer Art sein können, beschrieben werden. Beim prosozialem Verhalten liegt die Betonung auf der Freiwilligkeit und dem Beitrag zum Wohle des anderen.

Von Mitgefühl abgegrenzt wurde Mitleid als ein Gefühl des Bedauerns einer anderen Person, die sich in einer negativen oder für sie leidvollen Situation befindet.

Neben dem in bestimmten Situationen auftretenden Ausmaß an Mitgefühl wird von der Existenz entsprechender Persönlichkeitsdispositionen ausgegangen.

Es wurde aufgezeigt, dass die persönlichen Empathieeindrücke nicht zwingend als handlungsrelevant anzusehen sind. Die Motivation zu helfen kann vielfältig sein und auf sehr unterschiedliche Weise darauf Einfluss nehmen, ob das empathische Erleben tatsächlich zu einer prosozialen Intervention führt.

Solche Faktoren sind z.B. eine generell eher prosoziale oder egoistische Gesinnung, Temperament, Ängstlichkeit, Selbstvertrauen und Kompetenz. Eine weitere wichtige Einflussgröße ist die Einstellung des Beobachters zum Hilfsbedürftigen.

Die für die Untersuchung verwendeten Termini „Mitgefühl bzw. mitfühlendes Verhalten“ und „tröstende Reaktion bzw. empathisches Handeln“ implizieren die Reaktionen von Eltern, bei denen die Bedürfnisse des Kindes und der Wunsch der Eltern, die Notlage oder den Kummer des Kindes zu beenden, im Vordergrund stehen.

Für das emotionale Erleben gibt es bestimmte Regeln, Erwartungen und Wertvorstellungen in Hinblick darauf, ob, wann, in welcher Situation und wem gegenüber welche Gefühle erwünscht sind.

Bei der Entwicklung der Wertbindungen wirken die Umwelt, das kulturelle Wertesystem und die Sozialisation zusammen. Diese Werte werden in der frühen Kindheit hauptsächlich von den engeren Bezugspersonen in der Familie vermittelt. Eltern oder andere Betreuungspersonen zeigen den Kindern, dass bestimmte Werte gelten und diese auch verwirklicht werden sollten. Dadurch, dass die Eltern situationsentsprechende Gefühle benennen, unterstützen sie das Kind dabei, adäquate Reaktionsbereitschaften auszubilden und allmählich eine bessere Kenntnis typischer emotionsauslösender Ereignisse und Situationen zu entwickeln. Da das Kind seine ersten Erfahrungen über den Umgang mit traurigen Personen im Elternhaus macht, ist es für die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten bedeutsam, wie zum Beispiel Eltern mit Notlagen umgehen und ob Gefühle thematisiert werden. Die Familie nimmt darauf Einfluss, ob die kulturellen Wertvorstellungen umgesetzt werden und prosoziales Verhalten dadurch gefördert oder ihm gegengewirkt wird.

Kinder können laut Ulich, Kienbaum und Volland (1999) nur dann Mitgefühlsreaktionen zeigen, wenn ihnen aufgrund der eigenen Erfahrungen und Erlebnisse, ergänzt durch das modellhafte Verhalten der Eltern, der Zusammenhang zwischen bestimmten Ereignissen und den daraus resultierenden Gefühlen schon vertraut ist.

Im nächsten Kapitel wird daher auf den Einfluss der Sozialisationsbedingungen, insbesondere auf die Erziehungsstile der Eltern, eingegangen, um die Bedeutung der Erziehung für die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten zu erörtern.

2. Sozialisation

Mantell (1978, S. 31) schreibt: „Regierungen bestehen aus Kindern, die groß geworden sind.“ Er weist mit dieser Aussage darauf hin, welche Bedeutung der Erziehung zukommt und wie wichtig es ist, einem Kind den „richtigen“ Weg zu zeigen und moralische Grundwerte zu vermitteln.

Aber gerade in letzter Zeit werden die anscheinend sinkende Aggressions-Hemmschwelle und die zunehmende Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen immer häufiger diskutiert und thematisiert.

Ein schreckliches Beispiel aus jüngster Zeit ist das Massaker in Erfurt. Ein 19-Jähriger lief durch die Schule und erschoss zwei Schüler, zwölf Lehrer, eine Sekretärin und einen Polizisten. Unbarmherzigkeit, Gefühlskälte, Aggression und Mitleidlosigkeit? Beispiele dafür ziehen sich quer durch die Geschichte der Menschheit: die Sklaverei, die Inquisition, die erbarmungslosen Gräueltaten im Dritten Reich. Zahlreiche Untersuchungen und Experimente (z.B. Milgram, 1998) wurden zu diesem Themenkomplex durchgeführt. Interessant ist vor allem Mantells Studie (1978) über die „Green Berets“, einer Kommandotruppe der US-Streitkräfte, deren Härte, Gewaltbereitschaft und -tätigkeit berühmt-berüchtigt sind. Er stellte fest, dass die Beteiligten als Kinder kaum emotionale Wärme von ihren Eltern erfuhren. Der elterliche Erziehungsstil zeichnete sich durch Strenge und Dirigierung aus. Das autoritäre Verhalten der Eltern rief bei den Kindern entsprechende Reaktionen hervor und führte sukzessive zur Verfestigung dominativer Charakterhaltungen.

Falls Mitleidlosigkeit durch die Familie vermittelt wird, dann müsste auch die Bereitschaft zu Mitgefühl und prosozialem Verhalten im Elternhaus gelernt werden können! Eine der zentralen Fragestellungen bei der Erforschung der Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl und prosozialem Verhalten lautet daher, welchen Einfluss die sozio-emotionalen Erfahrungen eines Kindes, die es im Elternhaus sammelte, auf sein Verhalten haben.

2.1 Der Sozialisationsprozess

Nach tradierter Definition bezeichnet Sozialisation diejenigen Prozesse, durch welche die normativen Rollenerwartungen, Werte und Ordnungen einer Gesellschaft vermittelt werden (Fend, 1969).

Bereits 1956 stellte P. R. Hofstätter in Hinblick auf die Erforschung der Sozialisationsprozesse und ihrer Wirkungen fest: „Wir wissen so gut wie gar nichts über die anlagemäßigen Voraussetzungen menschlicher sozialer Stellungnahmen. Die Möglichkeit solcher Vorbedingungen lässt sich jedoch nicht ausschließen“ (S. 145). Um die Widersprüche zu klären, die sich bei der kulturanthropologischen Erforschung des Zusammenhanges frühkindlicher Prägung und späterer Persönlichkeitszüge ergeben, wird seit Jahrzehnten mit der Hypothese des Anlagefaktors argumentiert. Er bewirkt, „dass verschiedene frühkindliche Erfahrungen bei Gegebensein verschiedener Anlagen gleiche Persönlichkeitsprägungen, gleiche frühkindliche Erfahrungen, jedoch bei verschiedener Anlage unterschiedliche Persönlichkeitsprägungen hervorrufen können“ (Thomae, 1972, S. 253).

Weber (1976) ging davon aus, dass jedes Individuum lediglich innerhalb einer genetisch festgelegten Spannweite lernfähig und erziehbar sei. Er vermutete allerdings, dass die Möglichkeiten des Lernpotenzials nicht voll ausgeschöpft würden. Der Erziehung fiele die Aufgabe zu, das genetische Potenzial optimal zu fördern.

Kluckhohn warf die Frage auf, ob und vor allem welche der unterschiedlichen erbmäßigen Fähigkeiten als Folge einer bestimmten Reihe von Lebensereignissen in einer gegebenen physischen, sozialen und kulturellen Umwelt aktualisiert würden. Seiner Meinung nach komme dem Sozialisierungsprozess eine große Bedeutung zu, aber zweifellos setze die Biologie Grenzen (Kluckhohn & Mowrer, 1963).

Auch in der jüngeren Forschung halten verschiedene Wissenschaftler den Einfluss der Gene für so entscheidend, dass sie die Bedeutung der familiären Sozialisation bezweifeln (z.B. Rowe, 1997).

Sollen die genetischen Potentiale nicht überschätzt werden, müsse dem bis heute noch nicht hinreichend geklärten, kompliziert verschränkten Wechselspiel, in dem endogene und exogene Faktoren nicht nur im Sinne einer Addition, sondern auch in Kombination zusammenwirken, mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden (Weber, 1976).

Über die Wirkanteile von Erbanlagen und Umweltfaktoren lassen sich jedoch keine pauschalen Aussagen machen. Die Erb-Umwelt-Verschränkung umschrieb Roth 1976 folgendermaßen: „Wofür keine Anlage vorhanden ist, dafür wird auch keine Umwelt wirksam“ (S. 166).

Haseloff betonte schon 1956, dass die Verhaltensweisen und Eigenschaften eines Menschen stets mehrfach determiniert seien: durch genetische Potentiale, durch den jeweiligen Reifungsgrad, durch die jeweiligen kulturspezifischen Anforderungen, sowie den individuellen Erfahrungen und Anpassungen. Ferner vermag der Mensch auch eigene Entscheidungen zu treffen und dadurch die Herausforderungen durch Anlage und Umwelt zu beeinflussen (Höhn, 1959). Die Summe aller genannten Wirkfaktoren konstituiert die Individualität eines Menschen.

Die Erfahrungen im frühen Kindesalter dürften als bedeutsame Basisprägungen beurteilt werden. Sie seien jedoch nicht endgültig und unabänderlich, sondern könnten durch spätere Einflüsse relativiert und variiert, überlagert und überformt werden. In den letzten Jahren wurde daher die Auseinandersetzung zwischen Erb- und Milieutheoretikern von der Frage nach der Interaktion von Anlage und Umwelt abgelöst (Keller & Novak, 1993).

Diese Erkenntnis ist das Resultat einer der am erbittertsten geführten Kontroversen in der Pädagogik und Entwicklungspsychologie.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der Sozialisationsprozess auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet und sowohl von sozialen wie epochalen Einflüssen, kulturellen Werten, Erziehungszielen und –stilen als auch von konkreten Erfahrungen geprägt wird.

Der Familie kommt hier eine bedeutende Rolle zu. Bei der emotionalen Sozialisation besteht ebenfalls eine Wechselwirkung zwischen der gesellschaftlichen Ebene mit ihren kulturellen Typisierungen, der Interaktionsebene (dazu gehören Erziehungstheorien, Wertorientierungen, die normativen Überzeugungen, die internalen Arbeitsmodelle und auch die Eltern-Kind-Beziehung) und der Persönlichkeitsstruktur (Ulich, Volland & Kienbaum, 1999).

Daraus lässt sich folgern, dass das Initiativwerden und Reagieren auf die Notsituation eines anderen, das Helfen und Mitfühlen wahrscheinlich auch eine Folge von Sozialisationserfahrungen sind.

2.2 Sozialisation von Emotionen

Auch wenn, neben dem Einfluss der Eltern, weitere Faktoren berücksichtigt werden müssen, so haben Eltern aufgrund der intensiven Beziehung innerhalb der Familie einen hohen Stellenwert bei der Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale ihrer Kinder.

Die Bedeutung der Erziehungstheorien von Eltern wurde in mehreren Studien bewiesen (z.B. Sigel, McGillicuddi-DeLisi & Goodnow, 1992).

Eltern haben nicht nur Vorstellungen über die Entwicklung und das Verhalten ihrer Kinder, sondern auch darüber, welche Erziehungsmethoden angemessen und wirksam sind (Kornadt & Trommsdorff, 1990). In ihren Ansichten spiegeln sich unter anderem ihre eigenen Persönlichkeitsmerkmale sowie ihre Werthaltungen, die auch kulturell geprägt sind, wider.

Die Familie stellt die primäre Bezugsgruppe eines Kindes dar. Im Verlauf der familiären Sozialisation erfahren Kinder, in welchen Situationen welche Gefühle erlebt bzw. gezeigt werden (Lewis & Michalson, 1982). Die Eltern kanalisieren regelrecht empathisches Fühlen und prosoziales Verhalten, da sie von ihren Kindern Hilfeverhalten bei bestimmten Personen und bei bestimmten Gelegenheiten bzw. Situationen erwarten (Peterson, Reaven und Homer, 1984). Kinder und Jugendliche entwickeln allmählich bestimmte Ansichten darüber, wer wofür und warum wie viel Mitgefühl bzw. prosoziales Verhalten beanspruchen kann (Ulich, Volland & Kienbaum, 1999). Untersuchungen belegen, dass die Vorstellungen der Eltern durchaus wirksam sind (z.B. Ulich & Volland, 1998; Eisenberg & Fabes, 2006).

Die gesellschaftsspezifischen Unterschiede und kulturellen Traditionen prägen das emotionale Erleben und Reagieren. Kinder erfahren, wie ihre Bezugspersonen mit ihrem eigenen oder mit fremdem Kummer umgehen, ob ihre Traurigkeit ernst genommen oder bagatellisiert wird, ob sie getröstet werden usw.

Eltern vermitteln Kriterien dafür, unter welchen Umständen eine bestimmte Emotion, wie zum Beispiel Mitgefühl, eine angemessene Reaktion ist (Miller & Sperry, 1987). Insbesondere beeinflussen die sozio-emotionalen Erfahrungen, die ein Kind mit seinen primären Bezugspersonen macht, die Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten (Eisenberg, Fabes, Carlo & Karbon, 1992; Eisenberg & Mussen, 1989,

Fabes, Eisenberg & Miller, 1990; Feshbach, 1987; Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1986).

Daraus leiten Kinder wiederum Regeln ab, die ihr eigenes emotionales Verhalten charakterisieren. Mit zunehmendem Alter geraten Mitgefühl und prosoziales Verhalten hinsichtlich der Notwendigkeit bzw. Angemessenheit von Gefühlen und Hilfeverhalten unter die Kontrolle dieser internalisierten Regeln und normativen Überzeugungen (Guerra, Huesmann & Hanish, 1995).

Dabei ist einerseits zwischen Gefühlszuständen, in denen sich Art und Grad der Involvement einer Person äußern, und andererseits emotionaler Reaktionstendenzen, den dispositionalen Neigungen, auf bestimmte Klassen von Ereignissen relativ konsistent mit bestimmten Gefühlszuständen (z.B. Mitgefühl) zu reagieren, zu unterscheiden.

Die emotionale Entwicklung ist das Resultat der individuellen Verarbeitung von emotionalen Erlebnissen zu interindividuell unterschiedlichen generativen Strukturen (Ulich, Volland & Kienbaum, 1999).

Daher ist anzunehmen, dass sich Sozialisierungseinflüsse auf das aktuelle emotionale Erleben nicht direkt auswirken. Sie sind deren gedächtnismäßige Repräsentationen bzw. Erfahrungen, die in Wechselwirkung zu einem Ereignis, der Momentanverfassung der Person und dem situativen Kontext treten (Ulich, 1994b) (vgl. auch Punkt 1.4, Aktualgenese und emotionale Schemata).

Marian Radke-Yarrow and Carolyn Zahn-Waxler (1986) haben in einer Reihe von Untersuchungen aufgezeigt, dass Unterschiede in der empathischen Anteilnahme und der Sensibilität der Kindern für die Notlagen anderer vom Erziehungsstil der Eltern abhängt. Kinder, so fanden sie heraus, entwickelten mehr Empathie, wenn ihre Eltern sie dazu anhielten, den Kummer, den sie durch ihr Fehlverhalten einem anderen bereitet hatten, zu beachten und sie ermahnten: „Schau mal, wie traurig du das andere Kind gemacht hast!“ anstatt zu schimpften: „Das war unartig!“.

Die Empathie von Kindern wird auch dadurch geformt, dass sie beobachten, wie andere reagieren, wenn jemand Kummer hat. Durch Nachahmung entwickeln Kinder ein Repertoire an empathischen Reaktionen (z.B. Hilfe bei Notlagen).

Eine von Mills & Rubin (1993) durchgeführte Untersuchung zeigte, dass Mütter von ängstlich-unsicheren Kindern direktive Erziehungsmethoden bevorzugten und abweichendes Verhalten der Kinder eher der Persönlichkeit des Kindes zuschrieben. Ebenso belegen die Studien von Kienbaum & Trommsdorff (1997), dass mütterliche Erziehungsvorstellungen die emotionale Sozialisation von Kindern beeinflussen.

Die sozio-emotionale Entwicklung des Kindes wird also von dispositionellen und sozialen Faktoren determiniert. Unterschiede in den emotionalen Reaktionen beruhen anscheinend auch auf den Erfahrungen der Kinder mit ihren primären Bezugspersonen. Dabei spielen Qualität und Art der Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern (z.B. Feinfühligkeit) und außerdem die kultur- und schichtspezifischen Anforderungen und Erwartungen, die sich vor allem im Erziehungsverhalten der Eltern widerspiegeln, eine Rolle.

Es stellt sich die Frage, auf welche Weise Eltern auf ihre Kinder einwirken können, damit diese prosoziale Merkmale entwickeln. Um entsprechende Handlungsanweisungen ableiten zu können, werden nachfolgend Varianten des elterlichen Erziehungsverhaltens ausgeführt.

2.3 Erziehungsstilforschung

Der durch das Braunschweiger Symposium „Psychologie der Erziehungsstile“ vor knapp vier Jahrzehnten (Herrmann, 1966) gesetzte Initialimpuls motivierte im deutschsprachigen Raum zahlreiche Forscher, sich mit dem Thema Erziehungsstil zu befassen (z.B. Lukesch, Perrez & Schneewind, 1980).

In den Untersuchungen näherte man sich dem Elternverhalten und seinen Auswirkungen auf die Kinder zwar mit unterschiedlichen Theorien und Methoden, jedoch zeigte sich der Einfluss der Eltern auf Kinder als durchgängiger Befund (z.B. Maccoby & Martin, 1983).

Kritische Bestandsaufnahmen (z.B. Brandtstädter & Montada, 1980) weisen jedoch auf Schwierigkeiten in der Erziehungsstilforschung hin. Die auftretenden methodischen Probleme der einzelnen empirischen Untersuchungsverfahren werden bereits seit vielen Jahren in der Spezialliteratur thematisiert (z.B. Ingenkamp, 1970/71).

Die Erfassung elterlichen Erziehungsverhaltens basiert beispielsweise auf Erhebungsverfahren, die wenig standardisiert sind; das elterliche Erziehungsverhalten wurde lediglich über subjektive Daten gewonnen (Krohne & Hock, 1994).

Zudem sollten die zur Definition von Erziehungsstilen verwendeten Kategorien eindeutig identifiziert und beschrieben werden können. Um die Validität der Daten garantieren zu können, wurde auch der verstärkte Einsatz von Beobachtungsverfahren und eine statistische Analyse von Eltern-Kind-Interaktionen (Bakeman & Gottmann, 1986; Henderson, 1981) gefordert.

Darüber hinaus ist eine angemessene Erforschung der Erziehungswirklichkeit nur dann möglich, wenn einzelne Erziehungspraktiken nicht isoliert betrachtet werden, sondern in ihrer Gesamtwirkung untersucht werden. Belsky (1984) entwickelte ein Prozessmodell des elterlichen Erziehungsverhaltens, bei dem deutlich wird, dass am Erziehungsgeschehen mehrere Variablen, wie z. B. die Partnerbeziehung oder die Elternpersönlichkeit, beteiligt sind und dass zwischen Eltern und Kind eine Wechselbeziehung besteht.

In der Erziehungsstilforschung sind derartige Ansätze noch immer recht selten.

Krohne (1994) unternahm unter anderem den Versuch, bei den deutschsprachigen Erziehungsstilfragebögen die Dimensionen positive und negative Rückmeldung von unterstützender und einschränkender Erziehung in systematischer Weise zu trennen. Betrachtet man den Wissensstand im Bereich der familiären Sozialisation, so ist trotz aller Schwierigkeiten eine Konvergenz der Forschungsbefunde zu erkennen.

Schneewind (1999, S. 139) fasste ihn mit den Worten „kompetente Eltern haben auch kompetente Kinder“ zusammen.

2.4 Erziehungsstile der Eltern

Für den Begriff Erziehungsstil liegen seit Jahrzehnten eine Vielzahl von Definitionsvorschlägen und ausführliche Erläuterungen vor (vgl. u. a. Herrmann, 1966; Lukesch, 1975; Weber, 1976).

Schneewind (1975) versucht den Begriff „Stil“ zu präzisieren, indem er zwischen Erziehungspraktiken, Erziehungseinstellungen und –zielen differenziert.

Dolch (1960, S. 58 f.) beschreibt Erziehungsstil als einen gemeinsamen, charakteristischen Grundzug und als besondere Ausprägung des erzieherischen Verhaltens und Handelns eines Erziehers. Für Weinert (1974) ist Erziehungsstil die in sich relativ

einheitliche, deskriptiv unterscheidbare Grundform erzieherischen Verhaltens. Auch Weber (1976) bestimmt Erziehungsstil als einen deskriptiv unterscheidbaren Komplex von zusammengehörigen, relativ beständigen, also typischen erzieherischen Verhaltensweisen. Krohne (1988) definiert Erziehungsstil als eine Klasse theoretischer Konstruktionen, mit denen interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern beschrieben werden, in erziehungsthematischen Situationen mit spezifischen kindbezogenen Verhaltensweisen zu reagieren.

Cowan, Powell und Cowan (1997) verstehen unter Erziehungsstil das emotionale Klima, in dem sich Erziehungsverhalten ausdrückt.

Vergleicht man die älteren Definitionen mit den neueren Ansätzen, dann kann der Terminus Erziehungsstil als erzieherisches Verhalten begriffen werden, das sich durch typische Erziehungspraktiken charakterisieren lässt, die wiederum durch Erziehungsvorstellungen und –prinzipien bestimmt werden.

Bei den meisten der in der Literatur beschriebenen Erziehungsstile besteht, was Anzahl und inhaltliche Merkmale betrifft, ein hohes Maß an Übereinstimmung.

Auf die Erziehungsstilforschung übten vor allem die drei global-typisierenden Ansätze von Lewin (1939) großen Einfluss aus. Er unterschied zwischen dem autoritären bzw. autokratischen, dem demokratischen und dem laissez-faire Erziehertyp. Anderson und Mitarbeiter (1946) differenzierten zwischen dem dominativen und dem integrativen Erziehungsstil, die jeweils Gemeinsamkeiten mit dem autoritären bzw. dem demokratischen Stil aufweisen. Diese Einteilung hat sich trotz häufiger Kritik, die sich vor allem auf die Allgemeinheit der Typisierungskategorien und die Grobmaschigkeit des Dreierschemas bezog, in der Praxis durchgesetzt.

Im deutschsprachigen Raum trat vor allem das Ehepaar Tausch (1971) mit zahlreichen Arbeiten zur Erziehungsstilforschung hervor. Sie untersuchten Auswirkungen der Verhaltensweisen von Lehrern auf das Erleben und Verhalten von Schülern. Aufgrund der offensichtlichen Schwächen der globalen Stil Kategorien gingen sie dazu über, das Verhalten nach Merkmalsgruppen bzw. Verhaltensdimensionen einzuordnen. Sie unterschieden zwischen der emotionalen Dimension mit positiver oder negativer Ausprägung (z.B. Wertschätzung, Zuneigung, emotionale Wärme versus Geringschätzung, Abneigung, emotionale Kälte) und der Lenkungsdimension mit positiver oder negativer Ausprägung (z.B. minimales Ausmaß an Befehlen versus maxima-

les Ausmaß an Befehlen). Das Erziehverhalten könne dann insgesamt durch Lokalisation in einem Koordinatensystem erfasst werden (Tausch, 1971, S. 162).

Deutlich wird hier die Verschränkung der Erziehungsstile Lewins mit Tauschs' Dimensionen des Erziehverhaltens: autokratisches Verhalten ist durch maximale Lenkung und emotionale Kälte gekennzeichnet, der demokratische Erziehungsstil durch mittlere Lenkung und Wertschätzung, der laissez-faire-Stil durch minimale Lenkung und neutrale Haltung in Bezug auf Wert- bzw. Geringschätzung.

Der Zusammenhang zwischen elterlicher Wertschätzung und Erziehungsstil ist auch für die vorliegende Untersuchung sehr wichtig. Die Forschungsgruppe, der die Autorin angehörte, konzentrierte sich bei der Vorbereitung des Interviews auf die beiden Komponenten elterliche Wärme, im Sinne eines freundlichen, unterstützenden und einfühlsamen Umgangs mit dem Kind, versus empathischer Kälte im Handeln und Fühlen. Ferner wurde versucht, das Ausmaß des induktiven Erziehungsstils zu erheben. Hier beabsichtigen die Eltern, dem Kind das eigene Fehlverhalten zu verdeutlichen und einsichtig zu machen. Sie bitten es beispielsweise, antisoziales Verhalten zu stoppen, animieren es zum Helfen, fordern es zur Perspektivenübernahme auf oder machen das Kind auf die Folgen seines Handelns aufmerksam.

Die Autorin geht davon aus, dass Kinder, die Wertschätzung und Wärme, kombiniert mit einem induktiven Erziehungsstil, erfahren, mehr prosoziale Responsivität zeigen als Kinder, bei dies nicht der Fall ist. Um diese Vermutung zu überprüfen, stellte die Autorin weitere Recherchen zu den Erziehungsstilen und dem Forschungsstand zum Einfluss der Eltern auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten an.

In den folgenden Abschnitten werden aus dem weiten Feld unterschiedlicher Erziehungspraktiken in Anlehnung an Lewin vier „Grundtypen“ beschrieben, da die Forschungsergebnisse zur Typisierung des Erziehverhaltens und deren Auswirkungen auf die Kinder inhaltlich weitgehend übereinstimmen. Ausführliche Erläuterungen zu diesem Themenbereich werden für den interessierten Leser an verschiedenen Stellen gegeben (vgl. u.a. Weber, 1976; Schneewind & Herrmann, 1980). Anschließend werden, ergänzend zu den Forschungsergebnissen zur elterlichen Wertschätzung, Wärme und Induktionen, auch andere Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens

dargestellt, die einen theoretisch bedeutsamen Beitrag zur Entwicklung von prosozialem Verhalten und Mitgefühl leisten.

2.4.1 Der autoritäre Erziehungsstil

Konsens herrscht darüber, dass sich autoritäre Erziehung durch ein hohes Maß an Kontrolle und Lenkung sowie emotionale Kälte im Sinne Tauschs' charakterisieren lässt. Ferner äußert er sich durch das Erteilen von Befehlen und Anweisungen, Äußerungen der Unfreundlichkeit, Verärgerung, Unhöflichkeit, Intoleranz, Verachtung und Beleidigungen als auch durch übertriebene Kontrolle und dem Kritisieren von Kleinigkeiten. Dem Erzieher fehlt es an Einfühlungsvermögen für die seelische Situation des zu Erziehenden und er beachtet nicht die kindlichen Bedürfnisse. Daraus resultieren Ungeduld, Unnachsichtigkeit, rigorose Strenge, unangemessener Tadel und rücksichtslose Strafen (Domke, 1980). Der Erzieher lenkt, entscheidet, kontrolliert und verlangt Gehorsam.

Autoritäre Erzieher lassen ihren Kindern wenig Freiräume und setzen kaum positive Verstärkung ein. Solch erzogenen Kindern mangelt es meist an Selbstständigkeit im Denken und Handeln, an Selbstvertrauen und sozialen Kompetenzen (Baumrind, 1991). Manchmal reagieren sie sogar mit Feindseligkeit oder Aggression gegenüber Personen mit niedrigerem Sozialrangplatz. Kinder, die häufig autoritäres Verhalten erleben oder beobachten, eignen sich diese Verhaltensweisen an und gebärden sich, sobald sie es mit Schwächeren zu tun haben, ebenfalls aggressiv-autoritär (z.B. Adorno, 1968).

2.4.2 Der antiautoritäre Erziehungsstil

Innerhalb der antiautoritären Erziehungsbewegung gibt es zwei Richtungen: die liberale und die sozialistische Form.

Der Leitgedanke der Erziehung liberaler Prägung beinhaltet, dass die Erziehung sich primär am Kind zu orientieren habe und das persönliche Glück sowie das seelische Wohlbefinden des Kindes im Vordergrund stehen (Vertreter: Rousseau, Key, Neill). Vor einer schrankenlosen Befürwortung für Freiheit und Individualität des Kindes muss jedoch gewarnt werden. Es besteht die Gefahr, dass Kinder lediglich dem Lustprinzip folgen und unbequemen Anforderungen ausweichen.

Der Grundsatz einer radikalen Veränderung der Gesellschaft beherrscht die pädagogische Szenerie der sozialistisch-antiautoritären Variante. Dieser Erziehungsstil stützt sich auf sozialistisches Gedankengut und wird von den Überlegungen eines politischen Extremismus geleitet. Hier wird zwar ebenfalls für ein hohes Maß an Freizügigkeit und Zwanglosigkeit in der Erziehung und für mehr Möglichkeiten der Selbstverantwortung plädiert, jedoch wird auch zum Kampf gegen die bestehende Gesellschaftsordnung aufgerufen (Seifert, 1970).

2.4.3 Der laissez-faire Stil

Der laissez-faire Stil ist von Passivität, geringen Anforderungen, von fehlender Aufsicht, Lenkung und Kontrolle sowie emotionaler Gleichgültigkeit geprägt.

Baumrind (1971) spricht vom permissiven Erziehungsstil. Ob sich Permissivität als Nachgiebigkeit oder Vernachlässigung zeigt, hängt davon ab, ob die emotionale Empfindung gegenüber dem Kind positiv oder negativ ist (Maccoby & Martin, 1983).

Der permissiv-nachgiebige oder vernachlässigende Erziehungsstil wirkt sich auf die Entwicklung der Kinder besonders nachteilig aus. Sie weisen häufig ein niedriges Selbstwertgefühl und eine negative Selbstwahrnehmung auf und bemühen sich um Aufmerksamkeit oder Zuwendung, indem sie sich aggressiv verhalten oder durch körperliche Symptome auf sich aufmerksam machen (z.B. Bettnässen).

Übermäßig behütete Kinder von sehr nachgiebigen Eltern kennzeichnet ein stark variierendes Sozialverhalten. Sie neigen zum Egozentrismus und können sich oftmals schlecht außerhalb der ursprünglichen Sozialgruppe (Familie) anpassen. Sie besitzen zwar eine gute Kenntnis der sozialen Konventionen, es mangelt ihnen jedoch an Eigeninitiative und Durchsetzungsvermögen.

2.4.4 Der emanzipatorische Erziehungsstil

In unserer fortschrittsgläubigen und leistungsorientierten Gesellschaft liegt der Schwerpunkt der Erziehung auf dem kognitiven Bereich und es wird leider häufig zu wenig Rücksicht auf den Wert schöpferischer Kräfte und emotionaler Ausgeglichenheit genommen. Radikale Umkehrungen der Proportionen lösen jedoch das Problem nicht, sondern schaffen neue Einseitigkeiten.

Wenn Erziehung dem gesetzten Mündigkeitsziel gerecht werden soll, ist eine vernünftige Relation zwischen Autorität und Freiheit notwendig. Freiheit im Sinne von Mündigkeit kann jedoch ohne die Fähigkeit, mit der gewährten Freiheit verantwortlich umzugehen, nicht erreicht werden.

Bei der emanzipatorischen Erziehung wird die Fremdbestimmung von Kindern mit zunehmenden Lernfortschritten abgebaut. Die Bereitstellung von Lernhilfen und Informationsquellen, die Förderung der Kritikfähigkeit und des schöpferischen Denkens, das Zulassen partieller Mitbestimmung zählen zu den wichtigsten Aufgaben des Erziehers. Anweisungen werden mit Praktiken verbunden, die mehr Spielraum für selbstständige Entscheidungen zulassen. Ferner werden soziale Kompetenzen vermittelt: andere verstehen, von eigenen Egoismen absehen, Konflikte demokratisch regeln. Das demokratisch erzogene Kind zeigt sich verhaltenssicher im sozialen Kontakt, kennt die sozialen Spielregeln und bemüht sich, danach zu handeln. Es reflektiert das eigene Tun und versucht auch, sich eine eigene Meinung zu bilden.

2.4.5 Zusammenfassung

Die Zusammenhänge zwischen Erziehungsstilen und dem Verhalten der Edukanten wurde bereits vor Jahrzehnten in einer Reihe von Untersuchungen nachgewiesen (Zusammenfassung in Stapf, Herrmann u.a., 1972).

Obwohl Schmidt-Denter (1988) die Einteilung anhand global-typisierender Konzepte für eine nähere Analyse des Erziehverhaltens als zu grob erachtet, belegen die oben aufgeführten Erläuterungen die differentielle Wirkung von Erziehungsstilen. Allerdings wurde auch deutlich, dass der Prozess der Erziehung sehr komplex ist und die einzelnen Faktoren untereinander vernetzt sind. In der täglichen Erziehungspraxis muss, unabhängig von dieser konzentrierten und eher theoretischen Einteilung, die Vielfalt bzw. der Variationsreichtum erzieherischer Handlungsmöglichkeiten berücksichtigt werden. Erziehungsstile treten eher als Mischtypen auf. Außerdem ist das Modellverhalten der Erzieher von großer Bedeutung, da nicht nur das Handeln und Verhalten, sondern auch Gefühle, Interessen und Werteinstellungen von Vorbildern übernommen werden (Tausch, 1971; Bandura & Grusec, 1967). Zu den unterstützenden Erziehungspraktiken gehören u. a. das Lernen am Erfolg durch positive Verstärkung und die Förderung der Einsicht, auf die später noch einmal eingegangen wird (Kapitel 2.5).

Als Fazit lässt sich festhalten, dass eine positive emotionale Beziehung, die sich durch Freundlichkeit, liebevolle Zuwendung, Wärme und Verständnis auszeichnet, für die erfolgreiche Entwicklung eines Kindes unverzichtbar ist (vgl. Claessens, 1962). Tausch (1972) spricht hier vom sogenannten reziproken Affekt und drückt damit aus, dass Gefühle gewissermaßen ansteckend wirken. Dies bedeutet, dass beispielsweise emotionale Wärme, Geduld und Wertschätzung beim Kind ähnliche Reaktionen auslösen können. Auch Kienbaum (1993, S. 31) zieht folgenden Schluss: Ein sicher gebundenes Kind aus einem Elternhaus, in dem sich die Eltern um das Kind kümmern, in dem Emotionen angstfrei gezeigt werden können, die Eltern selbst mitfühlend sind und das Kind auf die Folgen seines Handelns für andere aufmerksam machen, wird mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit mitfühlend und helfend auf den Kummer seines Gegenübers reagieren.

Nach Husarek (1992, S.33) sind die empathischen Verhaltensweisen eines Kindes vor allem durch folgende zwei Entwicklungsmerkmale geprägt, für die funktional eine Erziehung angenommen wird, in der kindliche Sicherheit, Vertrauen und die Förderung von Rücksichtnahme im Vordergrund stehen:

1. Den Aufbau eines Ziel- und Wertesystems im Kind, welches in der Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung des Wohlbefindens einer anderen Person besteht.
2. Die Förderung der kindlichen Fähigkeit und Bereitschaft, sich den Bedürfnissen und Belangen eines anderen zuzuwenden, auch wenn es sich damit selbst zurücknehmen muss.

2.5 Forschungsstand zum Einfluss der Eltern auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten

Leider liegen bis heute kaum Konzepte zur Ontogenese von Empathie und prosozialem Verhalten vor (Rubin & Mills, 1992; Ulich, 1994b). Außerdem kritisiert Ulich (1994b) an den Studien über den Zusammenhang von Sozialisationsvariablen, Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten, dass Modellvorstellungen darüber fehlen, ob und auf welche Weise sich diese Sozialisationsseinflüsse in der Persönlichkeitsstruktur niederschlagen. Individuelle Unterschiede werden zwar häufig erfasst, es wird jedoch versäumt, sie persönlichkeitspsychologisch, nämlich durch Verweise auf bestimmte Dispositionen, zu erklären.

Mittlerweile wurden verschiedene Komponenten des Erziehverhaltens in ihrer Wirkung auf das Mitgefühl und prosoziales Verhalten untersucht. Die Befundlage war jedoch nicht immer eindeutig (siehe auch Überblick von Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Killen & Smetana, 2006).

Nachfolgend stellt die Autorin die Ergebnisse von Studien dar, die den Zusammenhang der Sozialisation von Emotionen und empathischen Reaktionen von Kindern thematisieren. Dabei ist anzumerken, dass im Zentrum der bisher durchgeführten Studien meistens die Verhaltensweisen und die Aussagen von Müttern stehen; die Rolle der Väter wird seltener berücksichtigt.

Obwohl der Einfluss der Eltern auf ihre Kinder sicherlich multidimensional ist, wird nachfolgend hauptsächlich das Elternverhalten dargestellt, von dem angenommen werden kann, dass es sich auf die Fähigkeit der Kinder, mitfühlend und prosozial zu reagieren, auswirkt. Darunter fallen beispielsweise Disziplinierungsmaßnahmen in Situationen, in denen das Kind selbst Aggressor ist, aber auch die elterliche Wärme und Unterstützung in Kontexten, in denen Kinder selbst in Notlagen geraten und Kummer erleben, prosoziales Modellverhalten, unterstützende Erziehungspraktiken sowie der verbale Einfluss der Eltern auf die Kinder. Hierzu werden einige empirische Befunde aufgeführt. Bei der Zusammenstellung der verschiedenen Untersuchungsergebnisse muss allerdings berücksichtigt werden, dass die vorgenommene Aufteilung zwar theoretisch durchgeführt werden kann, aber zwischen den Bereichen natürlich eine Wechselwirkung besteht. Beispielweise bringt ein Elternteil, der sein Kind tröstet, seinem Kind auch gleichzeitig Wärme entgegen, er zeigt sich als prosoziales Modell und demonstriert seinem Kind, dass es auch negative Emotionen, wie Traurigkeit, ohne Schamgefühl ausdrücken kann.

2.5.1 Induktionen und prosoziales Verhalten

Martin Hoffman (1983a, 2000) beschäftigte sich intensiv mit den Erfahrungen von Kindern, die den Kummer anderer verursacht hatten. Er nimmt an, dass die elterliche Reaktion auf kindliche Aggressionen für die moralische Entwicklung bei Kindern von entscheidender Bedeutung ist und dass Induktionen das moralische Verhalten fördern. Der induktive Erziehungsstil zielt schwerpunktmäßig auf das Verhalten des Kindes und den Konsequenzen seiner Handlung für andere ab. Der Erzieher tritt nicht als reine Disziplinierungsinstanz auf, der seine Macht und Autorität willkürlich

ausübt, sondern er erklärt, warum ein bestimmtes Verhalten in einer bestimmten Situation angebracht ist. Die Gefühle und Gedanken des Opfers werden dem Kind bewusst gemacht. Dadurch wird laut Hoffman eine empathische Betroffenheit hervorgerufen, die dazu führen soll, zukünftige Handlungen in eine altruistische Richtung zu lenken. Zudem wird durch Induktionen den Kindern ein Gefühl der Verantwortlichkeit vermittelt. Besonders wirksam sind laut Hoffman Induktionen, die konkrete Wiedergutmachungsakte empfehlen. Deren Ausführung, verbunden mit Lob und der Reduzierung von Schuldgefühlen, sind seiner Meinung nach ideal für die Entwicklung des moralischen Verhaltens. Kinder, deren Eltern häufig Schuld zuweisen, handeln weniger prosozial. Dagegen haben Mütter, die sachlich argumentieren, auf die Situation eingehen und an das Verständnis, Schuldgefühl oder die Besorgnis, eine andere Person schädigen zu können, appellieren, eher mitfühlende Kinder (Hoffman, 1970). Eisenberg (1998) kam nach verschiedenen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass sich Induktionen, die opferbezogen sind oder sich auf Gleichaltrige beziehen, positiv auf das prosoziale Verhalten auswirken.

Auch andere Forscher konnten einen, wenn auch manchmal nur geringen, Zusammenhang zwischen induktivem Erziehungsstil und prosozialem Verhalten bestätigen. Zahn-Waxler et al. (1979) wiesen die Bedeutung von Induktionen bereits für die frühe Kindheit nach. Mütter von Kindern im Alter von 15 bis 20 Monaten, die sich zur Wiedergutmachung nach einer Missetat bereit zeigten, zeichneten sich durch hohe Intensität und Deutlichkeit sowohl im kognitiven als auch im emotionalen Bereich aus. In einer späteren Studie überprüfte Hoffman (1975) die Hypothese, dass das altruistische Verhalten älterer Kinder (zwischen 10 und 11 Jahren) positiv mit der häufigen Verwendung von Induktionen durch die Eltern zusammenhängt. Dies traf sowohl bei Müttern und ihren Söhnen als auch bei Vätern und ihren Töchtern zu.

Bei der Untersuchung von Janssens und Gerris (1992) ging es unter anderem um die Frage, ob Empathie eine intervenierende Variable zwischen prosozialer Entwicklung und Erziehungsstil darstellt. Die Zusammenhänge zwischen Induktionen und prosozialem Verhalten gingen in die erwartete Richtung: Empathie erwies sich als Mediator zwischen Erziehungsstil und Hilfeleistungsverhalten. Dies bedeutete, dass Kinder von Eltern, deren Erziehungsstil sich durch viele Induktionen, aber wenig strafendes Verhalten auszeichnete, mehr Empathie zeigten. Dies führte wiederum zu einem prosozialem Verhalten der Kinder.

Auch bei der Studie von Krevans und Gibbs (1996) korrelierte die Anwendung von Induktionen mit der Empathie und dem prosozialem Verhalten von Kindern positiv. Bar-Tal et al. (1980) machten eine Erhebung über die kindperzipierte Wahrnehmung elterlicher Erziehungspraktiken und ihres prosozialen Verhaltens. Sie stellten fest, dass Jungen, die von ihren Mitschülern als hilfsbereit beschrieben wurden, angaben, dass ihre Väter häufig Induktionen verwendeten.

Insgesamt betrachtet existiert also für die Wirksamkeit von Induktionen eine empirische Evidenz, wenngleich die Befunde nicht immer eindeutig sind. Nach Angaben verschiedener Studien scheinen Induktionen noch wirksamer zu sein, wenn Eltern diese in ein demokratisches Erziehungsverhalten integrieren und wenig Strafen einsetzen. Hier wird wieder der allgemeine Erziehungskontext deutlich. Hoffmann formulierte (2000) die Annahme, dass prosoziale Modelle Kinder für Induktionen empfänglicher machten (S. 143).

2.5.2 Elterliche Wärme und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung

Der Bereich „Elterliche Wärme und Unterstützung“ hat in der Forschung über die Entwicklung von mitfühlend-tröstendem Verhalten viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen.

In zahlreichen Untersuchungen wurde davon ausgegangen, dass emotionale Wärme und Unterstützung von Müttern sich positiv auf das prosoziale Verhalten ihrer Kinder auswirkt (z.B. Bar-Tal, Nadler & Blechman, 1980; Denham & Grout, 1992; Feshbach, 1978; Robinson, Zahn-Waxler & Emde, 1994). Burleson & Kunkel (1995) fanden heraus, dass Kinder empathischer und hilfsbereiter Mütter selbst prosoziales Verhalten und Mitgefühl zeigten und weniger zu egoistischen Distress-Reaktionen neigten (vgl. auch Eisenberg, Fabes, Carlo, Troyer u.a., 1992; Trommsdorf, 1991b).

Dieses Ergebnis konnte jedoch nicht von allen Forschern bestätigt werden (z.B. Iannotti u.a., 1992; Koestner u.a., 1990; Strayer & Roberts, 1989).

Staub (1992) hält die Qualität der frühen Bindung für die Entwicklung der Achtung vor anderen Menschen für entscheidend, da auf diese Weise eine grundlegende Basis für eine intrinsisch motivierte Hilfsbereitschaft geschaffen werde. Auch andere Studien, die auf einem bindungstheoretischen Hintergrund durchgeführt wurden, bele-

gen die Bedeutung elterlicher Wärme für die Entwicklung der prosozialen Responsivität (z.B. Bischof-Köhler, 2000; Volland, 1995; Fremmer-Bombik & Grossmann, 1991). Waters u. a. (1986) wiesen nach, dass Kinder mit einer sicheren Bindung zu ihren Eltern sich an deren Verhaltensweisen und auch an ihren moralischen Regeln orientierten (vgl. auch Hoffman, 1970). Sie imitierten nicht nur gerne ihre Eltern, sondern ließen sich von ihnen bereitwillig lenken. Daraus könnte man den vorsichtigen Schluss ziehen, dass diese Eltern auch einen positiven Einfluss auf das prosoziale Verhalten ihrer Kinder nehmen.

Zudem schienen fürsorgliche Erzieher, die sich durch prosoziale Responsivität auszeichneten, allein durch ihr Verhalten auch dasjenige kindliche Hilfeleistungsverhalten zu fördern, welches einen höheren Aufwand erfordere (z.B. Yarrow & Scott, 1972).

Auch in Denhams Untersuchung (1997) zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen elterlichen Tröstreaktionen und der Empathie der Kinder.

Dekovic und Janssens (1992) stellten eine positive Korrelation fest zwischen dem prosozialem Verhalten von Kindern und demokratisch erziehenden Eltern, deren Erziehungsstil Wärme und Unterstützung mit dem Einsatz von Induktionen ergänzt wurde. Robinson u.a. (1994) kamen zu den gleichen Ergebnissen. Laut ihrer Untersuchung hatten Mütter, die relativ negativ und kontrollierend waren, weniger mitfühlende Kinder.

Interessant ist allerdings, dass die elterliche Wärme, kombiniert mit übertriebenen Freiräumen, die Hilfsbereitschaft von Kindern wahrscheinlich nicht fördert. So erzogene Kinder verleugneten sogar Notsituationen anderer. Dagegen scheint Fürsorge, verknüpft mit unterstützenden Erziehungspraktiken und maßvollen Anweisungen (z.B. das Aufstellen von Regeln und das Setzen von Grenzen), die Entwicklung von prosozialem Verhalten zu begünstigen (Oliner & Oliner, 1988). Auch Baumrind (1989) postulierte, dass Wärme in Kombination mit induktiven Erziehungsmethoden prosoziales Verhalten fördert, wohingegen Wärme kombiniert mit einem permissiven Erziehungsstil weniger positive Reaktionen bei den Kindern hervorruft.

Insgesamt gesehen spricht die Mehrzahl der Ergebnisse für einen positiven Zusammenhang zwischen elterlicher Wärme und kindlicher Responsivität. In zahlreichen Studien wurde nachgewiesen, dass warme und unterstützende Eltern nicht nur ein

prosoziales Modell für Kinder bieten, sondern dass elterliche Fürsorge und Wärme die Bereitschaft der Kinder, die Verhaltensweisen der Eltern zu übernehmen, steigert.

2.5.3 Prosoziales Modellverhalten der Eltern

Zur prinzipiellen Wirkung vom Modelllernen gibt es eine reiche Tradition an Laborstudien. Eine enge Bindung und häufige Kontakte zum Modell sowie die Beobachtung, dass das Verhalten des Vorbildes zum Erfolg führt, dass es eine Belohnung erhält oder dass das Modell verstärkt wird, begünstigen das Imitationslernen (z.B. Franco, 1978; Sixtl & Korte, 1969; Yarrow & Scott, 1972). Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass nicht nur das Verhalten, sondern auch Gefühle, Motive und Werteinstellungen von Modellen übernommen werden (z. B. Tausch & Tausch, 1991).

Kinder zeigen verstärkt prosoziales Verhalten, nachdem sie ein prosoziales Modell beobachteten, das aufgrund seiner Hilfeleistungen glücklicher war (Bryan, 1971). Die Arbeiten von Grusec (1982) und Eisenberg (1992) zeigen auf, dass die Art und Weise, wie die Mutter selbst mit Notlagen anderer Personen umgeht, eine Determinante für den Aufbau von empathischen Verhaltensweisen beim Kind ist. Peterson (1983b) fand heraus, dass Kinder, denen gezeigt wurde, welche Hilfeleistungen in einer Notlage möglich sind, eher dazu geneigt waren, zu helfen, als Kinder ohne dieses relevante Wissen.

Rutherford und Mussen (1968) untersuchten die Wahrnehmung des elterlichen Erziehungsverhaltens bei 4-jährigen Buben. Sie fanden heraus, dass Jungen, die sich in einer Aufteilungssituation als sehr großzügig erwiesen hatten, ihre Väter als warm, unterstützend, mitfühlend und tröstend beschrieben.

Außerdem neigen Kinder dazu, eher Vorbilder mit einem hohen sozialen Status, die attraktiv und freundlich sind oder sich fürsorglich verhalten, zu imitieren (Sixtl & Korte, 1969).

Sowohl im Kindergarten (Yarrow u.a., 1973; Howes, Matheson & Hamilton, 1994) als auch in der Schule (Serow & Solomon, 1979) wird insbesondere das prosoziale Verhalten einfühlsamer Erzieher, an die sich Kinder sicher gebunden fühlen, von Kindern nachgeahmt.

Bei Kindergartenkindern konnte ein positiver Zusammenhang zwischen dem Zeigen von positiven Emotionen beim Geschichtenerzählen und dem Mitgefühl bzw. der

Hilfsbereitschaft der Kinder festgestellt werden (Fabes, Eisenberg, Karbon, Bernzweig u.a., 1994).

Aufgrund der Bedeutung des Modelllernens für soziales Lernen (z.B. Bandura, 1986) untersuchten einige Forscher, ob sich das Hilfeleistungsverhalten der Kinder verändert, wenn sie mit prosozialen oder egoistischen Modellen konfrontiert wurden. Generell zeigten die Kinder, die hilfsbereite Modelle beobachteten, mehr prosoziales Verhalten und waren freigebiger. Konnten die Kinder an mehreren Modellen lernen, war die positive Wirkung noch größer als bei inkonsistenten Modellen oder nur einem Modell (z.B. Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Grusec, 1972; Liebert & Fernandez, 1970; Rushton, 1975).

Beeindruckend ist, dass bei einigen Laborstudien zum Modelllernen das prosoziale Verhalten nur ein einziges Mal präsentiert, das neue Verhalten aber sofort wiederholt wurde (z.B. Rushton, 1975). Eine Stabilität der Reaktionen wurde jedoch nur dann erreicht, wenn das Modelllernen mit anderen Erziehungspraktiken, wie z.B. mit Wiederholung oder positiver Verstärkung, kombiniert wurde (Rushton & Teachman, 1978; White, 1972).

Das Modelllernen konnte nicht nachgewiesen werden, wenn die Kinder mit anderen Aufgaben beschäftigt waren, die sie hätten unterbrechen müssen (Sukemone, Dohno & Matsuzaki, 1981). Hatten Kinder egoistische oder keine Modelle, halfen sie oft nur dann, wenn ein erwachsener Beobachter anwesend war, von dem sie annahmen, dass er prosoziales Verhalten von ihnen erwarte (z.B. Parish, 1977; Sharma, 1988). Falls Kindern prosoziales Verhalten gezeigt, ihnen jedoch keine ausreichende Reaktionsgelegenheit gegeben wurde, konnten sie das Hilfsverhalten kaum ausprobieren und dadurch ebenfalls keine prosozialen Kompetenzen entwickeln (Kienbaum, 2002).

Insgesamt lassen die genannten Studien den Schluss zu, dass prosoziale Modelle wirksam sind. Kinder imitieren vor allem dann prosoziales Verhalten, wenn sie fürsorgliche Modelle beobachten, der Aufwand für das Hilfeverhalten eher gering ist und sie das erwartete Verhalten gerne umsetzen.

2.5.4 Unterstützende Erziehungspraktiken

Entsprechend der Lerntheorie sollten positive Verstärkungen das prosoziale Verhalten von Kindern eigentlich fördern. Obwohl in einer Untersuchung von Grusec & Redler (1980) Belohnungen das prosoziale Verhalten im aktuellen Kontext aktivierten bzw. verstärkten, waren keine Langzeitwirkungen auszumachen und das Hilfeverhalten wurde auch nicht generalisiert. Diese Erkenntnis steht auch in Einklang mit der Ansicht Leppers (1983), dass laufende Belohnungen nicht nur die intrinsische Motivation, sondern auch das konkrete Hilfeverhalten schwächen. Vermutlich stehen hier Belohnungen und nicht der Wunsch zu helfen an erster Stelle. Das Kind sieht sich nur noch bei externer Motivation veranlasst, sich prosozial und mitfühlend zu verhalten.

Mehr Mitgefühl und prosoziales Verhalten konnten beobachtet werden, wurde die Verstärkung noch mit Modelllernen oder anderen unterstützenden Erziehungspraktiken kombiniert. Das Hilfsverhalten wurde dann auch in neuen Situationen generalisiert und zeigte sich dauerhafter (vgl. z.B. Rushton & Teachman, 1978).

Lob, das sich direkt auf das positive Verhalten eines Kindes bezieht, scheint wirkungsvoller zu sein als Belohnungen, die nur den Akt des Helfens an sich als positiv etikettieren (Grusec & Redler, 1980).

Vermutlich achten Kinder, die von ihren Eltern für die Probleme und Notlagen anderer Menschen sensibilisiert werden, auch mehr auf die Gefühlsausdrücke anderer (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo & Miller, 1991).

Das Mitwirken von Kindern an prosozialen Aktivitäten fördert Mitgefühl und prosoziales Verhalten zu späteren Zeitpunkten (Staub, 1992). Allerdings hängen die Langzeitwirkungen vom Alter und Charakter des Kindes ab.

Staub (1992) nimmt an, dass man nur durch eigenes aktives prosoziales Handeln Interesse und auch die entsprechende Motivation für zukünftiges Hilfeleistungsverhalten entwickeln kann. Prosoziales Verhalten führt zu einer inneren Bereicherung und Zufriedenheit, und es fördert das Selbstvertrauen der Kinder. Sie erfahren, dass ihre Kompetenzen ausreichen, um anderen zu helfen. Ihre prosozialen Aktivitäten finden soziale Anerkennung und erhöhen wiederum ihr Engagement, zu helfen.

2.5.5 Verbaler Einfluss auf die Kinder

Ein Erzieher kann auch verbal auf seine Kinder einwirken und damit sowohl das Mitgefühl als auch das prosoziale Verhalten beeinflussen. Die Eltern vergegenwärtigen sich die Gefühle ihrer Kinder und damit auch die Bedeutungen, Wünsche und Vorstellungen, die von ihren Kindern in bestimmten Situationen erlebt werden. Kinder fühlen sich besser verstanden, empfinden Wertschätzung und emotionale Wärme, ihr Vertrauen wird gefördert, Angst und Bedrohung werden reduziert. Außerdem werden die Kinder dazu angeregt, die Gefühle anderer aufmerksamer wahrzunehmen und diese auch zu berücksichtigen (Tausch & Tausch, 1971).

Der Erziehungsalltag bietet dafür viele Gelegenheiten, z.B.: „X wollte dich nicht ärgern; er fand es einfach komisch und musste daher lachen“.

Die Auswirkungen folgender vier Arten verbaler Äußerungen auf das Mitgefühl und das prosoziale Verhalten wurden empirisch untersucht:

1. Verbalisierung von Intentionen
2. Belehrungen, die gewünschtes Verhalten beschreiben
3. Instruktionen oder Anregungen
4. Attribuierung

2.5.5.1 Verbalisierung von Intentionen

Bei einer Untersuchung von Rice & Grusec (1975) äußerten die Modelle die Absicht, etwas zu schenken, zu teilen oder weiterzugeben.

Die Verbalisierung von Intentionen wirkte sich jedoch, verglichen mit dem Beobachten einer aktuellen Handlung, geringer aus.

2.5.5.2 Belehrungen

Belehrungen scheinen die Mitgefühl und prosoziales Verhalten zu fördern, wenn die Betonung auf der großen Bedeutung bzw. den positiven (emotionalen) Konsequenzen des Helfens liegt (Anderson & Perlman, 1973; McGrath, Wilson und Frassetto,

1995) oder wenn der Belehrende eine Person ist, die einen direkten und starken Einfluss auf das Kind hat (Eisenberg-Berg & Geisheker, 1979).

Ferner zeigen Untersuchungsergebnisse auf, dass empathie-induzierende Belehrungen, die an den Bedürfnissen anderer orientiert sind (Hinweis, dass es dem anderen dann gut geht, wenn man ihm hilft oder ihm etwas gibt), die Hilfsbereitschaft stabilisieren bzw. generalisieren (z.B. Eisenberg-Berg & Geisheker, 1979; Grusec, Saas-Kortsak & Simutis, 1978; Ladd, Lange & Stremmel, 1983; Smith, 1983).

Ferner gehen Forscher davon aus, dass Belehrungen vor allem bei Kindern wirken, die an induktive Erziehungsmethoden gewöhnt sind (Dlugokinski & Firestone, 1974) Ergebnisse wie diese ergänzen die Forschung über induktive Erziehungstechniken. Durch Methoden, die die Kinder dazu veranlassen, die Auswirkungen ihres Verhaltens auf andere zu erkennen, könnten Mitgefühl und prosoziales Verhalten vermutlich gefördert werden.

2.5.5.3 Anregungen und Instruktionen

Kinder, die instruiert oder angeregt werden, zu helfen oder zu teilen, tendieren dazu, sich dementsprechend zu verhalten (Hay & Murray, 1982).

Allerdings hängt das Hilfsverhalten von der Art der Instruktionen ab.

Einige Forscher (z.B. Brown & Israel, 1980) fanden heraus, dass konkrete Anweisungen prosoziales Verhalten eher auslösten als fakultative Instruktionen.

Befehle seien bei älteren Kindern weniger wirkungsvoll und könnten sogar Auflehnung auslösen (White & Burnam, 1975). Fakultative Instruktionen, in Kombination mit Modelllernen, förderten wiederum das Hilfeverhalten älterer Kinder (White & Burnam, 1975).

Es ist wichtig, insbesondere jüngere Kinder zum Helfen aufzufordern, da diese noch nicht die kognitiven Fähigkeiten besitzen, Emotionen und Signale anderer Personen zu verstehen und passend darauf zu reagieren (Denham, Mason & Couchoud, 1995). Wird Kindern bei Notlagen anderer persönliche Verantwortung übertragen, dann tendieren diese dazu, zu helfen oder zu teilen - insbesondere dann, wenn sie ein entsprechendes prosoziales Verhalten geübt haben (Peterson, 1983a, 1983b).

Ermutigten Eltern ihre Kinder, andere Personen zu unterstützen oder bestimmte soziale Aufgaben zu übernehmen, wird das Interesse für das Wohlergehen anderer gefördert (Grusec, Goodnow & Cohen, 1996).

2.5.5.4 Attribuierung

Kinder im Grundschulalter sind hilfsbereiter, wurden sie von ihren Eltern von klein auf zu prosozialem Verhalten angeregt, und wurde dieses Verhalten durch Attribuierungen verstärkt.

Beispiele dafür sind: „Ich glaube, du bist jemand, der anderen hilft, wann immer du kannst.“ oder „Du bist eine sehr nette und hilfsbereite Person.“ (Grusec & Redler, 1980). Die Forscher nehmen an, dass Attribuierung das prosoziale Selbstbild unterstützt, wodurch Hilfsbereitschaft wiederum begünstigt wird.

2.5.6 Betonung von prosozialen Werten

Von Eltern, die prosoziale Werte explizit betonen, könnte erwartet werden, dass sie sich selbst entsprechend ihrer Maßstäbe verhalten und ihren Kindern diese Werte auch vermitteln – verbal und durch Modelllernen. Es wäre naheliegend, zwischen den prosozialen Werten der Eltern und dem Mitgefühl und Hilfeverhalten der Kinder einen positiven Zusammenhang anzunehmen.

Die empirischen Befunde jedoch kommen dem ungeachtet zu unterschiedlichen Ergebnissen. Eisenberg, Wolchik u.a. (1992) wiesen eine positive Korrelation zwischen den Selbstberichten von Vätern über ihre eigenen prosozialen Werte und dem beobachteten Hilfeverhalten der Kinder im Kindergartenalter nach; keine Zusammenhänge wurden bei den Müttern gefunden. Hoffman (1975) stellte positive Zusammenhänge zwischen dem prosozialem Verhalten von Schulkindern und den altruistischen Werten der Mütter (für Mädchen) und der Väter (für beide Geschlechter) fest (vgl. auch Trommsdorff, 1991b). Turner & Harris (1984) konnten bei ihren Untersuchungen keine Zusammenhänge zwischen der Betonung von Hilfeverhalten seitens der Eltern und dem prosozialem Verhalten von Kindern feststellen.

2.5.7 Emotionsregulation durch Lenkung und Kontrolle

Für die prosoziale Orientierung eines Kindes ist es wichtig, dass es lernt, Emotionen zu unterlassen, die andere verletzen. Eltern sollten Kinder z.B. darauf hinweisen, welche Folgen ihr Verhalten für die in einer Notlage befindliche Person hat. Diese Sichtweise wird durch eine Studie von Eisenberg et al. (1991) bestätigt: Schulkinder, deren gleichgeschlechtlicher Elternteil den Ausdruck verletzender Emotionen einschränkte, zeigten Mitgefühl. Forderten bzw. erwarteten Eltern sozial verantwortliches und moralisches Verhalten, korrelierte dies mit dem tatsächlichen Handeln der Kinder (Baumrind, 1988). Andere Untersuchungen stellten einen Zusammenhang zwischen einer maßvollen Kontrolle und dem Mitgefühl von Kindern (z.B. Bryant, 1987) bzw. dem empathischen Mitempfinden erwachsener Frauen (Koestner, Franz & Weinberger, 1990) fest. Greenberger und Goldberg (1989) fanden bei einer Untersuchung mit drei- und vierjährigen Kindern heraus, dass bei Vätern die Forderung nach prosozialem Verhalten mit dem Wunsch nach Selbständigkeit und mit einer verständnisvollen Kontrolle der Kinder korrelierte.

2.5.8 Umgang mit negativen Emotionen / Distress – „feeling-talk“

Zu den negativen Emotionen gehören nicht nur Ärger, Wut und Zorn, sondern auch Gefühle von Unbehagen wie Trauer, Niedergeschlagenheit oder Angst. In der einschlägigen Literatur wird häufig gefragt, welche Rolle der Umgang der Eltern mit den Emotionen ihrer Kinder bei der Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten spielt. Lassen Eltern es zu, dass Kinder negative Gefühle wie Traurigkeit oder Angst zeigen oder versuchen sie, dies eher zu verhindern. Sprechen die Eltern mit ihren Kindern über diese Gefühle oder werden die Gefühle eher ignoriert.

Erziehungsmethoden der Eltern, die das Kind darin unterstützen, mit ihren eigenen negativen Emotionen konstruktiv umzugehen, begünstigen die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten. Kinder, die durch negative Gefühle überfordert sind, neigen zu Distress-Reaktionen, wenn sie mit dem Kummer anderer Personen konfrontiert werden (Eisenberg, Fabes, Murphy u.a., 1994). In Roberts (1999) Studie zeigte sich, dass Jungen, deren Väter wenig Kontrolle von Gefühlen und Unterdrückung von Ärger verlangt hatten, nach einem Zeitraum von zweieinhalb Jahren deut-

lich an Prosozialität zugenommen hatten. Er zog daraus den Schluss, dass es förderlicher ist, Kinder nicht zur Einschränkung ihrer Emotionen anzuhalten.

Ein Beispiel für den Umgang mit negativen Emotionen ist die direkte Problemlösung. Hier versucht das Kind, die Bedingungen, die den Stress verursachen, zu verändern (Lazarus & Folkman, 1984). Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo & Miller (1991) konnten nachweisen, dass Jungen, die von ihren Eltern ermutigt wurden, sich aktiv mit belastenden Situationen zu befassen und sie zu verändern, für die Notsituation einer anderen Person eher Mitgefühl zeigten. Eisenberg und ihr Team zogen daraus den Schluss, dass Erziehungspraktiken, die dem Kind helfen, seine eigenen negativen Gefühle wie Traurigkeit oder Angst konstruktiv zu bewältigen, für die Entwicklung von prosozialer Responsivität förderlich seien.

Auch ein Austausch über Gefühle innerhalb der Familie scheint mit den emotionalen Reaktionen von Kindern in Verbindung zu stehen. Verschiedene Studien belegen, dass Sprechen über Gefühle und die prosoziale Responsivität positiv zusammenhängen. Mütter, die versuchten, die Ursachen für die Traurigkeit ihrer Kinder herauszufinden, die ihre Kinder ermutigten, über ihre negativen Gefühle zu sprechen und die bereit waren, ihren Kindern zuzuhören, wenn diese ängstlich oder aufgeregt waren, hatten hilfsbereite Mädchen (Eisenberg, Fabes, Carlo u.a., 1993). Bei einer Studie von Denham und Grout (1992) korrelierte das prosoziale Verhalten von Schulkindern mit den Erläuterungen ihrer Mütter, warum sie traurig seien.

Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo & Miller (1991) stellten fest, dass bereits die Bereitschaft der Eltern, über Emotionen zu sprechen, die Stärke des Mitgefühls ihrer Kinder beeinflusst.

Jedoch fand Trommsdorff (1995) heraus, dass Mädchen, die zu intensiven Gefühlen ihrer Bezugsperson ausgesetzt waren, anscheinend überfordert waren und auf die Notlagen anderer mit mehr Distress reagierten. Eine weitere Gefahr bestand darin, dass Mütter durch zu starke Konzentration auf ihren Distress die Kinder übermäßig erregen könnten - mit der Konsequenz, dass die Kinder nicht in der Lage sind, ihren Distress zu regulieren.

Es handelt sich wahrscheinlich um eine Gratwanderung zwischen Erziehungspraktiken, mit denen Kinder unterstützt werden, ihre eigene Gefühle zu verstehen und damit umzugehen und Erziehungsstilen, die die Aufmerksamkeit der Kinder zu

sehr auf negative Emotionen fokussieren und die Kinder dadurch überfordern. In der in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchung wurden die Eltern im Anschluss an das Interview dazu befragt, ob sie mit ihren Kindern über Gefühle sprechen. Damit sollten sowohl die Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen dem Mitgefühl und dem feeling-talk der Eltern als auch die Vermutung, dass prosoziale Responsivität der Kinder und die Mitgefühlsreaktionen der Eltern positiv korrelieren, überprüft werden. Für die prosoziale Entwicklung ist es nach den Erkenntnissen der o.g. Untersuchungen wichtig, eigene Traurigkeit oder Angst zeigen zu dürfen. Kinder sollten jedoch nicht zu häufig und nicht zu starken negativen Emotionen ausgesetzt werden.

2.5.9 Strafe

Strafende Disziplinierungsmaßnahmen wie beispielsweise der Entzug von Privilegien oder ständige verbale Missbilligung (Tadel, Zurechtweisung, Beschimpfung oder Drohung) wirken sich negativ auf das prosoziale Verhalten aus (Bar-Tal, Nadler & Blechman, 1980; Mussen & Eisenberg, 2001). Die körperliche Züchtigung von Kindern korreliert mit einem niedrigen Niveau an Mitgefühl und prosozialem Verhalten (Miller & Eisenberg, 1988) bzw. mit unangemessenen Reaktionen (z.B. Aggression) gegenüber unglücklichen Gleichaltrigen. Die Untersuchung von Main und George (1985) liefert einen eindrucksvollen Beleg für die negativen Auswirkungen körperlicher Züchtigung auf die Fähigkeit von Kindern, mit Mitgefühl und Hilfeverhalten auf den Kummer anderer zu reagieren. Bei ihrer Studie stellte sich heraus, dass kein einziges der misshandelten Kinder im Alter von einem bis drei Jahren Betroffenheit zeigte, wenn ein Spielkamerad Kummer hatte. Anstatt zu helfen, reagierten sie eher mit physischen Attacken, Angst oder Ärger.

Häufiges Strafen scheint nicht nur die moralische Entwicklung nachteilig zu beeinflussen, sondern sogar diejenigen Sozialisationstechniken zu hemmen bzw. sogar zu verhindern, die normalerweise prosoziales Verhalten fördern (Dekovic & Janssens, 1992).

Entscheidend ist jedoch der grundsätzliche Erziehungskontext. Es gibt einen Unterschied zwischen dem gelegentlichen Einsatz von Strafe im Rahmen einer positiven Eltern-Kind-Beziehung und der Bestrafung als bevorzugtes und überwiegendes Disziplinierungsmittel. Werden autoritäre Techniken, die generell unterstützend sind, maßvoll und vernünftig von Eltern eingesetzt, müssen keine negativen Auswirkungen

auf das prosoziale Verhalten der Kinder befürchtet werden. Eine Bestätigung dieser Annahme liefern verschiedene Analysen von Baumrind (1971,1989): Kinder von hoch autoritären und strafenden Eltern zeigten wenig sozial verantwortliches Verhalten. Eltern, deren Erziehungsstil sich durch Wärme und rationale Kontrolle auszeichnete, hatten Kinder mit erhöhten sozialen Kompetenzen. Auch bei den Forschungen von Janssens und Gerris (1992) ergab sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem strafendem elterlichen Verhalten und der Empathie der untersuchten 12-jährigen Kinder.

Interessant ist auch ein Ergebnis von Grusec (1982): Die meisten von ihm untersuchten Mittelschichtmütter wandten Strafe nicht als Druckmittel an, um bei ihren Kindern die von ihnen gewünschten prosozialen Verhaltensweisen zu erreichen.

2.5.10 Konflikte innerhalb der Familie

Interessant sind die Ergebnisse von Studien zu Konflikten innerhalb der Familie und deren Auswirkungen auf das prosoziale Verhalten der Kinder. Bereits Kleinkinder, die mit den Auseinandersetzungen ihrer Eltern konfrontiert werden, versuchen, ihren Eltern zu helfen oder sie zu trösten – und dieses Verhalten nimmt mit zunehmenden Alter zu (Cummings, Zahn-Waxler & Radtke-Yarrow, 1984). Allerdings können jüngere Kinder Gleichaltrigen auch mit geringem Mitgefühl und wenig Hilfeleistungen, mit Distressreaktionen oder sogar Zorn begegnen, wenn Streitereien in der Familie häufig vorkommen (Cummings u.a., 1981; Crockenberg, 1985; Eisenberg u.a.,1994) oder physisch ausgetragen werden (Cummings, Pellegrini, Notarius & Cummings, 1989).

2.5.11 Zusammenfassung

Insgesamt bestätigt die empirische Evidenz den Einfluss der verschiedenen elterlichen Erziehungsvariablen auf die Entwicklung der prosozialen Responsivität ihrer Kinder. Allerdings wird auch immer wieder die Annahme geäußert, dass Faktoren wie elterliche Wärme und Zuwendung an sich nicht unbedingt Prädiktoren darstellen, sondern erst in Kombination mit anderen Erziehungsvariablen wirksam seien (z.B. Radke-Yarrow et al., 1983; Baumrind, 1989).

Für die vorliegende Studie sind insbesondere der Bezug von elterlicher Wärme und Unterstützung und der Einsatz von Induktionen zur Entwicklung von prosozialem Verhalten und Mitgefühl von Bedeutung. Ein Kind, so zeigen die aufgeführten Untersuchungsergebnisse, dessen Empfindungen beachtet werden, erhält ein Gefühl von Sicherheit, aus dem heraus es wiederum auf die emotionalen Bedürfnisse anderer eingehen kann. Es erfährt, dass Gefühle wie Hilflosigkeit und Kummer ohne Scham gezeigt werden dürfen. Daher kann es auch mitfühlend auf die Notlagen und den Kummer anderer reagieren. Schließlich können Kinder durch die Erfahrung, dass die Eltern sie lieben und unterstützen, empfänglicher für Disziplinierungsmaßnahmen werden.

2.6 Erziehungsziele

In den vorangegangenen Abschnitten wurden vorrangig Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens aufgeführt, die einen bedeutsamen Beitrag zur Entwicklung prosozialer Kompetenz im Sinne mitfühlend-tröstender Verhaltensweisen erwarten ließen. Die Vernetzung der verschiedenen Variablen und der Bezug zu den übergeordneten Zielen wurde dabei deutlich.

In der hier dargestellten Untersuchung wurde, ergänzend zu der Erhebung des Mitgefühls von Eltern, auch noch eine kurze Befragung zu den Erziehungszielen der Eltern durchgeführt. Die Erziehungsziele wurden in soziale und Leistungsziele unterteilt. Die Autorin erwartete, dass sich empathische Eltern eher an sozialen Zielen orientieren würden.

Nachfolgend wird daher kurz das Thema Erziehungsziele im Allgemeinen und der Zusammenhang zwischen Ziel und Erziehverhalten skizziert.

(ausführliche Arbeiten zu den Erziehungszielen: z.B. Adorno, 1971; Brezinka, 1986; Giesecke, 1969; Uhl, 1996)

Erziehung will durch Lernhilfen Erwünschtes erreichen bzw. Unzulänglichkeiten überwinden. Erzieherische Maßnahmen sollten daher stets zielorientiert sein.

Erziehungsziele sind „Antworten bestimmter Menschen oder Menschengruppen auf bestimmte geschichtliche Situationen unter dem Gesichtspunkt, wie sich die nachwachsende Generation gegenwärtig und zukünftig verhalten soll“ (Klafki, 1970, S.

30f.). Bei der Erziehung sind intentionale und instrumentale Momente miteinander verschränkt. Roth stellte bereits 1955 fest, dass Erziehungspraktiken, durch die diese Ziele erreicht werden sollen, mit den soziokulturellen Normen, die die Ziele bestimmen, in einem einander tragenden und sich bedingenden Wechselverhältnis stehen.

In der Erziehungspraxis sollten also Aussagen über die jeweils angestrebten Erziehungsziele getroffen werden. Dabei ist zwischen vordergründigen Intentionen (z.B. eine Kenntnislücke schließen), Nah- oder Teilzielen (z.B. Lesefertigkeit, Wissen über Fakten) oder abstrakten (Fern)-Zielen bzw. komplexen Dispositionssystemen (humanistische Bildung, mündiger Staatsbürger) zu unterscheiden (Brezinka, 1969; Domke, 1980). Heimann (1962) differenzierte zwischen Zielen, die schwerpunktmäßig auf den kognitiven Bereich hinweisen (Wissen, Kenntnis) und Zielen, die sich auf den Handlungsbereich (Fertigkeiten) beziehen oder die auf den emotionalen Bereich abzielen (Einstellungen, Gefühle, Motive).

Insgesamt kann der einschlägigen Literatur zu den Erziehungszielen entnommen werden, dass das Wertebewusstsein einer Gesellschaft maßgeblich in die Zielbestimmung der Erziehung mit eingeht. Die moralisch-ethischen Grundhaltungen, die heutzutage von Bedeutung sind, werden in pädagogische Zielsetzungen übertragen. Es gibt übergeordnete Normen, die aus der Wertestruktur unserer pluralistischen und demokratischen Industriegesellschaft und den daraus abgeleiteten Erziehungszielen resultieren. Die pädagogischen Ziele Mündigkeit und Emanzipation lassen sich als Richtmaße unserer Gesellschaft begreifen (Weber, 1973). Die mit diesen Begriffen verknüpfte pädagogische Leitvorstellung entspricht weitgehend den Teilzielen, die von Tausch & Tausch (1971, S.8 f.) aus psychologisch-funktionaler Sicht formuliert wurden. Hierzu gehören unter anderem die Übernahme von Verantwortung für eigene Handlungen, die Förderung von Formen der Problembewältigung, die Förderung eines Verhaltens, das anderen Menschen als Beobachtungsmodell für soziales, kooperatives, schöpferisches und emotional reifes Verhalten dienen kann und die Befähigung, Selbstachtung zu empfinden sowie die eigenen Gefühle anzunehmen. Betrachtet man die Geschichte der Pädagogik, so stellt man fest, dass nach- und nebeneinander verschiedene Ziele formuliert wurden. Beispielsweise bestimmte Ch. G. Salzmann (1744 –1811, in Reble, 1971) als Ziel „gesunde und frohe, verständige

und gute Menschen zu bilden, sie dadurch glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohles ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken“.

Heutzutage gehören Hilfeleistungen für andere in Mittelschichtsfamilien anscheinend zu den Erziehungszielen – prosoziales Verhalten wird von den Kindern erwartet (Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

Mit jeder Zieldiskussion ist fast zwangsläufig eine Diskussion über die Methoden verbunden. Erziehung wird umso wirksamer und zweckentsprechender sein, je einheitlicher die eingesetzten Maßnahmen sind und je stärker Erziehungsverhalten mit Erziehungszielen korrespondieren (Weber, 1976).

Doch gerade bei den moralischen Erziehungszielen muss laut Werner (2002) beachtet werden, wie das Verhalten aussehen müsste, welches ihnen entspreche. Ferner führt er aus, dass moralische Erziehungsziele nur durch Habitualisierung verwirklicht werden könnten. Man müsse als Erzieher Räume schaffen, in denen sich moralisches Verhalten entfalten könne (siehe auch Kienbaum, 2002). Um das Ziel Hilfsbereitschaft zu fördern, sollte beispielsweise in konkreten Fällen immer wieder Hilfe geleistet werden. Den Kindern müssten prosoziale Verhaltensweisen gezeigt, es müsste ihnen aber auch die Möglichkeit geboten werden, diese zu erproben.

Die Achtung der Menschenwürde und damit auch das Mitgefühl beanspruchen in unserer Gesellschaft einen hohen moralischen Stellenwert. Verfolgt der Erzieher das konkrete Erziehungsziel, das Mitgefühl von Kindern zu wecken und ihr prosoziales Verhalten zu fördern, wären für ihn soziale Ziele, wie beispielsweise die Achtung der Menschenwürde, die Grundlage für sein erzieherisches Handeln. Dieses Erziehungsziel kann, wie vorher ausgeführt, mit einem demokratischen Erziehungsstil erreicht werden. Dabei werden zwingende und gängelnde Maßnahmen so weit wie möglich vermieden und der Erzieher wendet sich dem Kind emotional zu, z.B. durch das freundliche Appellieren an Einsicht, Loben von Hilfsverhalten oder das Aufmerksam machen auf Notsituationen.

Leider setzen in unserer Kultur Eltern nicht immer alles daran, bei den Kindern die Bereitschaft zu Mitgefühl und Hilfeverhalten zu entwickeln (Ulich, Kienbaum & Volland, 2002) – Mitgefühl und prosoziales Verhalten werden in bestimmte Bahnen kanalisiert.

Aus den Ausführungen zu den Erziehungsstilen und Erziehungsstilen resultieren folgende Annahmen:

- Eltern, denen soziale Ziele für ihre Kinder wichtig sind, verfolgen eher einen induktiven Erziehungsstil.
- Eltern mit sozialen Zielen haben Kinder, die mehr prosoziale Responsivität zeigen. Bei denjenigen Eltern, die eher Leistungsziele betonen, weisen Kinder eher weniger prosoziale Responsivität auf.

2.7 Zusammenfassung

Obwohl die Befundlage nicht immer eindeutig ist, so gibt es doch Hinweise, dass die Erziehungsmethoden der Eltern und die emotionale Atmosphäre in der Familie die Entwicklung des Mitgefühls und des prosozialen Verhaltens der Kinder beeinflussen. Eltern fördern sowohl das Mitgefühl als auch die Bereitschaft der Kinder, Hilfe zu leisten, wenn sie lebhaft, differenziert und bewusst mit den Kindern interagieren und ihre Kinder an prosozialen Aktivitäten teilnehmen lassen. Bei Kindern, die sich sicher gebunden fühlen, die in einer ausgeglichenen, feinfühligem und liebevollen sozialen Umwelt leben, die einen emanzipatorischen Erziehungsstil der Eltern erfahren, mit viel emotionaler Wärme und kontrollierter Lenkung, verbunden mit Induktionen, wird die Entwicklung des Mitgefühls und der prosozialen Handlungsbereitschaft ebenfalls unterstützt (Staub, 1992, Kienbaum, 1993).

Allerdings wirken sich auch andere Einflüsse auf die emotionale Entwicklung von Kindern aus (Caplan, 1993; Hay, 1994; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Ferner legen Forschungsergebnisse nahe, dass Mitgefühl und prosoziales Verhalten durch das wachsende Wissen über Normen und soziale Konventionen geprägt werden. Dadurch zeigen Kinder nicht mehr bei allen Gelegenheiten und gegenüber allen potenziellen Empfängern empathische Reaktionen. Die Kinder orientieren sich an Regeln und bestimmten Kriterien und werden im Laufe der Zeit für Einschränkungen bei prosozialen Reaktionen empfänglicher.

Auf der Basis dieser Grundannahmen, die den Rahmen der vorliegenden Arbeit bilden, leitete die Autorin für die Untersuchung die Hypothesen über den Einfluss von Erziehungsbedingungen auf die prosoziale Responsivität der Kinder ab (siehe Kapitel 3.12 im Theorieteil).

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, ob sich die interindividuellen Unterschiede im Erleben von Mitgefühl und prosozialem Verhalten der Kinder durch die Erziehungsstile der Eltern erklären lassen. Ferner soll die Studie Aufschluss darüber geben, ob der Einsatz eines induktiven Erziehungsstils mitfühlende Verhaltensweisen bei den Kinder aktiviert. Ein besonderes Augenmerk richtete die Autorin dabei auf die Rolle der Väter. Sie überprüfte, welchen Einfluss das empathische Vaterverhalten auf das Mitgefühl der Kinder hat. Ausschlaggebend war die Feststellung, dass den Vätern in der bisherigen Forschung weniger Aufmerksamkeit geschenkt wurde als den Müttern. Im Laufe der letzten Jahre erkannte man jedoch, dass Väter einen besonderen, qualitativ und quantitativ unterschiedlichen Beitrag zur Erziehung und Entwicklung ihrer Kinder leisten (Siegal, 1987; Seiffge-Krenke, 2001). In verschiedenen Untersuchungen wurde bestätigt, dass Väter in den verschiedensten Bereichen für die Entwicklung ihrer Kinder von großer Bedeutung sind (Amato, 2000; Wallerstein, 2002).

Das nächste Kapitel beschäftigt sich daher detailliert mit bedeutenden Befunden der Vaterforschung.

3. Väter

Die Mutter-Kind-Beziehung und deren Bedeutung für das Kind stand schon immer im Fokus des forschungspsychologischen Interesses. In den letzten drei Jahrzehnten versuchte die Vaterforschung, die These von der Exklusivität der Mutter-Kind-Beziehung zu überwinden. Jedoch kamen die Forscher zu unterschiedlichen Ergebnissen. Bei einigen Studien zeigten sich keine oder nur geringe Auswirkungen der Rolle des Vaters auf die Entwicklung des Kindes (z.B. Radin & Epstein, 1975, Barnett u.a., 1980). Andere Untersuchungen wiesen nach, dass Kinder auch zum Vater eine intensive Bindung aufbauen können (z.B. Pederson, Anderson & Caine, 1980) und dass eine frühe Vater-Kind-Trennung das potentielle Risiko für Beeinträchtigungen in der psychosozialen Entwicklung und im Leistungsbereich erhöht (z.B. Hetherington, 1974; Pruett, 1993; Biller, 1995).

Nachfolgende Fragen sind zentral für die Vaterforschung:

- Was bedeutet es, Vater zu sein und was wird von einem Vater erwartet?
- Welche Faktoren bestimmen das soziale Verständnis darüber, welche Rollen und welche Aufgaben ein Vater zu übernehmen hat?
- Wann und wie beeinflussen Väter ihre Kinder?

Für die im Rahmen dieser Arbeit dargestellte Untersuchung ist vor allem die dritte Frage interessant – und zwar konzentriert auf den Bereich Mitgefühl, da hier, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen, in der Forschung noch eine Lücke und damit ein Untersuchungsbedarf besteht.

Der gegenwärtige Diskussionsstand in der Vaterforschung kann nur ansatzweise wiedergegeben werden, damit der Rahmen dieser Arbeit nicht gesprengt wird. Aus der Vielzahl der Themen wurden deshalb die bedeutendsten für diese Arbeit herausgegriffen. Einerseits soll auf diese Weise dem interessierten Leser den Zugang zur Fachliteratur und einen ersten Einblick in die Debatte zu ermöglicht werden. Andererseits kann nach Meinung der Autorin nur unter der Berücksichtigung der hier aufgeführten Bereiche, in denen sich Väter engagieren bzw. Einfluss auf ihre Kinder ausüben, das Verständnis für die Bedeutung und Konsequenzen väterlicher Beteiligung für die kindliche Entwicklung vertieft werden. Neben den Beiträgen eines der

führenden deutschen Vertreter der Vaterforschung, W. Fthenakis, zog die Autorin v.a. amerikanische Literatur heran. Daher möchte die Autorin an dieser Stelle bei den in dieser Arbeit dargestellten Befunden auf die Problematik der kulturellen Übertragbarkeit hinweisen.

Erkenntnisse über den Einfluss des Vaters auf die kognitive und geschlechtsrollenspezifische Entwicklung seiner Kinder liegen bereits seit vielen Jahren vor (Fthenakis, 1984; Lamb, 1997). Ferner wurde die Bedeutung des gleichgeschlechtlichen elterlichen Modellverhaltens bei prosozialen Reaktionen erforscht (Eisenberg & McNally, 1993; Fabes u.a., 1994; Fabes, Eisenberg & Miller, 1990).

1998 entwickelte Amato das konzeptionelle Modell von Coleman (1988) weiter, um verschiedene Einflussbereiche eines Vaters auf sein Kind zu veranschaulichen.

Fthenakis griff dieses erweiterte Konzept von Vaterschaft für seine Untersuchung auf, die er 2001 für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchführte. Dieses multidimensionale Modell stellt für die Autorin einen ersten Ansatz in der Vaterforschung dar, mehrere Dimensionen und ihre Wechselwirkung zu veranschaulichen und damit ein interdisziplinäres Verständnis von der Familienrolle der Männer und ihrer Eingebundenheit in die Familie zu ermöglichen.

Die o.g. Bereiche werden in diesem Kapitel detaillierter dargestellt, da der Vater hier seine Kinder nachweislich prägt. Das besondere Interesse gilt hierbei dem Einfluss verschiedener Faktoren auf die Entwicklung der Kinder, wie z.B. Geschlechtsrollenorientierung, Bildung des Vaters und die emotionale Unterstützung der Kinder durch den Vater. Die Vermutung ist naheliegend, dass ihm auch ein Einfluss auf die Entwicklung des Mitgefühls bzw. des prosozialen Verhaltens seiner Kinder zuzuschreiben ist. Zuvor werden die Veränderungen in der Vater-Kind-Beziehung aufgezeigt, deren Besonderheiten skizziert und wichtige Forschungsergebnisse festgehalten.

3.1 Geschichtlicher Rückblick

Der Amerikaner J. Demos (1986) resümierte, dass die Vaterschaft zwar eine lange Geschichte vorweisen könne, aber leider kaum Historiker gefunden habe, die dieses Thema aufgegriffen hätten. Versuche, die Vater-Kind-Beziehung geschichtlich aufzuarbeiten, begegnen einem Mangel an validem Quellenmaterial, an einschlägigen

Studien und einer fehlenden expliziten Darstellung der Vater-Kind-Beziehung. Man kann aus der vorhandenen Literatur lediglich Rückschlüsse auf die Rolle der Väter ziehen (Fthenakis, 1984).

Einen detaillierten Überblick zum Vaterbild findet man bei Tellenbach (1976, 1978). Rotundo (1985) beschäftigte sich mit dem historischen Wandel der Vaterrolle, die er in mehrere Zeitabschnitte gliedert: Die Verlagerung vom Image des Vaters als einen moralischen Aufseher und Ernährer zum Vater als Geschlechtsrollenmodell und Beschützer. Popenoe (1996) dagegen beschreibt die geschichtliche Entwicklung des Vaters als eine Langzeitentwicklung von ihm als Mittelpunkt hin zur peripheren Figur des Familienlebens. Griswold (1993) argumentiert, dass die reine Versorgerrolle des Vaters als Vorwand dafür diene, den Aufgaben im Haushalt und der Kindererziehung zu entgehen.

Gemeinsam identifizieren jedoch alle Ansätze die Industrialisierung als den kritischen Wendepunkt in der Geschichte, was die Rolle des Mannes innerhalb der Familie betreffe. Seit diesem Zeitpunkt habe die Bedeutung seiner Stellung innerhalb der Familie abgenommen und er sei an die Peripherie des Familienlebens gedrängt worden.

In den letzten Jahrzehnten, vor allem seit der Nachkriegszeit, gewannen die Väter in der Forschung an Bedeutung. Sozialwissenschaftliche Thesen und Konzeptionen fanden nicht nur Eingang in die staatliche Familien- und Sozialpolitik, sondern auch in die Beratungsliteratur. Malinowskis (1962) Unterscheidung zwischen einer sozialen und biologischen Vaterschaft ist ein frühes Beispiel für Arbeiten der Sozialwissenschaftler über den Beitrag und die Rolle der Männer bei der Kindererziehung sowie ihre Bedeutung für die soziale Integration.

Die geschichtliche Betrachtung der Vater-Kind-Beziehung ist notwendig, da sie die Wurzeln einer Entwicklung freilegt, deren Wirkungen auch heute noch spürbar sind. Insbesondere haben Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum die Veränderungen der geschlechtsspezifischen Identität und der Geschlechterrollen aufgezeigt (Frevert, 1991). An die Stelle des patriarchalischen Vaters trat ein neues Verständnis von Vaterschaft. Die Familie etablierte sich im Laufe des 20. Jahrhunderts als Ort der Geborgenheit und Emotionalität, und Väter begannen, eine aktive Rolle im Familienalltag und bei der Kinderversorgung zu spielen.

Allerdings wird auch die gegenwärtige Krise der männlichen Autorität in der Familie verdeutlicht. Diese war stets mit materiellen Bedingungen verbunden. Im Verlauf der

letzten Generation nahm jedoch die materielle Grundlage männlicher Autorität messbar ab.

Die historische Perspektive hinsichtlich der Rolle der Männer in der Familie bildet den Hintergrund für die wissenschaftliche Theoriebildung, die in den folgenden Kapiteln beschrieben wird. Danach folgt eine Darstellung der Rolle des Vaters und eine Diskussion über die Einflüsse des Vaters auf das Leben seiner Kinder.

Geschichte der Kindheit:

Kindesmord, Aussetzung, Verkauf und Misshandlung von Kindern beherrschen die Sichtweise der Historiker. Das Töten von Kindern, so weist unter anderem deMause (1980) in seinem Beitrag über die Evolution der Kindheit nach, sei bis ins Mittelalter eine weithin übliche und legitime Praxis und bis zu Beginn der Neuzeit für uneheliche Kinder weiterhin eine sozial akzeptierte Erscheinung gewesen.

Arbeiten zur Geschichte der Kindheit sind häufig sowohl in ihrer Konzeption als auch in ihren Ergebnissen widersprüchlich (z.B. Ariès, 1960; deMause, 1980) und vermitteln keinen umfassenden Überblick über das Verhältnis zwischen Vater und Kind (z.B. Payne, 1916; Taylor, 1958).

Die Annahme, dass die Übernahme bestimmter Geschlechtsrollen und das Privileg der Mutter-Kind-Beziehung natürlich und unveränderbar seien, wurde durch viele Studien widerlegt und als kulturelles und ideologisches Konstrukt entlarvt (z.B. Spillman, 1980).

Historischer Wandel der Vaterrolle und der Vater-Kind-Beziehung:

Das Patriarchat war die dominante Gesellschaftsform der letzten Generationen.

Männer galten als das Oberhaupt der Familie: Sie kontrollierten, disziplinierten und herrschten über ihre Familie.

Forschungen deuten darauf hin, dass der distanzierte Vater der Jahrhundertwende im emotionalen Leben seiner Kinder nur ein Schattendasein führte. Seine Beziehung zu den Kindern war durch Härte und Strenge bis hin zur körperlicher Züchtigung charakterisiert. Der Vater verlangte absoluten Gehorsam.

Allerdings übernahmen die Männer die Rolle des Ernährers und Beschützers.

Ihre Machtstellung wurde auch seitens des Staates unterstützt.

Bis ins 19. Jahrhundert hinein wurde ein Kind nicht nur in Europa als Besitz des Vaters betrachtet. In Amerika wurde z.B. nach einem Gesetz von 1826 dem Vater das Sorgerecht zugesprochen; zugleich durfte er die Arbeit der Kinder in Anspruch nehmen (Derdeyn, 1976). Der Frau wurde nach einer Scheidung das Sorge- und Besuchsrecht verweigert.

Später änderten sich die Familienbeziehungen und die Einstellung zum Kind. Die Beschäftigung der Mutter mit dem eigenen Kind wurde gesellschaftlich positiv bewertet (Spillmann, 1980), es erschienen Bücher über Kindererziehung und Mütter verbrachten immer mehr Zeit mit ihren Kindern.

Die zunehmende Industrialisierung und Urbanisierung und die daraus entstehenden wirtschaftlichen Erfordernisse zu Beginn des 20. Jahrhunderts brachten eine immer stärkere Rollenteilung zwischen den Eltern mit sich. Die Mutterschaft wurde glorifiziert und die Beiträge des Vaters zur Erziehung erschienen als immer unwesentlicher (Stack, 1976).

Es vollzog sich ein Wandel von einer extrem einseitigen Betonung des väterlichen Rechts hin zu der Einstellung, dass Müttern eine größere Bedeutung für die Entwicklung ihrer Kinder haben. Diese starke Aufwertung der Mutter-Kind-Beziehung wurde auch durch wissenschaftliche Thesen gestützt (z.B. Bindungslehre und Psychoanalyse).

Das Idealbild von der bürgerlich-patriarchalischen Familie geriet in Deutschland, insbesondere in der Kriegs- und Nachkriegszeit, in die Krise. Durch die Abwesenheit vieler Väter mussten Mütter ihre Kinder alleine aufziehen. Die nationalsozialistische Regierung übertrug sogar den Soldatenfrauen die Erziehungsgewalt über ihre Kinder.

In der Nachkriegsgesellschaft wurde seitens der Politik versucht, die traditionelle Familienform zu etablieren, die durch eine klare Geschlechterhierarchie charakterisiert ist.

Parsons und Bales (1955) definierten in den 50er Jahren die Rolle des Vaters eindeutig: Der Vater als instrumenteller Führer der Familie galt als das kulturelle Ideal. Der soziale Status der Familie hing von den Vätern ab, denn sie sorgten für den Le-

bensunterhalt. Mütter, als sozio-emotionale Führer der Familie, kümmerten sich um den Haushalt, die Kinderbetreuung und befriedigten die emotionalen Belange der Familie.

Dieses Konzept blieb bis Anfang der 70er Jahre unangefochten. Während der letzten 40 Jahre löste sich der kulturelle Konsens über die Rolle der Väter jedoch auf.

Die Veränderung der Vaterrolle und der Vater-Kind-Beziehung lässt sich nur vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen verstehen, für die verschiedene Faktoren verantwortlich gemacht werden (Fthenakis, 1984).

Die Entwicklung wurde von legislativen Änderungen begleitet, die auf eine Verbesserung der gesetzlichen Position der Frau abzielten. 1957 wurde im Bürgerlichen Gesetzbuch die elterliche Gewalt, die bis 1953 ausschließlich dem Vater übertragen war, zugunsten einer gemeinsamen elterlichen Sorge neu definiert (von Münch, 1980).

3.2 Die Vaterrolle ab den 70er Jahren

Die ökonomischen Veränderungen in den 70er und 80er Jahren, die unter anderem die Zahl der Arbeitslosen ansteigen ließen, verursachten eine zunehmende Pluralisierung des Bildes und der Rolle des Vaters. Ferner trugen u.a. die feministische Bewegung in den 60er und 70er Jahren, die Veränderung der Familienstruktur (steigende Scheidungsraten; zunehmende Zahl an Kleinfamilien) und die Bindungstheorie zu einer Grundhaltung bei, dass vor allem die Mütter die Entwicklung der Kinder beeinflussen.

Emanzipations-Bewegung

Im Rahmen der Emanzipationsbestrebungen in den 60er Jahren wurde nicht nur auf gesellschaftlicher Ebene der Versuch unternommen, Gedanken der Gleichberechtigung zu realisieren, sondern auch in der Familie wurde die traditionelle Rollenverteilung hinterfragt. Frauen erlangten eine gewisse ökonomische Unabhängigkeit von ihren Männern, da sie selbst eine eigenständige Berufstätigkeit anstrebten. Dies kann natürlich ebenso auf ihre verbesserte (schulische) Ausbildung zurückgeführt werden (Hernandez, 1993). Frauen übernahmen zum Teil die Vaterrolle und erwarteten aufgrund ihrer Doppelbelastung im Gegenzug von ihren Männern, dass diese sie

bei den Familienaufgaben entlasten würden. Dazu gehört sowohl die Unterstützung bei der Pflege und Erziehung der Kinder als auch die Mitwirkung im Haushalt. Die Ein-Verdiener- und Zwei-Eltern-Familie, bis in die 50er Jahre noch als ideale Familienform betrachtet, wurde durch die Zwei-Verdiener-Familie ersetzt, und die herkömmliche Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau begann zu verwischen. Da der Eintritt der Mütter in die Arbeitswelt große Veränderungen hinsichtlich des Rollenverständnisses der Männer und ihres Selbstverständnisses als Versorger und Ernährer der Familie hervorrief, wird die Autorin zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal auf dieses Thema eingehen (siehe Punkt 3.3 in diesem Kapitel).

Organisation des Berufslebens

Strukturelle Faktoren des Arbeitsmarktes, wie z.B. die Organisation des Berufslebens und die Veränderung der Arbeitszeit (z.B. die 39–Stunden–Woche) wirken sich ebenfalls auf die Vater-Kind-Beziehung aus. Väter haben nun mehr Zeit und mancher Mann ist daher stärker in das Familienleben involviert als noch vor einer Generation.

Veränderung der Familienstruktur

Die Möglichkeit der Geburtenkontrolle führte zu einer Veränderung der Familienstrukturen. Eine geplante Elternschaft verändert die Einstellung zum Kind, da Kinder nun „gewollt“ sind. Daher könnte man annehmen, dass innerhalb der Familien intensivere Beziehungen zwischen den einzelnen Familienmitgliedern, also auch zwischen Vätern und Kindern, bestehen.

Mutter-Kind-Dyade

Ab den 30er Jahren stand die Mutter-Kind-Achse im Mittelpunkt des Forschungsinteresses in Bezug auf die Familienbeziehung. Die Mutter wurde als emotionale Quelle betrachtet. Die Bindungstheorie von Bowlby (1951) und die Ratschläge verschiedener Erziehungswissenschaftler, wie z.B. Benjamin Spock (1993), Selma Fraiberg (1996) oder T. Berry Brazelton (1995), trugen zu dem Glauben bei, Mütter seien für die emotionale und soziale Entwicklung und für das Wohlbefinden ihrer Kinder nahezu gänzlich verantwortlich.

Die These, Kinder könnten nur zu einer Person – und das sei in der Regel die Mutter – eine Beziehung entwickeln, die lange Zeit von wissenschaftlicher Seite (z.B. Psychoanalyse und der Bindungstheorie) favorisiert wurde, wertete die Vaterschaft

ab. In den letzten Jahren vollzog sich jedoch die Entideologisierung der Mutterschaft zugunsten einer partnerschaftlichen Vorstellung von Elternschaft. Befunde weisen auf eine weitgehend enge emotionale Beziehung zwischen der gegenwärtigen Generation der Klein- und Vorschulkinder und ihren Vätern hin (Schmidt-Denter, 1988). Bei der Untersuchung von Fthenakis in 2001 hielten drei Viertel der Männer die Rolle „Vater als Erzieher“ für wichtiger als die Rolle „Vater als Ernährer“ (siehe auch Punkt 3.3). Mutter- bzw. Vaterschaft wird nicht nur hinsichtlich ihres gegenseitig ersetzbaren Anteils betrachtet, sondern heute wird die genuine Bedeutung jedes Elternteils gesehen.

Zudem hat sich der wissenschaftliche Ansatz, der Vater und Mutter als psychosoziale Elternschaft definiert, durchgesetzt, so dass Väter und Mütter nicht mehr in ein falsches Konkurrenzverhältnis zur biologischen Elternschaft gesetzt werden.

Abwesenheit der biologischen Väter

Eine der einschneidendsten sozialen Veränderungen der letzten Jahre ist die zunehmende Zahl an Ehescheidungen und der Anstieg nichttraditioneller Lebensformen. Mehr als ein Drittel aller Kinder leben nicht mit ihren biologischen Vätern zusammen.

Seit den 50er Jahren hat sich z.B. in Amerika der Anteil der Kinder, die nur mit ihren Müttern zusammenleben, vervierfacht (von 6 auf 24 Prozent) (Furstenberg, 1988). Dies ist auch auf die zunehmende Berufstätigkeit der Frauen zurückzuführen, die ihnen ökonomische Unabhängigkeit und damit auch die Chance bietet, sich von ihren Männern zu trennen.

Die Partnerschaft zerbricht, die Elternschaft bleibt aber bestehen. Jedoch verringert sich der Zeitumfang, den Väter mit ihren Kindern verbringen, durch die zunehmende Zahl alleinerziehender Mütter (Eggebeen & Uhlenberg, 1985). Väter, die nicht daheim wohnen, sehen ihre Kinder nur unregelmäßig und können dadurch ihren Kindern keine oder weniger Unterstützung geben als sie sollten (Furstenberg & Nord, 1985).

Politische Veränderungen / sozialwissenschaftliche Erkenntnisse

Insgesamt wächst in der Öffentlichkeit das Interesse an Kindern und deren Bedürfnissen. Dieser Aspekt findet seinen Widerhall in familienpolitischen und rechtlichen Umgestaltungen und neuen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen (siehe z.B. Lim-

bach, 1983; Lempp, 1983). Dazu zählen die Zulassung der gemeinsamen elterlichen Sorge nach der Scheidung oder die verstärkte Zusammenarbeit der verschiedenen Fachgebiete, um Fragen zum Kindeswohl zu klären.

Ferner resultieren aus diesen Sachverhalten auch diverse Studien innerhalb der familienpsychologischen Forschung, zu denen auch Erkenntnisse im Bereich der Eltern-Kind- bzw. Vater-Kind-Beziehung gehören.

Zusammengefasst lassen sich drei Tendenzen anhand des historischen Abrisses erkennen: Die Zurückdrängung väterlicher Besitzansprüche, die wachsende Bedeutung der Mutter und die gesetzliche Verankerung des Kindeswohles.

Allerdings treffen diese Entwicklungen hauptsächlich auf die großen Industrienationen mit ihren rasanten epochalen Veränderungen zu. Hier nehmen Väter andere Funktionen als in den eher traditionsorientierten Gesellschaften ein (Nordio, Piazza und Stefanini, 1983).

Ferner zeigte der geschichtliche Rückblick auf, wie sich das Bild des Vaters und die Ansichten über seinen Stellenwert bzw. seinen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder in den letzten Jahren verändert haben.

3.3 Die neue Rolle des Vaters

Während der letzten Generationen wurde den Männern die familiäre Autorität, die auf der materiellen Versorgung beruhte, sukzessive entzogen – und damit eine zentrale Komponente der männlichen Identität und der dominierenden Rolle des Vaters innerhalb der Familie! Heute versuchen immer mehr Väter, ihre primäre Verantwortung als Ernährer und Disziplinierer zu ergänzen. Sie helfen z.B. aktiver im Haushalt mit und unterstützen die Mütter bei der Betreuung und Erziehung der Kinder.

Die Resultate einer Metaanalyse von Forschungsarbeiten an 193 wissenschaftlichen Institutionen im deutschsprachigen Raum (Nickel und Köcher, 1986) bestätigen eine trendmäßige Verlagerung der väterlichen Interessenschwerpunkte von der Berufswelt hin zur Familie. Diese Ergebnisse werden auch von Rollett & Werneck (1993) bestätigt. Eine Studie, die der Familienforscher W. Fthenakis im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erstellte (2001), kam zu folgendem Ergebnis: 67 Prozent der Väter sehen sich als Erzieher, 33 Prozent entsprechen dem klassischen Bild des Ernährers.

Obwohl sich ein gewisser Einstellungswandel im Rollenverständnis abzeichnet, besteht eine Kluft zwischen Absicht und tatsächlichem Verhalten. Ein Beispiel dafür sind die Pfllegetätigkeiten: Obwohl sich bei diesen als typisch mütterlich geltenden Tätigkeiten epochale Veränderungen abzeichnen, tritt beim Übergang zur Elternschaft in der Aufgabenteilung eine Traditionalisierung ein: D.h. Frauen übernehmen weiterhin überwiegend die Versorgung des Kindes (Fthenakis, 2001). Viele Väter definieren weiterhin ihre Ehemann- und Elternidentität hauptsächlich als Verdiener des Lebensunterhaltes. Sie umschreiben ihre Aufgaben mit Begriffen aus dem wirtschaftlichen Leben und sprechen beispielsweise von Verpflichtungen. Es besteht eher eine kaufmännische als eine emotionale Bindung zu den Familienmitgliedern (Furstenberg, 1988). Das wirtschaftliche Leben durchdringt sozusagen ihr emotionales Leben (Griswold, 1993).

Mintz und Kellogg (1988) warnten jedoch explizit vor simplifizierenden Darstellungen der Vaterrolle und forderten eine Diversifizierung der Familienrollen. Vaterschaft ist ein vielschichtiges Konglomerat, in das Vorstellungen über Männlichkeit, patriarchalische Geschlechterverhältnisse und politische Ordnungsmodelle eingehen. Es besteht die Gefahr, ein monolithisches Klischee von Väterbildern zu zeichnen. Nach Blankenhorn (1995) ist es eher kontraproduktiv, universale Regeln für ein bestimmtes Rollenverhalten aufzustellen.

M. Gutmann (1996) zeigte auf, wie sich akzeptierte Verallgemeinerungen zu Stereotypen verdichten können. Bei der Definition der Rolle der Männer und erfolgreicher Vaterschaft dürften daher die spezifischen sozialen und sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen, die kulturellen Determinanten sowie ethnische und historische Gegebenheiten nicht außer Acht gelassen werden.

Mittlerweile haben Väter auch in den Medien und der Unterhaltungskultur mehr Beachtung gefunden.

Filme wie „Kramer gegen Kramer“, in denen Dustin Hoffman sich von einem „Workaholic“ zu einem „Supervater“ entwickelt oder „Mrs. Doubtfire“, der Geschichte eines geschiedenen Mannes, der sich als Kindermädchen verkleidet, um seinen Kindern nahe zu sein, versuchen zu suggerieren, Männer seien die besseren Mütter seien.

Die Rolle des Vaters wird weiterhin ambivalent gesehen. Sowohl in der Wissenschaft als auch im täglichen Leben werden uns zwei Männerbilder präsentiert. Einerseits wird der Familienvater als Versorger, Beschützer, Mentor, Autoritätsperson und „großer Freund und Kumpel“ bewundert. Er ist emotional und wird - im Gegensatz zu den Männern der letzten Generation - aktiv in die Familie eingebunden.

Diese Väter definieren ihre Lebensideale nicht mehr ausschließlich über Beruf und außerhäusliche Tätigkeiten, sondern sie engagieren sich verstärkt in den Bereichen Persönlichkeitsentfaltung, Partnerschaft, Ehe, Familie und Erziehung.

Andererseits werden Väter negativ dargestellt: distanziert, ungeeignet, gewalttätig, vernachlässigend, unzuverlässig, unempathisch oder schlichtweg überflüssig. Es wird von aggressiven Vätern berichtet, die ihre Kinder misshandeln oder sich überhaupt nicht um ihre Kinder kümmern – weder in finanzieller noch in emotionaler Hinsicht (Fthenakis, 1999).

Nachfolgend wird die Rolle des Vaters im Vergleich zur Mutter in der Familie von heute aufgezeigt.

3.3.1 Väter und Kinderbetreuung

Die Vorstellung, dass Eltern sich die Aufgaben der Kinderbetreuung teilen sollten, erntet inzwischen immer mehr Zustimmung. War es in den 60er Jahren nur eine Minorität, die diese Forderung bejahte, so herrschte in den 80er Jahren bereits darüber ein breiter Konsens (Thornton, 1989). Auch heutzutage wird die Betreuungsfunktion der Väter als grundlegende Komponente des väterlichen Engagements betrachtet (Fthenakis, 1999).

Befürworter dieser Entwicklung nahmen an, dass Kinder davon profitierten, wenn Väter bei der Kinderbetreuung aktiv mitwirkten und mehr in die sozio-emotionalen Aspekte des Familienlebens eingebunden seien. Kinder würden, davon ging man aus, von einer weniger spezialisierten Familie profitieren – einer Familie, in der Väter **und** Mütter sich die Versorgung und die Betreuung ihrer Kinder gleichmäßig aufteilten. Aber diese Veränderung der Familienrollen verlief nicht reibungslos. Insgesamt erhöhten Männer zwar in den letzten 30 Jahren ihr Engagement bei der Kinderbetreuung, aber viele Väter übernahmen diese Pflichten nur zögernd und widerstrebend (Coltrane, 1995; Pleck, 1997). Sie überließen diese Aufgaben weiterhin ihren Frauen („zweite Schicht“) (Hochschild, 1989). Einige Frauen betrachten diese ungleiche Auf-

gabenübernahme eher mit Gleichmut. Die meisten Frauen erleben jedoch eine nicht umgesetzte Haushaltsteilung als Hauptursache von ehelichen Spannungen (Pina & Bengtson, 1993; Yogev & Brett, 1985). Sie sind unzufrieden und dies führt wiederum zu einer Verschlechterung der Partnerschaftsqualität.

3.3.2 Rollenangleichung in den Familien

Andererseits leistete eine wachsende Anzahl von Männern, unter anderem bedingt durch die Frauenbewegung, Widerstand gegenüber der „klassischen“ Männer- bzw. Väterrolle. Sie akzeptieren das Androgynitätskonzept bei der Definition der Geschlechtsrollen und zeigen als „weiblich“ betrachtete Verhaltensweisen. Viele Männer sind heute besser auf eine aktive Rolle im Leben ihrer Kinder vorbereitet und übernehmen auch mehr Aufgaben bei der Kinderbetreuung und im Haushalt. Ein Indikator hierfür ist ihre starke Eingebundenheit rund um die Geburt des Kindes. Die Männer begleiten ihre Frauen zu Kursen der Geburtsvorbereitung und sind zum Teil bei der Geburt selbst anwesend. Galten noch vor einer Generation windelwechselnde und Kinderwagen schiebende Männer als Exoten, so zählen diese Aktivitäten heute nicht mehr ausschließlich zur Domäne der Mütter. Eine Untersuchung von Eitler und Rollett (1984) belegt ein Zunehmen an Zärtlichkeit und Verständnis im väterlichen Erziehungsverhalten.

Väter, deren Frauen voll berufstätig sind und die sich mit ihrer Rolle als Erzieher identifizieren, beschäftigen sich häufiger mit ihren Kindern (Fthenakis, 2001).

Demgegenüber, und dies ist auch ein Resultat gescheiterter Ehen, verbringen Männer einen immer geringeren Anteil ihres Lebens als Väter oder Ehemänner.

Dies ist ein fundamentales Paradox unserer Zeit: Ein größeres Engagement der Väter in der Familie geht einher mit einem Rückgang des tatsächlichen Zeitumfangs, den Männer in den Familien verbringen (Furstenberg, 1988).

3.3.3 Bedeutung der Mutter

Es ist erstaunlich, dass der Eintritt der Mütter in die Arbeitswelt die idealisierte Betrachtungsweise der Mutter-Kind-Beziehung nicht schwächte. Nach wie vor wird von Müttern erwartet, dass sie sich intensiv um ihre Kinder kümmern, den ganzen Tag für

ihre Kinder erreichbar sind, das Essen zubereiten und bei den Hausaufgaben helfen (Fthenakis, 1999).

Leider besteht ein breiter Konsens darüber, dass trotz des wachsenden Engagements der Väter und einer partnerschaftlichen Aufteilung der Elternrollen immer noch die Hauptlast im Haushalt und der Kinderbetreuung bei den Müttern liegt. Eine Zeitbudgeterhebung des Bundesministeriums für Jugend und Familie in Österreich (1995) zeigt beispielsweise, dass der durchschnittliche Mann seine Zeit zu ca. 30 Prozent in die Familienarbeit einbringt und zu 70 Prozent in den Beruf. Bei den Frauen stellte sich das Verhältnis umgekehrt dar. Fthenakis (2001) kommt zu ähnlichen Ergebnissen, wenn man die kindbezogene Aufgabenteilung betrachtet. Die Mütter erledigen 44 Prozent der Aufgaben, die Väter 11 Prozent der Aufgaben; lediglich 45 Prozent der Aufgaben werden zu gleichen Teilen wahrgenommen.

Daher gelten Mütter meistens als erster Ansprechpartner für ihre Kinder. Sie steuern, bewusst oder unbewusst, inwieweit Väter zu ihren Kindern eine Beziehung aufbauen können. Sie üben durch ihr Verhalten Einfluss auf die Qualität der Vater-Kind-Beziehung aus.

Bei rapide ansteigenden Scheidungsraten wurde das Sorgerecht bis vor einigen Jahren in der Regel den Müttern zugesprochen. Der Eindruck, Mütter seien die einzigen, auf die sich die Kinder im Falle von Problemen verlassen könnten, wurde dadurch nur verstärkt (Griswold, 1993; Parke, 1996). *

3.3.4 Fazit

Viele Debatten werden sowohl über die Bedeutung der Väter als auch deren Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder geführt.

Vor allem in den letzten drei Jahrzehnten haben die enormen ökonomischen und sozialen Veränderungen in der Berufswelt und in der Familie die Rolle des Mannes neu geprägt (z.B. Osherson, 1995; Stearns, 1990; Pugh, 1983).

*Anmerkung zum gemeinsamen Sorgerecht: Die Hoffnungen, die in die Reform des Kindschaftsrechts gesetzt wurden, erfüllten sich bisher leider nicht. Es wird bereits über eine mögliche erneute Gesetzesänderung diskutiert. Denn trotz des vom Gesetzgeber festgelegten gemeinsamen Sorgerechts beider Elternteile nahmen die Streitigkeiten um den Unterhalt oder das Umgangsrecht nicht ab, sondern sie verschärften sich eher. Die frühere stellvertretende Bundesvorsitzende Edith Schwab sprach sogar von einem neuen Kriegsschauplatz, da die Kinder vielfach wie ein Spielball hin- und hergerissen würden.

Obwohl zwischen Absichtserklärung und dem tatsächlichen Verhalten der Väter eine Kluft besteht, befindet sich das typisch väterliche Rollenbild im Wandel. Die heutige Entwicklung lässt sich dadurch kennzeichnen, dass Männer sich ihrer Aufgaben auf neue Weise bewusst werden und ihre Rolle neu definieren. Sie stehen einer traditionellen Aufteilung der Elternschaft eher ablehnend gegenüber und begrüßen egalitäre Strukturen. Die in der Vergangenheit häufig aufgestellte Behauptung, Väter könnten, im Vergleich zu Müttern, leichter ersetzt oder kompensiert werden, muss mit Vorsicht betrachtet werden. Väter sind in der Lage, als kompetente Bezugspersonen zu fungieren. Sie ergänzen die Mütter mit ihren Beiträgen zur Erziehung, sie dienen als Rollenmodell, Spielpartner und Lehrer. Allerdings lassen sich bei den Vätern deutliche Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung der verschiedenen Aufgaben erkennen.

Die vorausgegangenen Erläuterungen veranschaulichten die Interdependenzen von gesellschaftlichem Wandel und den Beziehungen innerhalb der Familie. Beruhend auf diesen Erkenntnissen entwickelte sich mittlerweile eine größere Sensitivität für die Probleme und Fragen der Familienforschung.

In der Forschung interessierte man sich zunehmend für eine differenziertere Sicht der Rolle des Vaters in der Familie. (Sozial-)Wissenschaftler richten daher seit mehreren Jahren ihr Augenmerk auf die Rolle des Vaters im Familienkontext und betonen die familiäre Harmonie als wesentliche Determinante für die positive Entwicklung der Kinder.

3.4 Theoriebildung in der Vaterforschung

Die Zunahme an Kenntnissen über die Vaterrolle und die Versuche, sich der Bedeutung des Vaters für die Entwicklung der Kinder theoretisch zu nähern, zeigen, wie eng die entwicklungspsychologischen und sozialen Prozesse, die das Vaterbild prägen, verschränkt sind.

Die nachfolgend aufgeführten Theorien der Vaterforschung spiegeln die verschiedenen Facetten eines wissenschaftlichen Vaterbildes wider.

3.4.1 Die psychoanalytische Theorie

In den letzten Jahrzehnten wurde die Psychoanalyse häufig als Hemmfaktor für die Erforschung des Einflusses des Vaters auf die Entwicklung der Kinder betrachtet (z.B. Lamb, 1976; Parke, 1981). Für die Psychoanalytiker galt die Mutter als primäre Bezugsperson und die Mutter-Kind-Beziehung wurde von ihrer Bedeutung her als wichtiger eingestuft. Daher ignorierte die Psychoanalyse weitgehend die Vater-Kleinkind-Beziehung bei ihren Untersuchungen.

Allerdings unterstrich Freud die Gefühle von Liebe und Bewunderung für den Vater in der vorödipalen Phase (insbesondere bei Jungen) und deren Bedeutung für die positive Identifikation. Ferner brachte er das Bedürfnis des Kindes, Schutz bei jemandem zu suchen, mit der Beziehung zum Vater in Zusammenhang (Mächtlinger, 1981).

Anna Freud und Dorothy Burlingham (1944) vertraten die Auffassung, dass die Vater-Kind-Beziehung erst ab dem zweiten Lebensjahr eine Rolle für das emotionale Befinden des Kleinkindes spiele.

Melanie Klein wies 1955 darauf hin, dass bereits Säuglinge eine Bindung zu ihrem Vater aufbauen können. Laut Mahler & Goslinger (1955) erlangt die Vater-Kind-Beziehung eine wesentliche Bedeutung beim Loslösungsprozess aus der frühen symbiotischen Verbindung mit der Mutter.

Ab den sechziger Jahren arbeiteten immer mehr Vertreter der Psychoanalyse an einer neuen theoretischen Interpretation der Vater-Kind-Beziehung. Sie wiesen dem Vater eine Bedeutung in der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung zu und hoben vor allem die frühe Vater-Sohn-Beziehung hervor (z.B. Greenacre, 1960; Leonard, 1966).

Während der siebziger Jahre zeichnete sich ein Wandel innerhalb der psychoanalytischen Theoriebildung ab, der sich durch folgende Aspekte charakterisieren lässt (Fthenakis, 1984, S. 27):

- Die Bedeutung beider Elternteile und der übrigen Familienmitglieder
- Die Bedeutung der Vater-Kind-Beziehung für die Identifikation und Individuation
- Eine neue Bewertung der Beziehung des Kleinkindes zu seinem Vater in der vorödipalen Entwicklungsstufe
- Die Bedeutung des Vaters für die Geschlechtsrollenidentität in der vorödipalen Phase

Bedeutend ist vor allem, dass sich seit den letzten Jahren auf dem Gebiet der Psychoanalyse ein Durchbruch zu einer systemorientierten Sicht der Familie und eine adäquatere Beurteilung des Einflusses aller Familienmitglieder abzeichnet.

3.4.2 Biologisch-genetische Ansätze

Eine biologisch-genetische Determinierung des elterlichen Verhaltens basiert vielfach auf morphologisch-funktionell motivierten Auffassungen.

Das Problem liegt darin, dass bestimmte Verhaltensweisen als ausschließlich festgelegt betrachtet werden. „Typisch mütterliches“ bzw. „typisch väterliches“ Verhalten wird als genetisch festgeschrieben deklariert und kann nicht durch äußere Einflüsse modifiziert werden. Hier taucht wieder der altbekannte Diskussionspunkt auf: Inwieweit ist Verhalten genetisch festgeschrieben und inwieweit wirken sich z.B. soziale Erfahrungen aus? Aus diesem Grund wiesen Snowdon & Suomi (1982) darauf hin, die biologischen Grundlagen des Verhaltens nicht mit der biologisch-genetischen Determinierung von Verhalten gleichzusetzen. Rypna (1976) nahm an, dass Parallelen beim Verhalten der Väter in verschiedenen Kulturkreisen aufgrund der biologisch-genetischen Einflüsse aufträten und Unterschiede auf soziale Bedingungen und Lernerfahrungen beruhen würden.

3.4.3 Humanethologische Ansätze

Von grundlegender Bedeutung bei den humanethologischen Ansätzen ist das Prägnanzmodell, welches kritische Phasen annimmt. Zu dieser Zeit werden bestimmte Verhaltensweisen beim Menschen etabliert. Die zentrale Frage lautet, welchen Anpassungswert Verhaltensweisen haben, um das Überleben zu sichern. In diesem Zusammenhang ist die von Bowlby (1973, 1980) entwickelte Bindungstheorie zu erwähnen.

3.4.4 Sozialpsychologische Theorien

Talcott Parsons (1942) ging davon aus, dass in der Familie - als Spezialfall einer sozialen Gruppe - normalerweise der Vater eine instrumentelle und die Mutter eine expressive Rolle übernimmt. Der Vater vertritt die gesellschaftlichen Belange und Be-

dürfnisse in der Familie, bindet aber auch die Familie in die Gesellschaft ein. Durch seine vorwiegende Arbeit außer Haus ist er von der Kindererziehung und –betreuung nahezu freigestellt. Er plant, setzt Ziele um und ist für die Disziplin verantwortlich. Die Mutter dagegen regelt die Angelegenheiten in der Familie und sorgt für deren emotionale Einheit. Sie erzieht die Kinder, vermittelt bei Streitereien und wirkt bei Bedarf als Puffer zwischen Vater und Kindern.

Die Rollentheorie Parsons' mit ihrem polaren Anspruch gilt heutzutage, übertragen auf die Familie, als zu pauschal. Die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und die damit verbundene Übernahme der Väter an klassisch weiblichen Aufgaben, und umgekehrt, machen dies deutlich. Außerdem wird dadurch die diffizile Dynamik der familiären Sozialisation und der Einfluss gesellschaftlich-historischer Entwicklungen eher ignoriert. Trotz der Kritik an diesem einseitigen Rollenbild kann in vielen Familien die Aufgabenteilung ab dem Zeitpunkt, zu dem Kinder geboren werden, diesen beiden Kategorien zugeordnet werden.

3.4.5 Lerntheoretische Ansätze

Von den klassischen Lerntheoretikern gibt es keine speziellen Aussagen zur Rolle des Vaters, da sich diese nur für Reize und Reaktionen interessierten und nicht auf die beteiligten Personen eingingen. Zudem stellten die Lerntheoretiker den Menschen bis in die siebziger Jahre als eher passives Wesen dar, dessen Verhalten aus Reaktionen auf Reize bestehe. Die kognitive Wende trug diesem Sachverhalt Rechnung und erlaubte ein neues Verständnis von Sozialisation.

Trotzdem haben sich in der Familientherapie lerntheoretische Erfahrungen niedergeschlagen. Der Vater wird als Umweltbedingung, d.h. als positiver bzw. negativer Verstärker, angesehen und prägt durch seine Handlungen die Verhaltensweisen des Kindes. Durch Erziehung bzw. therapeutische Intervention können Verhaltensweisen gezielt beeinflusst werden.

Einen neuen Impuls brachte die Weiterentwicklung der Reiz-Reaktion-Modelle zum Imitations-Lernen am sozialen Modell. Die Theorie des sozialen Lernens (Bandura & Walters, 1963) richtete den Blick auf die Entwicklung der Geschlechterrolle. Diese wiederum intensivierte die Vaterforschung.

Bedeutend ist der Grundgedanke, dass ein Kind nicht unmittelbar verstärkt werden muss, sondern es genügt die Beobachtung, ob ein Modell für ein bestimmtes Verhal-

ten gelobt oder bestraft wird. Wenn das Kind zum Beispiel erlebt, dass das Verhalten des Vaters in der Familie positiv bewertet wird, wird dieser zum attraktiven Modell.

3.4.6 Entwicklungspsychologische Theorien

Im Vordergrund der klassischen Entwicklungspsychologie standen biologische Reifungsprozesse, es dominierte eine kindzentrierte Sicht und es herrschten Phasen bzw. Stufentheorien vor.

Obwohl Charlotte Bühler bereits 1933 die Entwicklung als lebenslangen Prozess thematisierte, wurden Fragen zur Vaterschaft kaum behandelt.

Erst ab den sechziger Jahren nahm die Einsicht zu, soziokulturelle und -historische Faktoren nicht ausklammern zu dürfen. Die Entwicklungspsychologie erhielt insbesondere entscheidende Impulse durch die „life-span developmental psychology“ (z.B. Baltes, 1968). Eine steigende Sensitivität für die Bedeutung von Umweltaspekten löste bei den Entwicklungspsychologen den Anspruch ab, generelle Entwicklungsgesetze aufstellen zu können.

3.4.7 Systemtheoretische Ansätze

Forschungsansätze, die auf systemtheoretischen Grundlagen beruhen, verdeutlichen, dass die traditionellen Forschungsmethoden die Komplexität der Prozesse, die in einer Familie ablaufen, weder ausreichend erfassen noch erklären können.

Bei Überlegungen zum „sozialen Netzwerk“ (Lewis, Feiring & Weinraub, 1981) lassen sich einige Implikationen feststellen, die insbesondere für die Vaterforschung von Bedeutung sind. Lewis u.a. unterscheiden zwischen Interaktionen und Beziehungen in einem sozialen Netzwerk. Zum Beispiel bestehen Unterschiede, wieviel Zeit Eltern ihren Kindern widmen. Dies impliziert jedoch nicht notwendigerweise einen geringeren Einfluss der Väter auf ihre Kinder. Die Bedeutung der Väter für ihre Kinder lässt sich eher über die einzigartige Qualität ihrer Beiträge bestimmen, als über die Quantität und Dauer ihrer Interaktionen mit dem Kind. Prägend für ein Familiensystem sind z.B. die verschiedenen Funktionen, die die einzelnen Mitglieder übernehmen. Väter spielen anders mit ihren Kindern, sie zeichnen sich durch andere kognitive Anregungen aus und es bestehen gewisse Regeln für das Zusammenleben in der Familie.

Dadurch erfährt das Kind, wie es sich außerhalb der Familie angemessen verhalten soll.

3.4.8 Ökologische Ansätze

Der entscheidende Gedanke bei einem ökopsychologisch orientierten Ansatz ist die Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen Systemen und Teilsystemen (z.B. werden neben den dyadischen Beziehungen auch andere Beziehungen mit einbezogen). Der Beitrag des Vaters zur familiären Sozialisation wird thematisiert. Zudem wird die Abhängigkeit dieser Leistung von verschiedenen Rahmenbedingungen und deren Rückwirkung auf die Umwelt untersucht. Bei diesem Ansatz werden Faktoren, die primär umweltbedingt sind und das Gelingen von erfolgreicher Vaterschaft beeinflussen können, in den Vordergrund gestellt (z.B. Berufssituation, Arbeitsmarktlage).

Die Darstellung dieser Ansätze sollte verdeutlichen, dass auch die Vaterforschung zukünftig die Familie als Einheit und System betrachten muss. Das entscheidende Manko der klassischen Forschung bestand in der Beschränkung auf die dyadischen Ansätze. Diese Erkenntnisse verlangen Untersuchungsdesigns, die zuverlässige Aussagen zu Entwicklungsverläufen erlauben.

3.5 Vater-Kind-Beziehung als Forschungsgegenstand

Die Wissenschaft der Vaterforschung blickt erst auf eine kurze Geschichte zurück und ist in ihren Ansätzen vielfach noch rudimentär und uneinheitlich (Lamb, 1995; Pruett, 1993; Biller, 1995). Fthenakis (1984) beklagte schon vor mehr als 20 Jahren, dass in Deutschland kaum eine koordinierte Vaterforschung durchgeführt würde, sondern diese eher das Resultat der Initiative Einzelner sei.

Zudem kann der Wissensstand, auch international gesehen, heute noch eher als Bestandsaufnahme bezeichnet werden, da sowohl Widersprüche als auch Defizite in der Vaterforschung auftauchen (Fthenakis, 1984, 1998; Pederson, 1985; Werneck, 1997; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Verschiedene Untersuchungen, v.a. in den letzten drei Jahrzehnten, lassen darauf schließen, dass sich die Bedeutung, die den Vätern für die Entwicklung ihrer Kinder beigemessen wurden, verändert hat (z.B. Booth & Crouter, 1998). Fraglich bleibt jedoch weiterhin,

ob der Vater lediglich eine „Mutter in Reserve“ ist oder ob ihm eine spezifische Funktion für das Kind zukommt, die von der Mutter typischerweise nicht gleichermaßen wahrgenommen wird. Entsprechende Studien wurden u.a. von Amato (1998), Lamb (1997) und Parke (1996) durchgeführt. Beispielsweise stellt die Spiel- und Anregungsfunktion des Vaters einen besonders wertvollen Beitrag zur Entwicklungsstimulierung des Kindes dar. Der Spielstil der Väter ist eher lebendiger, körperlicher, unvorhersehbarer und individueller. Zudem wurde festgestellt, dass Mütter zwar häufiger und länger mit den Kindern interagieren, aber für die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes die Qualität der Interaktion ebenfalls entscheidend ist.

Nach einem kurzen Überblick über die verschiedenen Phasen der Vaterforschung wird der Untersuchungsstand zum Einfluss des Vaters auf die emotionale Entwicklung der Kinder vorgestellt.

3.5.1 Phasen der Vaterforschung

In der relativ jungen Vaterforschung unterschied Fthenakis bereits 1984 (S. 21) vier aufeinanderfolgende Phasen:

1. Basierend auf der Deprivationsforschung wurden Untersuchungen durchgeführt, die die Auswirkungen der Abwesenheit des Vaters auf die kognitive, moralische, psychosoziale und geschlechtsrollenspezifische Entwicklung des Kindes überprüften (z.B. Shinn, 1978). Vor diesem Hintergrund stellten sich die Wissenschaftler auch die Frage nach der genetischen bzw. kulturellen Bedingtheit väterlichen Verhaltens innerhalb einer Art und zwischen den Arten, sowie bei bestimmten exotischen Gesellschaften.
2. Danach bemühten sich die Wissenschaftler, das Ungleichgewicht zwischen der Erforschung der Vater-Kind- und der Mutter-Kind-Beziehung auszugleichen (vgl. Lamb, 1997). Jedoch replizierten sie hauptsächlich Fragen und Methoden der Mutter-Kind-Forschung.
3. In der dritten Phase blieben die Forschungen immer noch einem Paradigma verhaftet, dem die Überwindung der Differenz zwischen soziologischer und psychologischer Perspektive noch nicht gelingt und das den Vater im Rahmen traditioneller Familien erforscht (vgl. Pedersen, 1980). Es zeichnete sich allerdings eine

Überwindung des dyadischen Ansatzes ab und die Untersuchungen weiteten sich auf triadische und multiple Beziehungen in systemtheoretischen Ansätzen aus.

4. Die 4. Phase lässt sich dadurch charakterisieren, dass einige Nachteile der Untersuchungspläne der dritten Phase behoben werden konnten. Ergebnisse von Studien, die bei nicht-traditionell organisierten Familien durchgeführt wurden, konnten für sozial- und familienpolitische Reformbemühungen nutzbar gemacht werden (Lamb & Sagi, 1983).

3.5.2 Untersuchungsstand zum Einfluss des Vaters auf die emotionale Entwicklung der Kinder

Bis zu Beginn der siebziger Jahre verfügte man in der psychologischen Literatur über eine umfangreiche Dokumentation zur Mutter-Kind-Beziehung, jedoch befassten sich kaum Arbeiten mit der Rolle des Vaters auf die Entwicklung des Kindes oder mit der frühen Vater-Kind-Beziehung. Zudem schätzten die Wissenschaftler den direkten Einfluss des Vaters auf die Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren als sehr gering ein.

Pedersen (1980) nennt als mögliche Gründe für die fehlende Vaterforschung unter anderem stereotype Vorstellungen über die Rollenteilung und eine Dominanz von Theorien, die hauptsächlich den Einfluss der Mütter auf ihre Kinder erfassen. Als ein Vertreter dafür gilt John Bowlby. Im Rahmen einer Untersuchung der Weltgesundheitsorganisation stellte Bowlby (1951) bedeutungsvolle Thesen zur Bindungstheorie auf. Er nahm an, dass Säuglinge und Kleinkinder Bindungen vorwiegend zu einer Betreuungsperson, und zwar zuerst zur Mutter, da sie von der Natur dafür vorbestimmt sei, entwickeln würden. Die Aufgaben des Vaters begrenzte Bowlby auf die wirtschaftliche und emotionale Unterstützung seiner Ehefrau (siehe auch Punkt 3.7 in diesem Kapitel).

Über die emotionale Entwicklung von Kindern weiß man am meisten aus Studien über Mutter-Kind-Interaktionen, die von mehreren Autoren als wichtige Basis für die Entwicklung von Empathie gesehen wird (vgl. z. B. Volland, 1995; Waters, Wippmann & Sroufe, 1979; Kestenbaum, Farber & Sroufe, 1989). Auch im neuesten Handbook of Child Psychology von 2006 beklagt Eisenberg den Mangel an Väterdaten für die Entwicklung von prosozialem Verhalten (S. 665).

Es wurden nur vereinzelte Untersuchungen durchgeführt, welche die Rolle des Vaters bzw. sein Erziehungsverhalten und seinen Einfluss auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten explizit berücksichtigen (Kienbaum, 1993).

1968 fanden Rutherford und Mussen heraus, dass diejenigen vierjährigen Jungen, die sich in einer Situation, bei der sie mit jemanden etwas teilen mussten, als sehr großzügig erwiesen hatten, im Vergleich zu den Jungen, die nichts abgegeben hatten, ihre Väter sowohl als wärmer und unterstützender als auch mitfühlender und tröstender beschrieben. Die Forscher zogen daraus den Schluss, dass bei großzügigeren Jungen die Väter positive prosoziale Modelle darstellten.

Barnett, King, Howard und Dino (1980) berichten über bedeutsame Unterschiede bei der Empathie von Mädchen bei einer spezifischen Kombination der elterlichen Empathie: Mädchen mit hochempathischen Müttern und wenig empathischen Vätern waren signifikant empathischer als Mädchen, deren Eltern dieses Muster nicht zeigten. Die Wissenschaftler fanden keine diesbezüglichen Zusammenhänge bei den Jungen.

Bei der Untersuchung von Bar-Tal et al. (1980) gaben Jungen, die bei ihren Klassenkameraden als hilfsbereit galten, an, dass ihre Väter häufig Induktionen anwendeten. In einer Längsschnittuntersuchung (Koestner, Franz & Weinberger, 1990) wurde der Effekt von elterlichen Erziehungsvariablen, die erhoben wurden, als die Kinder fünf Jahre alt waren, 26 Jahre später auf die Ausprägung der Empathie der Erwachsenen untersucht. Es stellte sich heraus, dass die Dimension "väterliche Beteiligung an der Erziehung des Kindes" für das Niveau der Empathie im Erwachsenenalter die größte Vorhersagekraft hatte.

In der Studie von Eisenberg et al. (1991) fanden sich Zusammenhänge sowohl zwischen erhöhtem Mitgefühl der Väter und mehr Mitgefühl bei ihren Söhnen als auch dem Mitgefühl der Väter und weniger mimischem Unbehagen bei ihren Söhnen.

Bernadett-Shapiro, Ehrensaft und Shapiro (1996) ermittelten, dass das Mitwirken der Väter an der Versorgung des Kindes positiv und signifikant mit der Empathie von Jungen zusammenhängt; jedoch gab es keine signifikanten Korrelationen zwischen der Empathie des Vaters und der Empathie der Jungen.

Lamb berichtet 1997, dass sichere emotionale Bindungen zwischen den Vätern und ihren Kindern zu einer positiven Entwicklung der sozialen Kompetenz und des Selbstwertgefühls, insbesondere bei Jungen, führen (siehe auch Kapitel 3.7).

Auch Fthenakis (1999) betonte, dass eine positive Interaktion zwischen Vater und Vorschulkind sich günstig auf die späteren prosozialen Fähigkeiten der Kinder aus-

wirkt. Bei Russel u.a. (2003) stellten sich negative Zusammenhänge zwischen einem autoritären Erziehungsstil der Väter und dem kindlichen Mitgefühl heraus. Die Ergebnisse von Roberts (1999) zeigten ebenfalls den Einfluss des väterlichen Verhaltens auf die Responsivität ihrer Kinder auf. Bei dieser Untersuchung wurde deutlich, dass Jungen, deren Väter wenig Gefühlskontrolle verlangten, 2½ Jahre später deutlich prosozialer waren. Betrachtet man gleichzeitig das Ergebnis von Fuchs und Thelen (1988), dass Jungen negative Reaktionen von Seiten vor allem ihrer Väter erwarten, wenn sie Traurigkeit offen zeigen und dies folglich mit zunehmenden Alter immer weniger tun, so lässt sich die Folgerung ableiten, dass ein Weniger an Emotionskontrolle sich ausgesprochen förderlich auf das Mitgefühl der Jungen auswirken sollte.

Untersuchungen zur Vaterabwesenheit konnten einen Befund von weitreichender Relevanz häufig replizieren. Pedersen, Anderson und Cain (1980) gelangten zu der Erkenntnis, dass Väter in demselben Maß wie Mütter dazu in der Lage seien, Bindungen zu ihren Kindern aufzubauen. Bei Vätern fänden sich die gleichen Voraussetzungen für einen einfühlsamen Umgang mit dem Kind wie bei Müttern. Damit ergab sich erstmals ein Hinweis auf den entwicklungspsychologischen Stellenwert der Vater-Kind-Beziehung in den ersten Lebensjahren des Kindes. Das Konzept des sozialen Netzwerks, in dem der Vater eine wichtige Position einnimmt, ist ein wissenschaftstheoretischer Eckpfeiler neuerer Forschungen und löst die dyadische Betrachtungsweise ab.

Die Ergebnisse des *Hite reports* (Hite, 1987) waren jedoch wiederum alarmierend. Hier wurden Männer befragt, ob sie eine enge Beziehung zu ihren Vätern hätten: über 90 Prozent der Männer verneinten dies!

In einem Buch von Keyes (1992), „Söhne schreiben über ihre Väter“, gaben die meisten Befragten an, ihre Väter nicht gut zu kennen und kaum Zuneigung oder Verständnis von ihnen erhalten zu haben. Die geäußerten Gefühle waren jedoch ambivalent. Die Mehrzahl fühlte sich in der Nähe ihrer Väter unwohl und einige berichteten sogar, ihre Väter zu hassen. Sie hätten den Eindruck, dass zwischen ihnen und ihren Vätern eine Art Wettbewerb bestehe und würden sie als aggressiv beurteilen. Augenblicke der Nähe seien eher selten. Auf der anderen Seite würden sie sich danach sehnen, von ihren Vätern respektiert und akzeptiert zu werden, würden sich

Liebe wünschen und wollten, dass ihre Väter auf sie stolz seien. Sharpe (1994) konnte in seiner Untersuchung diese negativen Gefühle, die viele Väter vermitteln, bestätigen. Viele Väter sind emotional distanziert und verhalten sich eher abfällig, unfreundlich und lieblos. Manchmal scheint dies ein Versuch zu sein, ihre Jungen zu stählen und „männlich“ zu machen.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigten, dass es in Zeiten des rapiden sozialen Wandels nicht überraschend ist, dass sich Forscher auch vermehrt über die Bedeutung, die dem Einfluss des Vaters auf die Entwicklung des Kindes und für die Familie beigemessen wird, Gedanken machen. Da es auch Väter gibt, die nicht mehr exklusiv ihre Versorgerrolle beanspruchen, jedoch auch keine Aufgaben im Haushalt und bei der Kindererziehung übernehmen, ist die folgende Darstellung der verschiedenen Einflussbereiche nicht nur von theoretischem Interesse, sondern fordert somit zu einer neuen Betrachtung der Art familiärer Beziehungen heraus (Fthenakis, 1999; Lamb, 1997). Als Mitglied des Familiensystem sind fürsorgliche und engagierte Väter für eine gelungene kindliche Entwicklung wichtig – und dies muss auch kommuniziert werden.

Lamb (1995) wies in einer Zusammenfassung auf den Einfluss verschiedener Faktoren (beispielsweise Wärme, Nähe, aber auch feindseliges Verhalten) auf die psychosoziale Entwicklung der Vater-Sohn-Beziehung hin. Amato (1998) kam bei seinen Studien zu dem Ergebnis, dass die Einflüsse von Vätern ebenso bedeutsam seien wie die der Mütter, um Verhaltensweisen der Kinder vorherzusagen zu können. Nur durch die Berücksichtigung der verschiedenen Einflussbereiche kann das Verständnis für die Bedeutung und Konsequenzen väterlicher Beteiligung vertieft werden.

Nachfolgend wird der Beitrag des Vaters auf die Entwicklung der Geschlechtsrollenidentität seiner Kinder erörtert. Zum Ausmaß der Geschlechterunterschiede bei der Empathie liegen bereits Forschungsergebnisse vor. Diese Ausführungen werden durch Ergebnisse der Vater-Kind-Bindung und der Bedeutung des Vaters bei der Internalisierung moralischer Normen ergänzt. Die weiteren Einflussbereiche der Vätern werden anhand des Modells von Amato (1998) dargestellt.

3.6 Der Einfluss des Vaters auf die Entwicklung des geschlechtsspezifischen Verhaltens

Die Bedeutung der Väter für die Entwicklung des geschlechtsrollenspezifischen Verhaltens wird von vielen Wissenschaftlern hervorgehoben (z.B. Parke, 1981, 1996; Lamb, 1986, 1987; 1997, Levant, 1988). Oftmals wurde die Frage gestellt, ob Geschlechtsunterschiede sozial konstruiert seien.

Väter behandeln ihre Kinder, bezogen auf das Geschlecht, unterschiedlich – insbesondere in den Bereichen Disziplin oder körperlicher Aktivität (z.B. Fisher & Fagot, 1993; Starrels, 1994).

Die meisten Forscher nehmen an, dass kulturelle und historische Faktoren die Geschlechtsunterschiede beim Elternverhalten hervorgerufen haben; andere betonen biologische Prädispositionen (Becker, 1991; Popenoe, 1996).

3.6.1 Lernen von Geschlechterrollen

Nach Bower (1989) hat der Unterschied zwischen den Geschlechtern seine Wurzeln bereits in der frühen Kindheit. Er hält in seinem Buch „The Rational Infant“ fest, dass bereits bei Kindern unter einem Jahr beim Betrachten von Bildern eine Bevorzugung des gleichen Geschlechts festgestellt werden kann.

Andere Forscher gehen von einer differentiellen Sozialisation der Geschlechter aus. Die Soziologen Candace West und Donald Zimmermann (1987) nehmen zum Beispiel an, dass an kompetente Mitglieder einer Gesellschaft die Forderung gestellt wird, sich geschlechtsspezifisch zu verhalten. Tatsächlich kommen verschiedene Formen der Männlichkeit bzw. Weiblichkeit vor (Connell, 1995). Die Differenzen im Verhalten und in der Disposition zwischen Männern und Frauen werden durch wiederholte Interaktionen mit anderen Menschen gelernt. Am größten ist der Lerneffekt in der kindlichen Sozialisationsphase.

Bei Untersuchungen von Geschlechtsunterschieden wurde nachgewiesen, dass sich das elterliche (Erziehungs-)Verhalten hinsichtlich des Geschlechts der Kinder unterscheidet (z.B. MacDonald & Parke, 1984). Jungen und Mädchen werden bereits in der frühen Kindheit unterschiedlich behandelt und mit jeweils anderen Lernumwelten konfrontiert. Sie entwickeln unterschiedliche Bedürfnisse, Wünsche, Fähigkeiten und Temperamente. Bem (1993) vermutet, dass diesem Phänomen die Selffulfilling

Prophecy zugrunde liegt. Menschen denken, dass Jungen und Mädchen verschieden sind; daher behandeln sie die Kinder unterschiedlich und stellen ihnen unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung. Diese differenzierte Behandlung unterstützt wiederum ein bestimmtes Verhalten und ein Selbstbild, welches erneut kulturelle Stereotype über das Geschlecht fördert. Dieser Prozess wiederholt sich ständig, so dass er natürlich und nicht mehr veränderbar erscheint. Mädchen und Jungen lernen ein geschlechtskonformes Verhalten. Jedoch zeigen Untersuchungen, dass Jungen noch mehr ermutigt werden, maskulinen Idealen zu entsprechen als Mädchen femininen Idealen (Wood, 1994). Väter fördern die Geschlechts-Stereotypen mehr als Mütter – und dies besonders bei ihren Söhnen (Caldera, Huston & O'Brien, 1989; Fagot & Leinbach, 1993).

Einen beeindruckenden Beweis für Geschlechtsrollenstereotypen lieferten die Baby-X-Studien von Trautner (1994). Bei diesen Untersuchungen wurden Erwachsene mit einem Baby konfrontiert, welches, obwohl es stets das gleiche Kind war, entweder als Junge oder als Mädchen vorgestellt wurde. Die Wahrnehmung der Erwachsenen variierte in Abhängigkeit vom vermeintlichen Geschlecht des Kindes: Jungen wurden Eigenschaften wie stark und aktiv zugeschrieben, Mädchen als zart, hilfsbedürftig und furchtsam.

3.6.2 Mitgefühl und prosoziales Verhalten im Zusammenhang mit dem Geschlecht

Entsprechend der Anlage-Umwelt-Auseinandersetzung wird auch bei der emotionalen Entwicklung kontrovers diskutiert, welche Faktoren einen größeren Anteil an der Genese altruistischer Motivation haben (z.B. Bischof-Köhler, 1990).

Orientieren sich Kinder am gleichgeschlechtlichen Elternteil (vgl. Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo & Miller, 1991; Fabes, Eisenberg & Miller, 1990) oder wirken sich die unterschiedlichen genetischen Dispositionen von Jungen und Mädchen aus, die dann gemäß den Geschlechterrollenvorstellungen sozialisiert werden? Empfinden Frauen tatsächlich mehr Mitgefühl als Männer oder können sie es nur besser zeigen?

Bereits Schopenhauer (1979) sagte Frauen eine leichtere Empfänglichkeit für Mitleid nach. Diese Einstellung hat sich bis heute nicht geändert: Frauen gelten als einfühlsamer.

In der Sozialpsychologie werden Männern Eigenschaften wie Durchsetzungsfähigkeit, Unabhängigkeit, Kontrollausübung und eine individualistische Einstellung zugeschrieben. Frauen zeichnen sich durch Emotionalität, Selbstlosigkeit und unterstützende Haltung aus. Parsons & Bales (1955) unterschieden hier, wie schon vorher erwähnt, zwischen der instrumentellen Rolle der Männer und der expressiven Rolle der Frauen.

Interessant sind die Ergebnisse aus der Empathieforschung: Mädchen bzw. Frauen erzielen im Vergleich zu Jungen bzw. Männern in aller Regel höhere Werte auf Skalen, die das mitfühlende Eingehen auf den Kummer oder die Notlage einer anderen Person messen (Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Lennon & Eisenberg, 1987). In diesem Zusammenhang sollte die Frage gestellt werden, ob bei Jungen und Mädchen bzw. Männern und Frauen die gleichen Entwicklungsbedingungen zum Erwerb dieser Kompetenz beitragen, oder ob unterschiedliche Wege die beiden Geschlechter zu prosozialer Responsivität führen. Hier existiert eine Forschungslücke, da die meisten Studien zu diesem Thema Geschlechterunterschiede feststellen, aber wenig zu ihrer Erklärung beitragen. Allerdings hängt das Ausmaß von Geschlechterunterschieden bei der Empathie anscheinend stark von der Erfassungsmethode ab (Eisenberg & Lennon, 1983; Lennon & Eisenberg, 1987). Bei Selbstaussagen wurden beispielsweise stets Differenzen zugunsten der weiblichen Versuchspersonen gefunden.

Frauen, so zeigten weitere Untersuchungen, können die Gefühle von anderen Personen besser interpretieren als Männer (siehe Übersicht von Hall, 1978). Buck (1984) führte an, dass durch eine differentielle Sozialisation der Geschlechter die Mütter unter anderem eher Stimmungen aus den Gesichtern von Mädchen als von Jungen ablesen könnten. Frauen erhielten zudem auf dem Mehrabian-Epstein-Empathie-Fragebogen (1972) signifikant höhere Werte.

Man muss sich daher eigentlich damit auseinandersetzen, ob sich Frauen lediglich gemäß ihres Geschlechtsstereotyps darstellen oder ob sie einfach empathischer sind.

Dunn, Bretherton und Munn (1987) wiesen nach, dass Jungen und Mädchen schon in der frühen Kindheit hinsichtlich der sozio-kulturellen Erwartungen beeinflusst würden. Mütter sprachen mit ihren 18 Monate alten Mädchen signifikant häufiger über Emotionen als mit ihren Jungen. Ferner berichteten sie, dass schon 2-jährige Mädchen mehr über Gefühle redeten als Jungen im gleichen Alter.

Fivush (1991) konnte diesen Befund bestätigen. Er fand heraus, dass Mütter im emotionalen Bereich Geschlechtsunterschiede machten: Wenn sie mit ihren dreijährigen Kindern über Ärger oder Traurigkeit sprachen, redeten sie mit ihren Töchtern mehr über Traurigkeit und mit ihren Söhnen mehr über Ärger. Auch Smetanas Untersuchung über das moralische Verhalten von 2-3-Jährigen belegte, dass Mütter bei ihren 2-jährigen Töchtern häufiger moralischem Fehlverhalten mit Induktionen begegneten (Smetana, 1989). Eisenberg, Fabes und Murphy (1996) konnten nachweisen, dass Mütter ihre Söhne häufiger als ihre Töchter strafte und die Qualität des Tröstverhaltens bei den Mädchen höher als bei Jungen war.

Robinson (in Zahn-Waxler, Cole und Barrett, 1991, S. 250) untersuchte die Reaktionen von 14 Monate alten Zwillingen auf simulierte Notsituationen. Es zeigte sich auch hier, dass Mädchen höhere empathische Werte als Jungen erreichten.

Mädchen scheinen zudem mehr mimischen Ausdruck zu zeigen. Eisenberg, Fabes u.a. (1988) vermuten, dass Jungen negative Emotionen eher verbal verleugnen und weniger bereit sind, Traurigkeit zu zeigen. Eine Erklärung für dieses Verhalten ist, dass sie vor allem von den Vätern eine eher negative Reaktion auf diese Gefühlsäußerung erwarten.

Aber selbst in Bereichen von emotionaler Unterstützung und Sorge, in denen Frauen höhere Kompetenzen zugesprochen werden und in denen sie auch aktiver sind als Männer, reduzierten sich die Geschlechtsunterschiede signifikant bzw. verschwanden gänzlich, wenn Forscher bei ihren Untersuchungen z.B. die Lebensumstände der Testpersonen berücksichtigten. Ein Beispiel dafür: Frauen, die in vergleichbaren Berufen arbeiteten wie Männer, zeigten analoge psychologische Reaktionen wie diese (Umberson, Chen, House, Hopkins & Slaten, 1996).

Bei anderen Geschlechterstudien (z.B. eine gemischt-geschlechtliche Gruppe sollten eine komplexe Aufgabe lösen) stellten Sozialwissenschaftler fest, dass Männer und Frauen ebenfalls auffallend ähnlich reagierten (z.B. Bem, 1993; Howard & Hollander, 1997), wenn sie gleichem Druck und identischen Anforderungen ausgesetzt waren. In Untersuchungen, bei denen Fremden Hilfe geleistet werden sollte, halfen Männer mehr als Frauen. Insbesondere zeigten sie sich hilfsbereiter, wenn Beobachter bei der Hilfeleistung anwesend waren und wenn sie nicht explizit um Hilfe gebeten wurden (z.B. Eagly & Crowley, 1986). Dadurch ergab sich bei diesen Studien das irreführende Bild, Männer seien generell hilfsbereiter als Frauen.

Insgesamt gesehen widersprechen diese Ergebnisse den landläufigen Vorstellungen über die natürlichen Ursprünge des mütterlichen Instinkts, der weiblichen Intuition oder der männlichen Aggressivität.

Die offensichtlichen biologischen Unterschiede zwischen Männern und Frauen – wie die Fähigkeit, Kinder zu gebären und sie zu stillen – prägen zwar die sozialen Rollen, welche Männer und Frauen spielen, jedoch in einer weitaus dezidierteren Art und Weise (Howard & Hollander, 1997). Die verschiedenen Reaktionen von Männern und Frauen auf Notlagen hängen demnach entscheidend davon ab, in welchem Kontext Hilfe stattfindet und welcher Art sie ist. Außerdem dürfen sowohl die kulturellen Einflüsse als auch die Rituale der täglichen Interaktionen nicht unberücksichtigt bleiben, da sie einen Einfluss auf die Entwicklung der Geschlechterrollen haben (Kessler & McKenna, 1985; Lorber, 1994). Das bedeutet, dass die unterschiedlichen Reaktionen der Eltern auf Mädchen und Jungen, der unterschiedliche Gebrauch von Strafen und Induktionen und das unterschiedlich häufige Sprechen über Gefühle Gründe dafür sein könnten, dass Unterschiede in der mitfühlend-tröstenden Reaktionsbereitschaft zwischen den Geschlechtern auftreten.

Wahrscheinlich ist daher die Annahme zutreffend, dass Mitgefühl eine biologische Ausgangsbasis hat, die dann in der Persönlichkeitsentwicklung durch lernabhängige Erfahrungen und auch geschlechtsspezifische Einflüsse geprägt wird.

3.6.3 Die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung geschlechtsrollenspezifischen Verhaltens bei Jungen und Mädchen

Forscher wie Lamb (1997) oder Fthenakis (1984) betonen bereits seit mehr als 20 Jahre die Bedeutung des Vaters bei der geschlechtsspezifischen Entwicklung, die nachfolgend kurz zusammengefasst wird.

Väter legen nach Ansicht der Wissenschaftler auf die geschlechtsspezifische Erziehung ihrer Kinder größeren Wert als Mütter. Sie üben intensiveren Druck in Richtung geschlechts-adäquates Spielverhalten ihrer Kinder aus und hegen häufiger traditionelle geschlechtsrollenspezifische Einstellungen und Erwartungen als Mütter.

Bei Jungen wirkt sich v.a. väterliche Dominanz auf die männliche Geschlechtsrollenidentität aus. Dies zeigt sich weniger bei außerhäuslichen Aktivitäten, sondern bezieht sich eher auf ein männliches Verhalten des Vaters bei Familieninteraktionen. Vaterdominanz in der Vater-Mutter-Interaktion hängt demnach positiv mit einer be-

tont männlichen Geschlechtsrollenorientierung, -vorliebe und –annahme bei Jungen zusammen.

Väter, die überwiegend weibliche Arbeiten in der Familie übernehmen (Kochen, Wäschewaschen) und wichtige Entscheidungen ihrer Frau überlassen, haben meist weniger maskuline Söhne. Biller (1997) stellte fest, dass die Passivität des Vaters bei Familieninteraktionen und beim Treffen von Entscheidungen sich auf die maskuline Entwicklung der Jungen bremsend auswirkt.

Weiterhin ist bei Jungen das väterliche Sorgeverhalten ein Faktor für die Entwicklung geschlechtsrollenspezifischen Verhaltens. Die Entwicklung zum Mann korreliert dabei positiv mit dem Maß an Wärme, Zuneigung und Fürsorge, die der Vater seinem Sohn gibt. In einer liebevollen Vater-Sohn-Beziehung begünstigen auch restriktive Verhaltensweisen die adäquate Entwicklung einer maskulinen Identität.

Allerdings besteht bei einer stark belasteten Vater-Sohn-Beziehung ein negativer Zusammenhang zwischen der männlichen Identität von Sohn und Vater.

Der Faktor väterliche Dominanz scheint auf Mädchen einen eher geringen Einfluss zu haben. Von größerer Bedeutung sind hier Faktoren wie Warmherzigkeit, eine positive Haltung zu Frauen und die Ermutigung von Unabhängigkeits- und Selbstverwirklichungsbestrebungen.

Betrachtet man Studien mit weiblichen Jugendlichen, so zeigt sich, dass Frauen aus Familien, in denen der Vater abwesend war, offensichtlich Schwierigkeiten haben, mit Männern zu interagieren und positive sowie länger andauernde heterosexuelle Beziehungen einzugehen. Je enger also die Vater-Tochter-Beziehung ist, desto leichter fällt dem Mädchen später die Aufnahme heterosexueller Kontakte.

Die Übernahme einer nichttraditionell weiblichen Geschlechtsrolle, wie z.B. Karriereorientierung, kann durch einen engagierten Vater ebenfalls gefördert werden. Es muss aber wiederum betont werden, dass der Einfluss der Mutter, wie z.B. das Maß an mütterlicher Wärme, eine wichtige Rolle bei der geschlechtsrollenspezifischen Entwicklung der Mädchen spielt.

Auch für die Entwicklung der Geschlechtsrolle der Jungen ist nicht nur das väterliche Verhalten ausschlaggebend. Hier müssen die Beziehungen aller Familienmitgliedern untereinander sowie das Verhalten der Mutter mitberücksichtigt werden.

Die beste Ausgangssituation für die Entwicklung geschlechtsrollenspezifischen Verhaltens bei Jungen und bei Mädchen ist sowohl eine fürsorgliche Mutter als auch ein fürsorglicher Vater, die ihrerseits eine glückliche Beziehung führen, sich gegenseitig

schätzen und unterstützen. Kinder solcher Eltern haben positive Selbstkonzepte und fühlen sich wohl, männlich bzw. weiblich zu sein.

3.7 Die Vater-Kind-Bindung

Für die Erklärung der Entwicklung der engen und emotionalen Beziehung eines Kindes zu Erwachsenen wurde das Konzept „Bindung“ vorgeschlagen.

Dieser Begriff impliziert, dass das Kind nach einer bestimmten Zeit ein Gefühl der Sicherheit in Gegenwart derjenigen erwachsenen Person erfährt, von der es betreut und versorgt wird (Sroufe & Waters, 1977). Bindung ist also nicht im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals zu verstehen, sondern als Ausdruck einer individuellen Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen.

Für die soziale Entwicklung des Kindes ist die Frage interessant, ob Säuglinge und Kleinkinder auch Bindungen zu ihrem Vater entwickeln und sich nicht nur ausschließlich der Mutter zuwenden.

Lange Zeit wurde diese Frage in der Forschung mit einem klaren „Nein“ beantwortet. Es wurde postuliert, dass das Mutter-Kind-Verhältnis für das Kind das Wichtigste und dadurch absolut einmalig sei (Bowlby, 1980). Die Vaterforschung der vergangenen Jahre hat jedoch neue Einsichten gebracht und einige Annahmen widerlegt. Kurz nach der Geburt finden differenzierte Interaktionen statt - sowohl zwischen Kind und Mutter als auch zwischen Kind und Vater sowie in der Triade. Die Arbeiten von Lamb (1976, 1997) weisen darauf hin, dass die Kinder zu beiden Elternteilen Bindungsverhalten entwickeln. Beide Elternteile können ein Kind von Geburt an angemessen betreuen, mit ihm kommunizieren und seine Entwicklung fördern. Die Voraussetzung für eine qualitativ gute Vater-Kind-Beziehung bildet die Bereitschaft, an der Versorgung der Kinder teilzunehmen. Nimmt der Vater die Gelegenheit wahr, kann auch er eine enge emotionale Beziehung zum Kind aufbauen und umgekehrt. Cohen & Campos (1974) testeten Kleinkinder im Alter von 10 bis 16 Monaten. Sie wollten herausfinden, ob diese ihre Mutter, ihren Vater oder eine fremde Person als einen sogenannten „Sicherheitshafen“* benutzen. Befanden sich Vater, Mutter und eine fremde Person im Raum, wandten sich die Kinder meistens der Mutter zu. Sie stellten allerdings fest, dass Kinder aller Altersstufen in Stresssituationen eindeutig ihren Vater bevorzugten, wenn nur er und eine fremde Person anwesend waren. Die Präferenz

*Anmerkung: Dieser Sicherheitshafen ist Bowlbys Hauptkriterium für die Bindung des Kindes

für den Vater gegenüber Fremden wurde in mehreren Untersuchungen bestätigt (z.B. Kotelchuk u.a., 1975).

Säuglinge entwickeln demnach schon früh eine Beziehung zu beiden Elternteilen, geben den Müttern in bestimmten Situationen (z.B. wenn sie Trost suchen) jedoch den Vorrang.

Die Bindung zwischen Vätern und Söhnen ist stärker als die Bindung zwischen Vätern und Töchtern. Für dieses Phänomen dürften zwei Gründe ausschlaggebend sein: Erstens besteht bei Jungen die Tendenz, sich mit ihren Vätern zu identifizieren und sie nachzuahmen. Ferner liefern Forschungen eine empirische Evidenz für die Annahme, dass Aufmerksamkeit und stimulatives Verhalten beim gleichgeschlechtlichem Kind häufiger sind. Das bedeutet, dass Väter mit Jungen anders umgehen als mit Mädchen und sich mit Jungen mehr beschäftigen (Fthenakis, 1984; Lamb, 1997). Die Annahme unterschiedlicher väterlicher Behandlungsmuster gegenüber Jungen und Mädchen wird durch zahlreiche Untersuchungen gestützt (Field, 1978; Parke, 1996).

Insgesamt lässt sich als Ergebnis der Vaterforschung auf diesem Gebiet feststellen, dass eine sichere emotionale Bindung zwischen Vater und Kind eine positive Entwicklung der sozialen Kompetenz fördert. Jedenfalls besteht weitgehend Übereinstimmung darin, dass sich die Entwicklung eines Kindes nicht nur aus der Betrachtung dyadischer oder triadischer Beziehungen bestimmen lässt. Es wird offenbar, dass eine erweiterte Sichtweise der verschiedenen Einflüsse und deren Wechselwirkung als Grundlage für weitere methodische Ansätze der empirischen Forschung auf diesem Gebiet notwendig ist.

Im nächsten Abschnitt wird der Beitrag der Väter zur Internalisierung von moralischen Normen dargestellt. Als Voraussetzung für die Verinnerlichung moralischer Standards und Werte gilt die Entwicklung von Verantwortlichkeit für das eigene Handeln sowie Rücksicht auf die Bedürfnisse anderer, für die auch der Vater ein wichtiges Rollenmodell darstellt. Diese sind Grundlage für das Empfinden von Mitgefühl und das Zeigen prosozialer Verhaltensweisen.

3.8 Die Bedeutung des Vaters bei der Internalisierung moralischer Normen

Die moralische Erziehung wird auch als Gewissenserziehung oder Erziehung zur Verantwortung bezeichnet (vgl. u.a. M. Buber, 1953; W. Klafki, 1964; E. Spranger, 1963). Theorien zur Moralentwicklung füllen mittlerweile Bücher (z.B. Kurtines & Gewirtz, 1984; Werner, 2002). Für die Entwicklung des prosozialen Verhaltens wurde dem „moralischen Urteil“ eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (Halisch, 1988). Nach Piaget (1965) ist die Entwicklung des „moralischen Urteils“ an die Überwindung des Egozentrismus gekoppelt. Kohlberg (1976) macht unterschiedliche Niveaus der Rollenübernahmefähigkeit zu zentralen Bausteinen verschiedener Stadien des „moralischen Urteilens“.

Mütter werden als wichtigste Agenten für die moralische Sozialisation betrachtet. Frauen interagieren mit anderen Menschen im Vergleich zu Männern mehr auf der Basis von Gefühlen. Sie ermutigen ihre Kinder, Mitgefühl zu zeigen. Väter dagegen fördern eher die Internalisierung instrumenteller moralischer Normen, wie z.B. die Bedeutung von Gesetzen und Regeln und möglicher Sanktionen bei einem Verstoß gegen diese. Hoffman (1981) stimmt mit Parsons & Bales (1955) überein, dass Mütter die expressive Rolle, Väter dagegen die instrumentelle Rolle übernehmen. Diese klare Trennung wird seit einigen Jahren allerdings vor allem durch die zunehmende Berufstätigkeit der Mütter verwischt. Man kann jedoch nicht sagen, dass Väter grundsätzlich weniger moralisch im Sinne von gefühlsbetont sind als Mütter. Aber der Leistungsdruck auf die Männer, der tägliche Wettbewerb im Berufsleben und die in unserer Gesellschaft feststellbare Tendenz, die Männlichkeit hauptsächlich am Erfolg zu messen, können mit bereits internalisierten moralischen Normen häufig in Konflikt treten. Die Erwartungshaltungen sind oftmals so stark, dass man sich über moralische Normen hinwegsetzt oder die Bedürfnisse anderer ignoriert werden. Die instrumentelle Welt hat also sozusagen einen korrupten Effekt auf die Moral der Männer.

Väter haben gegenüber Müttern im Bereich der Disziplinierung einen geringeren Stellenwert, da Mütter v.a. in den ersten Lebensjahren ständig mit dem Kind interagieren. Hoffman (1981) folgert daraus, dass Mütter die zentrale Bedeutung für die Internalisierung moralischer Standards ihrer Kinder haben. Allerdings sind im Rahmen der

Identifikation Väter für ihre Söhne wichtiger als für ihre Töchter, da Söhne sich normalerweise eher mit ihren Vätern identifizieren und damit auch deren Moralvorstellungen übernehmen .

Schon in frühen Untersuchungen wurde ein Zusammenhang zwischen einer schwachen Identifikation mit dem Vater (z.B. hervorgerufen durch seltene Anwesenheit des Vaters bei Scheidungskindern) und einer weniger angemessenen Entwicklung des moralischen Bewusstseins festgestellt (Hoffman, 1971; Santrock, 1975). Problematisch für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist, dass die einzelnen Autoren unterschiedliche Verhaltensweisen als Indikatoren für Moral verwenden.

Vor allem Jungen, die vaterlos aufwuchsen, konnten als moralisch unreifer eingeordnet werden (Holstein, 1972; Kersey, 1973). Sie begingen auch häufiger Regelverletzungen in der Schule (Santrock, 1974), hatten signifikant niedrigere Werte für moralisches Urteilsvermögen (Hoffman, 1971), neigten weniger zu Schuld- und Schamgefühlen bei Regelverletzungen (Santrock, 1974) und verhielten sich aggressiver (Hoffman, 1971). Dagegen hatten Jungen mit einer starken Vater-Identifikation höhere Werte hinsichtlich verinnerlichtes moralisches Urteilsvermögen, moralischer Werte und Regelkonformität.

Eine Erklärung für Entwicklungsdefizite beim moralischen Bewusstsein wäre daher, dass der Vater nicht als Modell bzw. Identifikationsperson zur Verfügung steht.

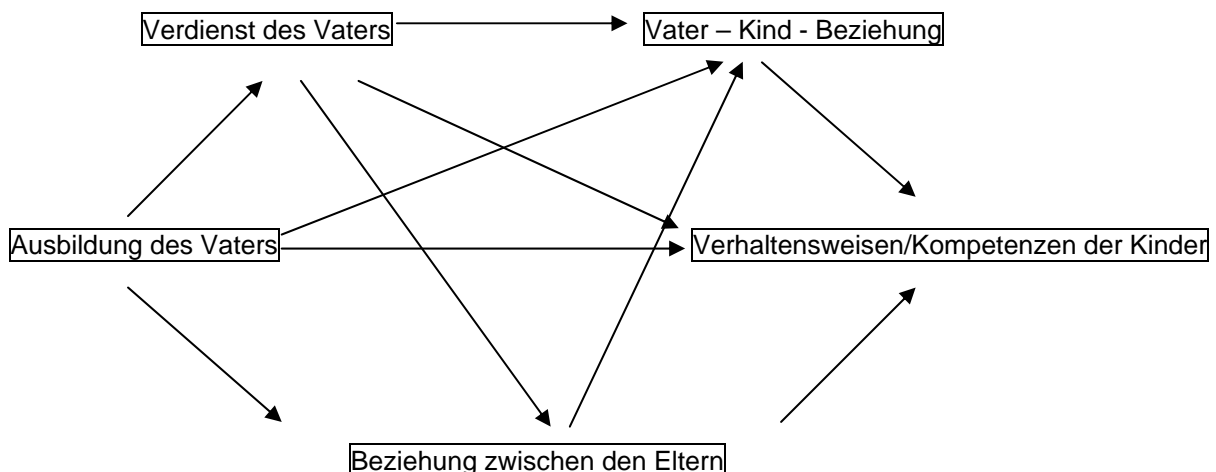
Insgesamt ist der Einfluss der Väter als Vermittler gesellschaftlicher und sozialer Normen geringer als der Einfluss der Mütter. Den Vätern kann allerdings eine indirekte Bedeutung zukommen, wenn sie die Glaubwürdigkeit der Mutter bei der Vermittlung moralischer Normen unterstützen. Dies könnte wiederum die Effektivität ihrer eigenen Bemühungen steigern (Lytton, 1979).

3.9 Weitere Einflussbereiche der Väter auf die Entwicklung ihrer Kinder - dargestellt am konzeptuellen Modell von Amato

In neueren Forschungsarbeiten wird kritisch angemerkt, dass die Vielfalt der Beiträge, die Väter in ihren Familien leisten, nicht angemessen berücksichtigt werden. Eine ausschließliche Konzentration auf ausgewählte Aspekte, wie beispielsweise der Pflegekontext, verdeckt den Blick für andere Bereiche, in denen sich Väter für ihre Kinder einsetzen.

Vaterschaft wird mittlerweile in einer differenzierteren und umfassenderen Weise definiert. Im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen steht daher die Bedeutung von Vätern und deren Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder in drei Bereichen, die als Ebenen elterlicher Ressourcen veranschaulicht werden und in einer Wechselwirkung zueinander stehen. In einer konzeptionellen Analyse werden die potentiellen Beiträge, die Väter in Bezug auf die Entwicklung ihrer Kinder, deren Fertigkeiten und deren Wohl leisten, dargestellt.

Als Rahmen wird Colemans Konzeptualisierung (1988) vom menschlichen, sozialen und wirtschaftlichen Kapital herangezogen. Es wird angenommen, dass sich diese drei Bereiche auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Paul Amato (1998) griff das Modell von Coleman auf und evaluierte die Bedeutung der Väter für das Leben ihrer Kinder. Aus dieser Perspektive, die die „Güter“, die Eltern ihren Kindern anbieten, in den Mittelpunkt stellt, wurde ein „Pentagramm der Vaterschaft“ entwickelt.



(Schaubild in Anlehnung an Amato, 1998, S. 246 in Booth & Crouter, 1998)

Bei diesem Konzept wird im Prinzip zwischen drei Ebenen väterlicher Ressourcen unterschieden: dem Humankapital, dem Finanzkapital und dem Sozialkapital.

Besonders hervorzuheben ist hier der Ansatz, verschiedene Dimensionen der väterlichen Involvierung aufzuzeigen und das Bemühen, deren Einfluss auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder zu überprüfen.

Dieses Modell begreift Kinder als natürliche Konsumenten und geht davon aus, dass die kindliche Entwicklung in Zusammenhang mit der Qualität des verfügbaren elterlichen „Kapitals“ steht. Während ihrer Entwicklung nutzen sie aktiv alle verfügbaren

Ressourcen, die ihnen ihre soziale und physikalische Umwelt bietet. Väter und Mütter sind normalerweise die zentralen Mitglieder des sozialen Netzwerkes ihrer Kinder. Konsequenterweise wird die Entwicklung der Kinder von der Quantität und Qualität der Mittel bestimmt, welche die Eltern zur Verfügung stellen (Amato, 1998). Zudem werden Kinder natürlich von ihren genetischen Faktoren geprägt. Dies reflektiert sich in der physischen Erscheinung, im Gesundheitsstatus, bei den vererbten Komponenten der kognitiven Fähigkeiten und dem Temperament. Die biologischen Einflüsse werden jedoch in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt.

Die Ressourcen-Theorie von Amato wird nachfolgend beschrieben und durch relevante Untersuchungen ergänzt.

3.9.1 Das Humankapital

Das Humankapital bezieht sich auf die elterlichen Fähigkeiten, ihr Wissen, ihre Kenntnisse und ihre Bildung (Becker, 1991). Als Indikatoren gelten Dauer und Grad der Ausbildung. Ein hohes Bildungsniveau der Eltern kommt dem Kind zugute, weil sie dem Kind Anregungen geben und seine kognitive Entwicklung unterstützen können. Sie bieten ihren Kindern beispielsweise günstige Rahmenbedingungen: sie schaffen zu Hause eine stimulierende Umgebung, regen die Kinder an, ermutigen und unterstützen sie beim Lernen, fördern sie in der Schule und bei der Ausbildung und fungieren als Modell sowohl für die Erledigung alltäglicher Aufgaben und Pflichten als auch für den emotionalen Umgang miteinander.

Insgesamt legen Forschungsergebnisse nahe, dass väterliches Engagement den kognitiven und schulischen Erfolg vorhersagen lässt. Vater-Deprivation und negatives väterliches Verhalten stellen dagegen mit großer Wahrscheinlichkeit eine behindernde Bedingung dar, die mit reduzierter schulischer Kompetenz verknüpft zu sein scheint.

Im Folgenden wird die Autorin einen kurzen Überblick darüber geben, inwieweit die

aktive Anteilnahme eines fürsorglichen und engagierten Vaters unter anderem Auswirkungen auf eine gelungene Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten seiner Kinder hat.

3.9.1.1 Untersuchungen über den Einfluss der Ausbildung des Vaters auf die kognitiven Fähigkeiten und die akademischen Leistungen der Kinder

Mittlerweile wurden zahlreiche Studien zur Bedeutung des Vaters für die intellektuelle Entwicklung seiner Kinder durchgeführt. Die meisten Studien, die den Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsniveau der Eltern und den schulischen Leistungen der Kinder überprüften, verzeichneten positive Korrelationen (z.B. Alwin & Thornton, 1984; Behrman & Taubman, 1985; Cohen, 1987; Kalmijn, 1994). Sie konnten nachweisen, dass Kinder - sowohl Mädchen (z.B. Cohen, 1987) als auch Jungen (z.B. Rumberger, 1983) - von gut ausgebildeten Vätern profitierten. Kaplan u.a. (1998) kamen zu analogen Ergebnissen, wobei bei ihren Untersuchungen die Ausbildung der Mutter eine größere Vorhersagekraft hatte als die des Vaters.

Astone und McLanahan (1991) fanden heraus, dass das Überwachen der Schulleistungen durch den Vater positiv mit den Noten und der Einstellung gegenüber der Schule zusammenhängt (siehe auch Mosley & Thomson, 1995; Barber, Chadwick & Oerter, 1992; Crouter, McHale & Bartko, 1993).

Das Bildungsniveau des Vaters scheint jedoch nicht nur den schulischen Erfolg der Kinder vorherzusagen. Amato (1987) und Roberts (1987) stellten fest, dass die Ausbildung der Väter auch positiv mit dem Selbstvertrauen der Kinder, ihrer sozialen Kompetenzen und ihrer Kooperationsfähigkeit korreliert.

3.9.1.2 Der Einfluss des Vaters auf die kognitive Entwicklung von Vorschulkindern

Zwischen der frühen Stimulation des Kindes (Berühren, Sprechen, Wiegen) und seiner intellektuellen Entwicklung (Yarrow, Rubenstein & Pedersen, 1975) bestehen eindeutige Zusammenhänge. Welche Bedeutung dabei der Vater hat, zeigen Vergleichsstudien von Kindern aus vaterlosen Familien mit Kindern aus Familien mit Vä-

tern. Die Untersuchungen ergaben, dass vaterlos aufwachsende Jungen in kognitiven Entwicklungstests niedrigere Werte erreichten als Jungen, deren Väter verfügbar waren (Shinn, 1978). Allerdings traten geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Bei vaterlos aufwachsenden Mädchen konnten in dieser Phase der Entwicklung keine Beeinträchtigungen festgestellt werden (z.B. Shelton, 1969; Lessing, Zagorin & Nelson, 1970).

Diese Divergenz basiert anscheinend auf den unterschiedlichen Interaktionsmustern beider Elternteile mit ihren Kindern. Clarke-Stewart (1980) wies nach, dass Väter und Mütter ihre Kleinkinder in unterschiedlicher Weise kognitiv stimulieren. Mütter setzen dem Kind zum Beispiel engere Grenzen und sind in der Regel vorsichtiger, während Väter ihren Kindern einen großzügigeren Bewegungsspielraum gewähren und durch physische Spiele, vor allem mit ihren Söhnen, deren kognitive Entwicklung beeinflussen. Mütter und Väter regen Töchter mehr durch verbale und intellektuelle Stimulation an.

Väter legen bei ihren Söhnen besonderen Wert auf Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit, auf Unabhängigkeit und Selbständigkeit – also auf Eigenschaften, die in Zusammenhang mit der Intelligenzentwicklung stehen (Block, 1979). Bei ihren Töchtern unterstützen sie die traditionellen femininen Werte und hindern diese eher daran, ihre kognitiven Fähigkeiten zu entfalten (Lynn, 1974).

Theoretisch wird die Annahme, dass Jungen ihre Väter imitieren und sich mit ihnen identifizieren, von verschiedenen Forschungsrichtungen grundsätzlich seit langem gestützt (z. B. Gewirtz & Stingle, 1968; Mussen & Rutherford, 1963). Jedoch herrschen Meinungsverschiedenheiten über die Auslöser der Identifikation. Jungen übernehmen nicht nur Rollen, Werte, Einstellungen und emotionale Reaktionen ihrer Väter, sondern auch deren Problemlösungsstrategien und Denkansätze. Hier besteht allerdings eine Wechselwirkung: Jungen orientieren sich mehr an ihren Vätern; gleichzeitig reagieren auch Väter auf ihre Söhne sensitiver als auf ihre Töchter. Verschiedene Untersuchungen bestätigen einen Zusammenhang mit der Häufigkeit des Kontaktes der Väter zu ihren Söhnen und deren intellektueller Entwicklung (z.B. Ziegler, 1979). Ähnlich verhält es sich mit der Qualität der Beziehung (z.B. Jordan, Radin & Epstein, 1975). Die Studie von Harrington u.a. (1978) weist nach, dass relativ distanzierte und autoritäre Väter, die ungeduldig mit ihren kleinen Söhnen umgehen, die kognitive Leistungsfähigkeit ihrer Kinder behindern.

Eine zu strenge Erziehung mit vielen Strafen und Feindseligkeiten beeinflusst die kognitiven Fähigkeiten negativ (Baumrind, 1971). Jungen, die ihre Väter fürchten, trauen sich nicht, ihre Umwelt zu erforschen. Das hemmt ebenfalls ihre kognitive Entwicklung.

Daraus kann gefolgert werden, dass für eine optimale intellektuelle Entwicklung nicht nur die Möglichkeit zur Imitation ausschlaggebend ist, sondern es ist entscheidend, wie Väter ihre Kinder behandeln.

Einen Einfluss auf die kognitive Entwicklung haben auch die väterliche Macht und das Selbstbewusstsein der Väter. Väter, die in der Familie eher eine dominante Stellung innehaben, als kompetent und stark angesehen werden und gleichzeitig ihren Kindern helfen, sie unterstützen und vor allem den Söhnen erlauben, Aufgaben und Probleme selbst zu lösen, sind der beste Garant für eine positive intellektuelle Entwicklung der Kinder (z.B. Bowerman & Elder, 1964; Marjoribanks, 1972). Das Selbstbewusstsein der Väter, ihre Zufriedenheit mit Familie und Beruf sowie ihr Beschäftigungsstatus dienen für ihre Söhne als positives Vorbild und fördern die kognitive Entwicklung von Jungen (Honzik, 1967).

Jedoch konnten hier die gewonnenen Ergebnisse für die Entwicklung von Mädchen nicht immer generalisiert werden (Harrington, Block & Block, 1978; Radin, 1978).

3.9.1.3 Der Einfluss des Vaters auf die Schulleistungen seiner Kinder

Bereits 1965 stellten Shaw & White positive Zusammenhänge - vor allem bei Jungen - zwischen ihrer Schulleistung und der Identifikation mit dem Vater fest.

Bei einer Untersuchung, die die Leistungen von College-Studenten verglich, zeigte sich, dass Söhne von erfolgreichen Vätern im Studium ebenfalls gut abschnitten (Radin, 1973). Radin weist auf weitere Faktoren hin, die im positiven Zusammenhang mit guten Schulleistungen von Jungen stehen: Beschäftigt sich der Vater oft mit seinem Sohn (mehr als zwei Stunden am Tag) und ist ihre Beziehung durch Zuneigung und Interesse charakterisiert, hat dies positive Auswirkungen auf die Schulnoten des Sohnes. Nach Fthenakis (1984) praktizieren die Väter erfolgreicher Schüler meistens

einen demokratischen Erziehungsstil. Leistungsstarke Kinder erleben ihre Väter als akzeptierend und kindorientiert.

Interessant ist, dass ein eher distanzierteres Verhältnis zwischen Vater und Tochter und eine Beziehung, die von Freundlichkeit - ohne zu starke Zuneigungsbekundungen – geprägt ist, bei Mädchen für die Entwicklung ihrer intellektuellen Fähigkeiten förderlich sind (Honzik, 1967; Radin, 1973). Eindeutige Ergebnisse hierzu konnten jedoch nicht gefunden werden. Anzeichen lassen jedoch vermuten, dass ein Zuviel an väterlicher Zuwendung die intellektuelle Entwicklung von Mädchen behindert, wohingegen maßvolle Distanz und Autonomie fördernd wirken (Fthenakis, 1984). Eine Erklärung könnte evtl. die ambivalente Haltung der Väter gegenüber ihren Töchtern im Leistungsbereich sein.

Ein weiterer wichtiger Befund ist, dass zwar Verstärkung und eine positive Haltung gegenüber intellektuellen Aktivitäten, nicht aber das Fordern von kognitiven Leistungen, den Schulerfolg der Mädchen begünstigt (Ziegler, 1979).

Bereits in den 70er Jahren stellten Forscher fest (z.B. Hoffman, 1977b; Baumrind, 1971; Radin, 1973), dass die Korrelation zwischen kindlicher Intelligenz und dem Status des Vaters geringer war als der Zusammenhang zwischen Intelligenz und dem gezeigten Verhalten des Vaters. Daraus lässt sich schließen, dass Kinder zwar von einem höheren Status profitieren, sich aber der konkrete Umgang der Väter mit ihnen stärker auf die Entwicklung der Kinder auswirkt.

3.9.2 Das Finanzkapital

Das Finanzkapital umfasst die finanziellen Mittel der Eltern, die dem Kind zugute kommen. Hierzu zählen zum einen das Einkommen und zum anderen die Güter, die mit dem vorhandenen Geld erworben werden können und welche die Eltern ihren Kindern zur Verfügung stellen. Dazu gehören beispielsweise eine gute und ausgewogene Ernährung, ein schönes Zuhause, der Zugang zu höheren Schulen oder die Inanspruchnahme von Dienstleistungen, die den schulischen Erfolg der Kinder begünstigen.

Die Ausbildung des Vaters (Humankapital) und sein Einkommen (Finanzkapital) korrelieren positiv (U.S. Bureau of the Census, 1992) und wirken sich sowohl auf die

Beziehung zwischen den Eltern als auch auf die Beziehung zwischen Vater und Kind aus (Conger u.a., 1992; McLoyd & Wilson, 1991; Sampson & Laub, 1994).

Reichtum der Eltern muss jedoch nicht zwangsläufig die Entwicklung der Kinder fördern. Aber bei vielen Untersuchungen wurde ein positiver Zusammenhang zwischen guter Ausbildung sowie hohem Einkommen und der sozialen Kompetenzen sowie dem Wohlbefinden der Kinder festgestellt (Conger u.a., 1990; Voydanoff, 1991).

Deutlich negative Auswirkungen hat die Armut auf die Ernährung von Kindern, auf ihre körperliche Gesundheit (Klerman, 1991) und auf schlechte Schulleistungen bis hin zum Schulabbruch (Levin, 1986). Armut kann auch mit Schwierigkeiten in der sozialen Entwicklung des Kindes in Verbindung gebracht werden. Dies kann sich im verstärkten Auftreten von emotionalen und Verhaltensproblemen äußern, wie beispielsweise Depressionen, niedrigem Selbstbewusstsein und Konflikten mit Gleichaltrigen (McLoyd, 1989).

Bei Studien mit Alleinerziehenden stellten einige Forscher fest, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Betrag des Unterhaltes, den geschiedene Väter bezahlen, und dem kindlichen Wohlbefinden besteht (z.B. Furstenberg, Morgan & Allison, 1987; King, 1994; Knox & Bane, 1994). Baydar & Brooks-Gunn (1994) sowie Heard (1996) konnten diese Ergebnisse allerdings nicht bestätigen.

Auch Amato (1998) stellt die Hypothese auf, dass die Einkommensstufe des Vaters in positiver Beziehung mit der Entwicklung der Kinder steht. Zudem nimmt er an, dass das Finanzkapital ein Vorhersagefaktor für das soziale Kapital sei.

3.9.3 Das Sozialkapital

Der Terminus „Soziales Kapital“, wie er von Coleman (1988) und anderen Forschern (z.B. Putnam, 1995; Furstenberg & Hughes, 1995; Sampson & Laub, 1994) verwendet wird, zielt auf die Familienbeziehungen ab. Sozialkapital umfasst sowohl die emotionale Unterstützung des Kindes als auch die partnerschaftliche Zusammenarbeit der Eltern. Kinder profitieren davon, in ein soziales System eingebettet zu sein. Familien können als kleine Subkulturen betrachtet werden. Das soziale Kapital impliziert, dass Eltern eine gemeinsame Kultur entwickeln, die ihren Kindern weitergegeben wird. Dazu gehören Werte, Gewohnheiten und Normen (Furstenberg & Hughes, 1995).

3.9.3.1 Die Beziehung zwischen den Eltern und deren Einfluss auf die Kinder

Eine hohe Partnerschaftsqualität wirkt sich positiv auf die Qualität der Vater-Kind-Beziehung aus (Belsky, 1984; Belsky, Youngblade, Rovine & Vollings, 1991; Booth & Amato, 1994; Cummings & O'Reilly, 1997). Für Väter, die in einer glücklichen Partnerschaft leben, ist vor allem ihre soziale Funktion in der Vaterschaft bedeutsam. Beispielsweise wurde herausgefunden, dass das Engagement des Vaters an kindbezogenen Aktivitäten mit seinem Engagement in der Partnerbeziehung zusammenhängt (Fthenakis, 1999). Engagierte Väter sehen sich eher als Erzieher als Versorger. Daraus resultiert eine Vater-Kind-Beziehung, die sich für das Wohlbefinden des Kindes als besonders positiv erweist (Davies & Cummings, 1994).

Coleman (1990) sah in einer guten Beziehung der Eltern den Vorteil, dass durch dieses positive Modell die Kinder dyadische Fähigkeiten erwerben würden. Dazu gehören zum Beispiel die emotionale Unterstützung, das Zeigen von Respekt, eine offene Kommunikation und die Konfliktlösung durch Gespräche und Kompromisse.

Die soziale Nähe zwischen den Eltern unterstützt die Kinder darin, soziale Normen und moralische Werte zu lernen und zu internalisieren. Dadurch sind sie in der Lage, die in der Familie gesammelten Erfahrungen auch auf andere Personen, Situationen und auf das außerfamiliären Umfeld zu übertragen (Nock, 1988). Sie haben ein eher gutes Verhältnis zu Gleichaltrigen und später auch zum eigenen Partner.

Eltern, die eine liebevolle und kooperative Ehe führen, verfolgen meistens auch eine gemeinsame Erziehungsstruktur. Wenn sich die Eltern über die Regeln für ihre Kinder einig sind und jeweils die Entscheidungen des anderen Partners unterstützen, verstärken sie sich gegenseitig. Eltern, welche die gleichen Erziehungsmethoden anwenden, haben einen besonders intensiven Einfluss auf ihre Kinder. Die Kinder erleben dadurch, dass die elterliche, insbesondere die väterliche Autorität, nicht willkürlich ist und sie bei einem Fehlverhalten nicht inkonsistenten Disziplinierungsmethoden ausgesetzt sind (z.B. Young, Miller, Norton & Hill, 1995).

Frauen steuern häufig die Stellung und den Einfluss ihrer Männer in der Familie. Es liegt in ihrer Hand, ob Männer aktiv in das Familienleben involviert werden.

Der historische Rückblick zeigte, dass dies nicht immer so war. Männer übernahmen im patriarchischen System noch eine bedeutsamere Funktion, doch seit geraumer

Zeit verlassen sich die Ehemänner zunehmend auf ihre Frauen als Entscheidungsträgerin, Rollenmodell und disziplinierende Instanz (Demos, 1986; Gillis, 1996; Griswold, 1993). Falls Mütter eine egalitäre Geschlechterrolleneinstellung haben und die soziale Funktion der Männer hoch einschätzen, trauen sie ihnen auch zu, Aufgaben der Kinderbetreuung zu übernehmen. Dadurch haben Väter die Möglichkeit, den Umgang mit ihren Kindern einzuüben.

Männer beeinflussen wiederum ihre Frauen. Hier wird zwischen der materiellen und emotionalen Unterstützung unterschieden. Frauen mit großzügigen und hilfsbereiten Männern zeigen eher positive Gefühle und verhalten sich gegenüber ihren Kindern empathisch (Cummings & O'Reilly, 1997).

Wissenschaftler, die den ehelichen Konflikt untersuchten, stellten fest, dass Probleme in der Ehe und Uneinigkeit zwischen den Eheleuten negativ mit dem akademischen Erfolg, dem Verhalten, dem Selbstbewusstsein und der sozialen Kompetenz der Kinder korrelierten (Cummings & O'Reilly, 1997; Davies & Cummings, 1994; Emery, 1988). Eine schlechte Ehe und Streitereien zwischen Vater und Mutter verunsichern laut Davies & Cummings (1994) die Kinder.

Insgesamt profitieren Kinder von einer glücklichen Beziehung zwischen den Eheleuten (Amato & Rezac, 1994), von Vätern, die die Autorität der Mütter stützen und ihnen emotionalen Halt geben und von Eltern, die sich in Erziehungsfragen einig sind und miteinander kooperieren (z.B. Young, Miller, Norton und Hill, 1995). Ferner fördern eine gute eheliche Kommunikation und ein niedriges Streitniveau zwischen den Eltern die soziale Funktion des Vaters.

3.9.3.2 Zusammenhänge zwischen dem Verhalten des Vaters und dem Wohlbefinden des Kindes

Amato (1998) sichtet die in den letzten 20 Jahren veröffentlichte Fachliteratur über die Zusammenhänge zwischen der Unterstützung des Vaters und dem Wohlbefinden der Kinder. Von 59 Studien belegen 85 Prozent signifikante Zusammenhänge zwischen der Qualität der Vater-Kind-Beziehung und dem Wohlbefinden des Kindes. Franz, McClelland & Weinberger (1991) fanden heraus, dass die Beteiligung der Vä-

ter an der Erziehung der Kinder, der Umfang ihrer Unterstützung und eine positive Vater-Kind-Beziehung sich auf das Wohlbefinden im Erwachsenenalter und auf die Zufriedenheit in der Ehe auswirken.

Fthenakis (2001) geht davon aus, dass sich die meisten Männer daran orientieren, was sie als Kind erlebt haben. Wurden sie während ihrer Kindheit häufig bestraft oder erfuhren sie wenig Liebe, bewerten sie ihre soziale Funktion als Vater eher niedrig und kümmerten sich kaum um ihre Kinder. Diese Zusammenhänge können als Modellernen interpretiert werden: Der eigene Vater wird zum Vorbild genommen. Nur bei einer Minderheit von Männern, die selbst als Kind im Elternhaus besonders schlechte Erfahrungen gesammelt haben, trat eine Kompensation ein. Diese Väter grenzten sich von ihren eigenen Vätern ab. Sie betonten ihre soziale Funktion und bemühten sich, ein besonders liebevoller Vater zu sein.

3.9.4 Beurteilung des Modells

Paul Amatos Modell vermittelt einen Eindruck von den Wirkungen der väterlichen Eingebundenheit auf die Entwicklung der Kinder. Insgesamt zeigt es deutlich den Einfluss des Vaters auf das Leben seiner Kinder auf. Die Bildung des Vaters und sein Einkommen korrelieren positiv mit den schulischen Kenntnissen und Fähigkeiten bzw. dem schulischen Abschluss seiner Kinder. Außerdem ist der Grad der Ausbildung der Jugendlichen direkt assoziiert mit anderen Werten des Wohlbefindens (z.B. Bindungen zur Verwandtschaft, enge Freunde, Lebenszufriedenheit, Bewältigungsfähigkeit von Belastungen und Selbsteinschätzung). Probleme in der Ehe gehen mit Distress-Reaktionen der Kinder einher.

Insgesamt ist nach Meinung der Autorin dieses Konzept als Denkmodell geeignet, um spezifische Einzelresultate einzuordnen und interpretieren zu können. Allerdings verführt es zu einer simplifizierenden Betrachtungsweise der Vater-Kind-Beziehung und der Entwicklung der Kinder. Um die Komplexität der verschiedenen Einflüsse und um auch noch offene Fragen beantworten zu können, sollten die nachfolgend aufgeführten Punkte berücksichtigt werden:

- Vor allem muss vor deterministischen Schlussfolgerungen gewarnt werden. Geringe Ressourcen oder gar Vaterabwesenheit müssen nicht zwangsläufig zu psychischen Störungen oder Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern führen. Beim der-

zeitigen Stand der Forschung wird lediglich von einem erhöhten Risiko ausgegangen.

- Zudem ist bei diesem Modell problematisch, dass das soziale Kapital zu eng gefasst wird. Es wird von Amato auf die Ehe und auf die Eltern-Kind-Beziehung limitiert. Er berücksichtigt weder die Familienstruktur (z.B. Geschwisteranzahl und – position) noch das außerfamiliäre Umfeld (z.B. Freundschaften mit Gleichaltrigen, schulische Aktivitäten).
- Ferner betrachtet Amato das Einkommen der Eltern als Schlüsselvariable, um zukünftige Verhaltensweisen der Kinder vorherzusagen. Er führt weiter an, dass das Wohlbefinden der Kinder vom Umfang der Ressourcen abhängt. Er schlussfolgert, dass Kinder leiden, wenn Väter wenig Ressourcen zur Verfügung stellen. Damit provoziert Amato die Annahme, dass Väter ihren Kindern schaden, wenn sie nicht genug verdienen oder nur eine schlechte Schulbildung vorweisen können bzw. nur in vermögenden Familien mit gut ausgebildeten Vätern glückliche Kinder heranwachsen könnten.
- Außerdem werden Sozialisationsfaktoren, wie z.B. die Erziehungspraktiken der Eltern, außer Acht gelassen.
- Ein weiterer Nachteil des Modells besteht darin, dass das menschliche Kapital ausschließlich auf Bildung limitiert wird. Der Einfluss des Vaters auf die Kinder hängt aber nicht nur vom Ausbildungsniveau und vom sozio-ökonomischen Status ab, sondern auch von seinen Charaktereigenschaften. Obwohl die Persönlichkeitsmerkmale der Väter ebenfalls das Wohlbefinden der Kinder, ihre Wertvorstellungen, ihre Leistungen und ihren Umgang mit anderen Menschen nachweislich prägen (Alwin, 1984; Angel & Worobey, 1988; Fuchs, 1974; Gamoran & Mare, 1989; Heyns, 1978; Kohn, 1977; Medrich, Roizen, Rubin & Buckley, 1983), wird ihnen keine Aufmerksamkeit geschenkt.

Hier setzt die Untersuchung der Autorin an. Denn nicht nur die äußeren Rahmenbedingungen haben einen Einfluss auf die Entwicklung und das Wohlbefinden des Kindes. Eltern prägen ihre Kinder durch ihre gesellschaftlichen Wertüberzeugungen, das Niveau ihrer moralischen Reife und durch ihre sozialen Verhaltensmuster.

Bevor die Hypothesen und Fragestellungen formuliert werden, sollen in einem letzten Punkt besondere Lebensumstände erörtert werden, die Vätern einen außerordentlichen Einfluss auf ihre Kinder zukommen lassen.

3.10 Lebensumstände, unter denen Väter einen besonders starken Einfluss haben

Neben der Frage, ob Väter einen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder haben, ist auch eine Analyse der Lebensumstände interessant, unter denen Väter für ihre Kinder eine besondere Bedeutung erlangen.

Bisher wurden relativ wenig Studien hierzu durchgeführt, aber es konnten einige brauchbare Schlüsse gezogen werden. Einen besonders starken Einfluss haben Väter auf ihre Kinder, wenn Familien außergewöhnlichen Belastungen ausgesetzt sind (z.B. häufiges Umziehen). In diesen Fällen kann eine positive Eingebundenheit des Vaters in die Familie seine Kinder vor großem Stress „puffern“ (z.B. Hagan, MacMillan & Wheaton, 1996).

Mosley & Thomson (1995) fanden heraus, dass sich die Schulleistung von Töchtern aus armen Familien verbesserte, wenn der Vater viel Zeit mit ihnen verbrachte.

Außerdem spielen Väter eine sehr wichtige Rolle im Familienleben, wenn Kinder Probleme mit ihren Müttern haben. Wenn Mütter krank, depressiv oder aggressiv sind, können eingebundene und kompetente Väter helfen, diese Defizite zu kompensieren (Amato, 1994). Diese Väter reagieren auf psychische Belastungen der Mütter, indem sie sich mehr um ihre Kinder kümmern und sich mehr mit ihnen beschäftigen. Barnett u.a. (1991) kamen zu dem Ergebnis, dass das Wohlbefinden von Töchtern im Erwachsenenalter gerade dann von einer guten Beziehung zu ihren Vätern abhängt, wenn die Mütter früh verstorben waren.

Diese Studien belegen eindrucksvoll, dass Väter für ihre Kinder besonders wichtig sind, wenn die Familien schwierige Zeiten erleben bzw. Mütter ihren Aufgaben nicht nachkommen können.

3.11 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorangegangenen Ausführungen gaben dem Leser einen Einblick über den speziellen Beitrag von Vätern für die Entwicklung ihrer Kinder.

Insgesamt wird bei den kontroversen Diskussionen über den Vater deutlich, dass sich seine Stellung in der Familie in den letzten Jahrzehnten gewandelt hat.

Von den Vätern wird erwartet, dass sie neben den herkömmlichen instrumentellen Aufgaben weitere Funktionen in ihren Familien übernehmen. Für viele Väter stellt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf mittlerweile kein Problem mehr dar (Fthenakis, 1999, 2001). Dadurch erfährt auch die Vater-Kind-Beziehung eine neue Qualität. Es überwiegt nicht mehr die Wahrnehmung des Vaters als strafende und machtausübende Instanz. Heute sehen sich viele Väter als gefühlvolle Ansprechpartner ihrer Kinder, nehmen Erziehungs- und Betreuungsaufgaben wahr und fungieren als Freizeitpartner. Sie wollen am Leben ihrer Kinder teilhaben. Männer können bzw. dürfen emotionale Beziehungen zu ihren Kindern aufbauen, ohne einen Imageverlust zu erleiden oder befürchten zu müssen, ihre „Männlichkeit“ zu verlieren. Immer häufiger wird der Begriff „neuer Vater“ verwendet.

Allerdings fällt trotz der zunehmenden Berufstätigkeit von Frauen den Vätern auch heute noch die Schlüsselrolle als Versorger zu. Sie bestreiten das Einkommen und durch sie wird meistens der soziale Status bestimmt, während die Mütter sich um die Kinder kümmern und für die emotionalen Belange innerhalb der Familie zuständig sind. Die ökonomische Absicherung der Familie durch den Vater trägt sogar zur emotionalen Gesundheit der Kinder bei. Die Kinder leiden nachweislich, wenn ihre Väter nicht für eine ausgewogene finanzielle Grundlage sorgen bzw. den Lebensunterhalt sicherstellen (Cummings & O'Reilly, 1997).

Trotz der Rollenverschiebung war und ist also der materielle und emotionale Beitrag der Väter für die Familie eine Voraussetzung für ein harmonisches Familienleben und für die Förderung einer positiven Lebenseinstellung der Kinder. Kinder profitieren von einem größeren Zeitumfang und einem hohen Engagement der Väter.

Interessant ist auch die Feststellung verschiedener Forscher (z.B. Cummings & O'Reilly, 1997), dass das Ausmaß, in dem die Mütter kognitiv und emotional durch ihre Partner gestützt werden, Vorhersagen bzgl. deren Erziehungscompetenz zulässt. Zudem verbessern Mütter, die von ihren Männern emotionale Wärme erfahren, deren Beziehung zu den Kindern.

Alles in allem bietet die Abkehr von eingefahrenen Rollenzuschreibungen Vätern die Möglichkeit, am Leben ihrer Kinder bewusster und intensiver teilzunehmen.

Ein Umdenken der Väter erfordert einen analogen Prozess bei den Müttern. Dieser könnte bei einigen Frauen Probleme aufwerfen, da sich ihre Kompetenzbereiche dadurch ebenfalls verändern.

Folgende Ergebnisse lassen sich über die Bedeutung des Vaters für die kindliche Entwicklung zusammenfassen:

Ein starkes väterliches Engagement ist generell positiv mit den kognitiven Leistungen der Kinder verknüpft. Jedoch beeinflussen Väter aufgrund der engeren Bindung zu ihren Söhnen deren intellektuelle Entwicklung stärker als die ihrer Töchter. Wiederholt zeigte sich bei Studien, dass sich Väter vergleichsweise stärker bei ihren Söhnen einbrachten als bei ihren Töchtern. Nicht zu unterschätzen ist dabei die Bedeutung des Vaters für die frühe Stimulation. Väter können ihren Kleinkindern eine Vielzahl spezifischer Erfahrungen vermitteln, die sich günstig auf ihre intellektuelle Entwicklung auswirken.

In Bezug auf die Geschlechtsrollenentwicklung ist für Jungen ein fürsorglicher Vater wichtig, der aber auch den Aspekten der instrumentellen Rolle gerecht wird.

Für Mädchen ist eher die Ermutigung zu Unabhängigkeits- und Selbstverwirklichungsbestrebungen von Bedeutung.

Bei der Internalisierung moralischer Normen spielen Mütter aufgrund ihrer umfassenden Einflussnahme im Disziplinierungsbereich die zentrale Rolle.

Schließlich konnte bei der sozialen Entwicklung des Kindes festgestellt werden, dass Babys und Kleinkinder nicht nur zur Mutter, sondern etwa zeitgleich auch zum Vater eine Bindung entwickeln.

Die bisherigen Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass Väter kompetente Bezugspersonen sein können und ihre Aufgabe im Interesse ihrer Kinder auch wahrnehmen sollten.

Die positiven Einflüsse einer guten Ausbildung der Väter und ausreichend finanzieller Mittel auf die Entwicklung der Kinder wurden ausführlich dokumentiert. Nach Amato (1998) wirken sich diese Ressourcen kumulativ aus: je mehr, desto besser! Bei Amatos erweitertem konzeptionellen Modell konnte jedoch auch verdeutlicht werden, dass die bisher im Vordergrund stehende Rolle des Vaters als Ernährer der Familie als eine Komponente „guter“ Vaterschaft anzusehen ist. Darüber hinaus müssen weiteren Beiträgen väterlicher Beteiligung, auch in ihrer Wechselwirkung, verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Leider liegen bisher nur wenige Forschungsergebnisse zum Einfluss der väterlichen Interaktion und emotionalen Eingebundenheit vor. Die bisher durchgeführten Untersuchungen bestätigen jedoch, dass Väter die Angebote der Mütter sublimieren können (Presser, 1988). Väter dienen ihren Kindern als Vorbild und lehren ihren Kindern oft Dinge, die nicht unbedingt Teil des mütterlichen Repertoires sind. So scheint es, dass sich Eltern gegenseitig ergänzen, verstärken und ihren Kindern verschiedene Modelle für bestimmte Verhaltensweisen bieten (Gadsden & Hall, 1995; Marsiglio, 1995; Parke, 1981).

Neben der Einbeziehung aller Familienmitglieder sollten auch die unterschiedlichen Phasen des Familienentwicklungsprozesses berücksichtigt werden (Väter beschäftigen sich beispielsweise eher mit älteren als mit jüngeren Kindern).

Allerdings gibt es auch heute immer noch Väter, die sich in keinem der genannten Bereiche einbringen. Sie bieten ihren Kindern weder die Rahmenbedingungen noch den emotionalen Halt, die für eine positive Entwicklung wichtig wären.

In neueren Arbeiten (Fthenakis, 1999) wurde beispielsweise mit Vorurteilen aufgeräumt, die im Zusammenhang mit dem väterlichen Engagement vorgetragen werden. Dazu gehört die Aussage, dass mehr Engagement immer besser sei. Die Ansicht gilt allerdings nicht für Väter, die mit Defiziten in ihrem Erziehungsverhalten kindliches Verhalten beeinträchtigen können. Sowohl Desinteresse als auch exzessiver Einsatz können das Leben der Kinder belasten. Manche Väter interessieren sich überhaupt nicht für ihre Kinder oder misshandeln sie sogar. Diese Väter belasten das Leben ihrer Kinder. Mit anderen Worten: Falls Väter für die Entwicklung ihrer Kinder von Bedeutung sind, haben sie das Potential, sowohl schädigend als auch positiv auf ihre Kinder zu wirken.

Bisweilen können Stiefväter, Großväter oder Onkel mehr zum Wohl der Kinder beitragen als ihre nicht anwesenden biologischen Väter! Wichtig ist, dass Männer als soziale Väter agieren (Seltzer, 1997). Damit ist auch die Vorstellung der „natürlichen Vaterschaft“ widerlegt.

Zusammenfassend lässt sich anhand der in den letzten Jahren zu diesem Thema verfassten Arbeiten festhalten, dass nicht nur Anwesenheit, Versorgung und Erfüllung disziplinierender Aufgaben für eine gute Vaterschaft ausschlaggebend sind, sondern dass eine positive und liebevolle Einstellung zum Kind und eine konstruktive

Unterstützung zu den wichtigsten Funktionen eines Vaters zählen. Da laut Fthenakis (2001) die Kindheitserfahrungen mit dem eigenen Vater sowohl das Vaterschaftskonzept als auch das spätere Erziehungsverhalten beeinflussen, ist es besonders wichtig, dass Väter ihren sozialen Auftrag genauso gut erfüllen wie ihre instrumentellen und Versorgerfunktionen.

Die gegenwärtigen Befunde liefern eine erste empirische Evidenz für die Annahme, dass es sowohl vom Familienklima insgesamt als auch vom Erziehungsverhalten der Väter abhängt, ob sich Kinder zu ihren Vätern hingezogen fühlen. Zu Vätern, die viel Verständnis zeigen, wenig strafen und kontrollieren, haben die Kinder Vertrauen. Obwohl biologische und soziale Faktoren die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder mitbestimmen, können Kinder, die positives väterliches Engagement erfahren, mit größerer Wahrscheinlichkeit ihre persönlichen Ressourcen und sozialen Kompetenzen entfalten.

Mit der Devise „more than money“ identifizieren sich mittlerweile immer mehr Väter und sehen ihre Bedeutung für die Entwicklung ihrer Kinder nicht mehr nur in finanzieller Hinsicht (Fthenakis, 1998). Leider wurden bei den bisher durchgeführten Untersuchungen die Persönlichkeit der Väter oder Sozialisationsfaktoren, wie zum Beispiel ihre Erziehungspraktiken, außer Acht gelassen. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dieser Thematik, um hier entsprechende Kenntnisse zu gewinnen.

3.12 Hypothesen und Fragestellungen

Zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Beantwortung der Frage zu leisten, ob bestimmte Sozialisationsvariablen in der Familie, insbesondere das empathische Verhalten des Vaters gegenüber seinen Kindern und sein Einsatz induktiver Erziehungsmethoden, die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten bei Kindergartenkindern beeinflussen. Obwohl eine Reihe von Untersuchungen in Bezug auf den Zusammenhang zwischen den sozio-emotionalen Erfahrungen eines Kindes und der prosozialen Responsivität der Eltern existieren, ist die Befundlage dieser Studien uneindeutig.

Ausgehend von einem lerntheoretischen Ansatz wird vermutet, dass bei Kindern, die mit empathischem Mitgefühl auf den Kummer ihres Gegenübers reagieren, sich die Eltern bei Kummer und Notlagen ihrer eigenen Kinder ebenfalls mitfühlend zeigen

und in Kontexten, in denen das eigene Kind Aggressor ist, mit Disziplinierungsmaßnahmen eingreifen.

Eine differentielle Betrachtung der Prozesse könnte Aufklärung darüber geben

- ob zwischen Vätern und Müttern individuelle Unterschiede bei der elterlichen Wärme bestehen und
- welches Erziehungsverhalten in der Ontogenese von kindlichen Mitgefühlsreaktionen eine Rolle spielt.

Der vorliegenden Untersuchung lagen daher folgende **Hypothesen** zugrunde:

- Die väterliche Wärme im Sinne eines einfühlsamen, freundlichen und unterstützenden Umgehens mit dem Kind beeinflusst die Entwicklung der prosozialen Responsivität der Kinder. Daraus folgt: **Es liegt ein positiver Zusammenhang zwischen erfahrener väterlicher Wertschätzung und dem Mitgefühl der Kinder vor.**
- Die Entwicklung von prosozialer Responsivität kann durch ein bestimmtes Erziehungsverhalten der Väter gefördert werden. Dies erfolgt beispielsweise durch den Einsatz eines induktiven Erziehungsstils, der dem Kind eigenes Fehlverhalten einsichtig macht, Grenzen setzt und gezielt zum prosozialem Verhalten auffordert. Das bedeutet: **Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Mitgefühl und prosozialem Verhalten der Kinder und dem induktiven Erziehungsverhalten der Väter.**

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurden die nachfolgenden Fragestellungen abgeleitet, denen im einzelnen in dieser Arbeit nachgegangen werden soll. Die Reihenfolge entspricht dabei der Darstellungsordnung im methodischen Teil, in dem zunächst verschiedene „Basisdaten“ erhoben wurden. Im Anschluss daran konnten die Korrelationen berechnet werden.

Die **Fragestellungen** der vorliegenden Arbeit lauteten:

„Basisdaten“ der Eltern

- Gehen Väter bei Notsituationen ihrer Kinder mit ihnen anders um als Mütter? Gibt es zwischen den Eltern Abweichungen beim empathischen Fühlen und Handeln?
- Setzen Väter häufiger einen induktiven Erziehungsstil ein als Mütter? Dass heißt, setzen sie ihren Kindern eher Grenzen oder fordern sie ihre Kinder öfter als Mütter zu prosozialem Verhalten auf als die Mütter?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Variablen der Väter bzw. Mütter?

Zusammenhänge zwischen Vater / Kind und Mutter / Kind

- Besteht ein Zusammenhang zwischen dem empathischen Fühlen und Handeln der Väter und dem Mitgefühl der Kinder bzw. dem Mitgefühl / prosozialem Handeln der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder?
- Gibt es einen diesbezüglichen Zusammenhang zwischen Vätern und Söhnen / Töchtern (Vergleich Zusammenhang zwischen Müttern und Söhnen / Töchtern)
- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Förderung des prosozialen Verhaltens durch die Väter bzw. die Mütter und dem Mitgefühl der Kinder?
- Gibt es einen diesbezüglichen Zusammenhang zwischen Vätern – Söhnen / Töchtern bzw. Müttern – Söhnen / Töchtern?

In einem dritten Forschungsblock wurden noch Berechnungen über definierte Gruppen von Situationsschilderungen angestellt. Diese Aufteilung dient zur Überprüfung der Annahme, ob sich bestimmte Situationen (Beispiel: Ein Kind ist an seinem Kummer selber schuld) stärker auf die Mitgefühlsreaktionen und dem prosozialem Verhalten der Eltern auswirken und ob Unterschiede zwischen den Eltern auftreten würden.

Untersuchung ausgewählter Itemgruppen / Items

- Gibt es bei den Eltern Unterschiede in ihren empathischen Reaktionen bei bestimmten Itemgruppen / Items?
- Besteht bei diesen ausgewählten Itemgruppen / Items ein Zusammenhang zwischen dem empathischen Fühlen und Handeln der Väter und dem Mitgefühl der Kinder bzw. dem Mitgefühl / prosozialem Handeln der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder?

Ergänzend zum Interview, welches die elterliche Wärme und die Induktionen messen sollte, fragte die Autorin noch nach den Erziehungszielen und ob die Väter mit ihren Kindern über Gefühle sprechen.

Erziehungsziele und „feeling-talk“

Die Hypothesen dazu lauteten:

- Väter, denen soziale Erziehungsziele wichtig sind, haben empathischere Kinder.
- Väter, die über Gefühle sprechen, haben empathischere Kinder.

Folgende Fragen sollten beantwortet werden:

Erziehungsziele

- Welche Erziehungsziele heben Väter als besonders bedeutsam hervor (Vergleich Väter / Mütter – wer nennt eher Leistungsziele, wer die sozialen Ziele)?
- Nennen empathische Väter bzw. Mütter auch eher soziale Ziele?
- Haben Väter, die eher soziale Ziele nennen, auch empathischere Kinder?

„feeling-talk“

- Sprechen Väter mehr über Gefühle als Mütter?
- Sind Eltern, die mehr über Gefühle reden, auch empathischer?
- Haben Eltern, die über ihre Gefühle sprechen, empathischere Kinder?

II Die Methode

1. Der Forschungsansatz

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den Forschungsansatz. Das vorrangige Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die empathische Reaktion des Vaters auf die Traurigkeit bzw. Notsituation seines Kindes sowohl auf der Gefühls- als auch auf der Handlungsebene festzuhalten. Dabei wird Empathie als das emotionale Eingehen auf die Situation des Kindes betrachtet – ausgedrückt durch verschiedene Gefühlsqualitäten wie Mitgefühl und Verständnis bis hin zu Ärger und Ablehnung. Der Schwerpunkt lag auf zwei Komponenten des Erziehungsverhaltens: Der elterlichen Wärme im Sinne eines einfühlsamen, freundlichen und unterstützenden Umgangs mit dem Kind und dem induktiven Erziehungsstil, bei dem die Eltern das negative Verhalten der Kinder verändern möchten, indem sie beispielsweise dessen Folgen für eine andere Person herausstellen.

Zum Vergleich der Väterergebnisse zog die Autorin die Auswertungsdaten der Mütter heran.

Mittlerweile gibt es eine Reihe von entwicklungspsychologischen Untersuchungen zur Messung von kindlichen Reaktionen auf Kummer und zu dem Thema Erziehungsverhalten und Mitgefühl - jedoch waren die Ergebnisse nicht immer eindeutig (siehe Überblick in Eisenberg und Fabes, 1998).

Bei den zu dieser Thematik konzipierten Studien wurden unterschiedliche Methoden eingesetzt. Beispielsweise benutzten Empathie-Forscher, die in ihren Untersuchungen auf die Perspektivenübernahmemanipulation zurückgriffen, Adjektivindizes (z.B. Studien von Batson et al., 1991). Um empathische Emotionen hervorzurufen, wurde anhand einer Instruktion die Versuchsperson dazu aufgefordert, sich die Gefühle einer anderen Person vorzustellen. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow und King (1979) beobachteten bei Hausbesuchen die Mütter u.a. auch bzgl. ihres empathischen Erziehungsverhaltens. Denham (1997) ließ mit Hilfe eines Puppenspiels Kinder über die elterlichen Tröstreaktionen berichten. Bei Bar-Tal, Nadler und Blechman (1980) wurden elterliche Erziehungspraktiken aus der Sicht der Kinder ermittelt.

Zu den genannten Untersuchungsmethoden möchte die Autorin einige Anmerkungen machen:

- Bei den Forschungen, die beispielsweise Adjektivindizes zur Erfassung von Mitleid einsetzten, fanden sich erhöhte Mitleidwerte nach der Instruktion, sich die Gefühle anderer vorzustellen. Ferner trat bei solchen Untersuchung eine Konfundierung von Empathie und Mitleid auf (vgl. Schroeder et al., 1988). Als ein weiteres Problem gilt das Auftreten von Stress. Das bedeutet, dass die Versuchspersonen eher Unbehagen empfanden als Mitgefühl (Batson et al., 1991).
- Ausubel et al. favorisierten bereits 1954 die Fremdbeurteilung, d.h. die Erfassung des vom Kinde erlebten elterlichen Erziehungsstils, da Selbstbeurteilungen von Elternpersonen Tendenzen zu sozial erwünschten Antworten anhaften. Die Befragung der Kinder schied für die vorliegende Untersuchung zuerst einmal aus, da diese durch die Beobachtungen im Kindergarten und die dazu gehörenden Vorbereitungen wahrscheinlich überfordert gewesen wären. Außerdem wollte die Forschungsgruppe Daten von beiden Elternteilen erheben. Kinder hätten also zwei Mal Auskunft über ihre Eltern geben müssen (z.B.: „Wie reagiert die Mami?“, „Was sagt der Papi?“).
- Eine systematische Beobachtung der Eltern wäre nicht nur sehr aufwendig gewesen, sondern die Erfahrungen aus zahlreichen Untersuchungen zeigt, dass bedeutend weniger Eltern sich bereit erklärt hätten, Beobachtungen in der natürlichen Umgebung, also zu Hause, zuzulassen. Die Autorin überlegte daher, ev. Laboratoriumsbeobachtungen durchzuführen, bei der Beobachtungssituationen unter kontrollierten Bedingungen künstlich erzeugt werden. Aber auch hier hätten weniger Eltern als beim Interview teilgenommen (die Autorin ließ die Frage, ob Eltern sich auch an einer Beobachtung teilgenommen hätten, des Öfteren bei den Nachgesprächen einfließen, um Anregungen für spätere Studien zu erhalten).

Die Forschungsgruppe, der die Autorin angehört, wählte daher für die vorliegende Studie einen anderen Weg für die Datenerhebung. Um die Hypothesen und die daraus folgenden Fragestellungen überprüfen zu können, wurden verschiedene Untersuchungen durchgeführt:

- In einem ersten Schritt wurde zunächst ein Verfahren zur Erfassung der Emotion Mitgefühl bei Kindern entwickelt (siehe Kienbaum, 2003). Das kindliche Mitgefühl

wurde durch Beobachtungen in standardisierten Interaktionssituationen erhoben (siehe Punkt 2 in diesem Kapitel).

- Um möglichst viele Eltern zu erreichen, wurde für die vorliegende Studie entschieden, eine Befragungsmethode einzusetzen.

Die systematische Befragung gilt in der Forschung als etablierte Methode. Das Interview als Weg der Datenfindung verdankt seine häufige Anwendung vor allem in der Erziehungsstilforschung der Tatsache, dass es ökonomisch zu verwenden ist. Dazu kommen bei standardisierten Befragungsinstrumenten mit geschlossenem Antwortmodus der Items das Testgütekriterium hohe Objektivität sowie leichte Auswertbarkeit. Auch die Abschätzung der Reliabilität ist relativ problemlos. Bei sorgfältiger Itemauswahl lässt sich zudem eine zufriedenstellende Validität erzielen. Das Interview wird als „reaktives“ Messverfahren klassifiziert, da die Versuchspersonen auf vorgegebene Items in definierter Weise reagieren sollten. Dem semistrukturierten Interview liegt üblicherweise ein Interviewerleitfaden mit einem relativ offenem Antwortmodus zugrunde. Die Interviewtechnik ist allerdings an geschulte Interviewer gebunden und an die Einzelerhebung.

Zur Überprüfung der Frage nach dem elterlichen Einfluss auf das Mitgefühl der Kinder wurde daher ein Interview zur Erfassung des Mitgefühls, des prosozialen Verhaltens und des Erziehungsverhaltens der Eltern erarbeitet. Dieses Interview bildet eine methodische Neugierkeit: Es besteht aus verschiedenen, bei den Kindern Kummer evozierenden, jedoch alltäglichen Situationsschilderungen und drei möglichen Antwortkategorien der Eltern für die Gefühlsebene und sechs Antwortkategorien für die Handlungsebene (genaue Beschreibung des Interviews, siehe Punkt 3 in diesem Kapitel). In zwei Studien wurden insgesamt 135 Interviews (Studie 1: 31 Mütter / 21 Väter; Studie 2: 49 Mütter / 34 Väter) durchgeführt.

Dieses Erhebungsverfahren wurde zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum eingesetzt.

Die Autorin ging von der Tatsache aus, dass manche Kinder wenig Hilfeleistungsverhalten und Mitgefühl zeigen, während andere Kinder sofort bei Notlagen anderer eingreifen und auch ihr Mitgefühl ausdrücken (Kienbaum, 2003). Bei der vorliegenden Studie wird untersucht, ob diese Unterschiede bei den Kindern auch vom väterlichen Mitgefühl und vom Erziehungsverhalten der Väter abhängen.

Der Versuchsplan basiert auf der Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen

- aktuell gegebenen individuellen Ausprägungen prosozialer Gefühle und prosozialen Verhaltens bei Kindern (erhoben in zwei standardisierten Interaktionssituationen) und
- der empathischen Reaktion (Fühlen und Handeln) der Väter auf die Notlage der Kinder (im Interview ermittelt)

besteht.

Im Folgenden wird die Autorin nur kurz die standardisierten Interaktionssituationen darstellen und dann ausführlich auf das Interview eingehen, da auf diesem der Schwerpunkt dieser Arbeit lag.

(Genaue Darstellung der Untersuchung mit den Kindergartenkindern: siehe Kienbaum, 2003).

2. Standardisierte Interaktionssituationen

Zur Datenerhebung von kindlichen Reaktionen auf Kummer existieren bereits verschiedene Verfahren (siehe Überblick in Kienbaum, 2003). Bei der hier dargestellten Untersuchung wurden Beobachtungen in standardisierten Interaktionssituationen durchgeführt.

2.1. Darstellung

Das Mitgefühl 5-jähriger Kinder wurde in zwei verschiedenen standardisierten Interaktionssituationen, jeweils im Einzelversuch im Kindergarten, erfasst. Die Kinder wurden mit dem simulierten Kummer einer ca. 60 cm großen, von einer geschulten Mitarbeiterin des Forschungsprojektes geführten Puppe, konfrontiert. Die Puppenspielerin gab den Puppen das Alter von drei Jahren – somit waren die Puppen jünger als die Kinder. Es gab eine Jungen- und eine Mädchenversion. Die Jungenversion, genannt Momo, wurde bei den männlichen Versuchspersonen eingesetzt, die Mädchenversion, Mimi, bei den weiblichen.

Vor den Situationen fand in einem Spielkreis eine kurze Aufwärmphase statt, damit sich die Kinder mit den Puppen vertraut machen konnten.

Die Puppen wurden aus folgenden Gründen verwendet: Hätte eine erwachsene Spielpartnerin anstatt der Puppe Trauer gezeigt, so wäre nicht auszuschließen gewesen, dass die Kinder in den Situationen deshalb betroffen-gehemmt reagiert hätten, weil sie sich gegenüber einem Erwachsenen evtl. hilflos und schüchtern gefühlt hätten. Außerdem hätte eine erwachsene Interaktionspartnerin problematisch sein können, da Kinder aufgrund des Statusunterschiedes weniger Mitgefühl zeigen als bei Gleichaltrigen (Trommsdorff & Kobayashi, 1996). Ein gleichaltriges Kind als Spielpartnerin wäre mit dieser Aufgabe überfordert gewesen.

Die Spielsituationen wurden mit 2 Videokameras aufgezeichnet. Insgesamt nahmen 41 Kinder an der Studie 1, 126 Kinder an der Studie 2 teil (genauere Angaben zur Stichprobe siehe Punkt 6.1.1 in diesem Kapitel).

Um die Tauglichkeit der Methode zu prüfen, wurden Vorversuche durchgeführt (siehe Kienbaum, 2003).

2.2 Spielsituationen

2.2.1 Kummer über geplatzten Luftballon

In der ersten Situation blasen Kind und Puppe jeweils einen Ballon auf, bemalen ihn, geben ihm einen Namen und spielen damit. Anschließend schauen sie einen 5-minütigen Film an („Willi Wiberg“ aus der „Sendung mit der Maus“). Eine Minute vor Ende platzt der Ballon der Puppe. Sie fängt an, darüber zu weinen und klagt über den Verlust. Diese Kummerphase dauert ca. 30 Sekunden und wird entweder durch eine Intervention des Kindes oder nach Ablauf der Zeit durch die Puppe selber beendet. Das Kind und die Puppe spielen weiter. Nach einigen Minuten werden dem Kind nebenbei folgende Fragen gestellt: 1. „Was war denn eben?“, 2. „Wie ist das passiert?“, 3. „Wie ging es Momo bzw. Mimi?“, 4. „Was meinst du, war es für Momo/Mimi eher schlimm oder nicht so schlimm, dass der Ballon geplatzt ist?“, 5. „Wie ging es dir?“, 6. „Fandest du es schlimm oder eher nicht so schlimm, dass der Ballon geplatzt ist?“, 7. „Hat dir Momo/Mimi leid getan?“, 8. „Warum?“.

2.2.2 Schmerz

In dieser Situation sitzen Kind und Puppe zusammen und malen. Die Puppe steht auf, um neue Stifte zu holen. Sie stößt dabei mit dem Knie an einen Stuhl und klagt wieder 30 Sekunden lang über den Schmerz. Sie beendet die Trauerphase mit der Bitte: „Du, (Name es Kindes), kannst du mal pusten?“

2.3 Operationalisierung / Auswertung

Die Reaktionen während der Trauerphase wurden von vier trainierten und unabhängigen Beobachtern in drei Kategorien differenziert.

Kategorie 1 beschreibt die „mitfühlend-prosoziale“ Reaktion: Das Kind wendet sich spontan der Puppe zu und tröstet sie; in der Regel kommt es zu einer Hilfehandlung.

Kategorie 2 stellt die „betroffen-gehemmte“ Reaktion der Kinder dar: Die Kinder zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich überwiegend von der Situation abwenden oder sich zuwenden, dabei aber eher neugierig als betroffen wirken.

Kategorie 3 umfasst die „vermeidende“ Reaktion der Kinder: Die Kinder reagieren aggressiv und/oder lachen.

Die Übereinstimmung der Beobachterinnen wurde mit Hilfe des „Gewichteten Kappas“ (Cohen, 1968) berechnet (siehe Kienbaum, 2003, S. 97).

2.4 Vergleich der Interaktionssituationen

Kienbaum (2003, S. 100-101) führt aus, dass sich deutliche Mittelwertunterschiede sowohl zwischen den beiden Situationstypen als auch beim Geschlechtervergleich zeigten. In der Kummer-Simulation wurden mehr mitfühlend-tröstende Reaktionen gezeigt ($t(97)=-5.8$, $p<.001$). Da die Stabilität zwischen den beiden Situationen allerdings mittelhoch war, konnte davon ausgegangen werden, dass Kinder, die in der ersten Kummer-Situation Mitgefühl zeigten, dies auch in der Schmerz-Situation taten – wenn auch mit unterschiedlicher Deutlichkeit.

3. Elterninterview

Wie in Kapitel 2 bereits dargestellt, sind Eltern in der Regel die kontinuierlichsten Interaktionspartner für ihre Kinder und spielen daher auch für die Entwicklung von Mitgefühl und prosozialem Verhalten eine besondere Rolle.

3.1 Darstellung und Ziel des Interviews

Mit Hilfe des Interviews sollten zwei Dimensionen des elterlichen Erziehungsverhaltens, und zwar die elterliche Wärme bzw. Wertschätzung (empathische Anteilnahme) und der sogenannte induktive Erziehungsstil, erfasst werden.

„Empathische Anteilnahme“ impliziert ein Kind-zentriertes und primär auf Kummer bzw. Notlage des Kindes bezogenes Verhalten der Eltern. Sie drücken Besorgnis und Fürsorglichkeit aus und beabsichtigen, den Kummer ihrer Kinder zu lindern. „Unempathisch“ bedeutet, dass Eltern keine mitfühlende Anteilnahme und Fürsorglichkeit zeigen. Sie gehen nicht auf das Leid oder die Notlage ihrer Kinder ein. Das Desinteresse geht hin bis zu Aggression (Schimpfen, Vorwürfe, Auslachen).

Diese Differenzierung fand sowohl auf der Gefühlsebene als auch auf der verbalen bzw. Handlungsebene statt.

Bei einem induktiven Erziehungsstil werden dem Kind Gefühle und Gedanken des Opfers bewusst gemacht. Dadurch soll beim Kind Betroffenheit hervorgerufen, ihm eigenes Fehlverhalten einsichtig gemacht und zukünftige Verhaltensweisen des Kindes in eine altruistische Richtung gelenkt werden. Zudem vermitteln Induktionen den Kindern ein Gefühl der Verantwortlichkeit (Hoffman, 2000).

Den Eltern wurden fiktive Situationsschilderungen vorgegeben (25 in Studie 1 bzw. 18 in Studie 2). Dadurch sollten ihre Reaktionen auf Kummer oder Notlagen ihrer eigenen Kinder festgehalten werden. Für die zweite Dimension, dem „induktiven Erziehungsstil“, wurden überdies für beide Studien fünf „Sozialerziehungssitems“ aufgenommen. Diese sollten das Einwirken der Eltern auf ihre Kinder, falls sich eine andere Person in einer Notlage befindet, d.h. die Förderung des prosozialem Verhaltens seitens der Eltern, erfassen.

Die Interviewleitfäden für die beiden semistrukturierten Interviews (Ulich, 1997) finden sich im Anhang (S. 20 ff.)

Ferner wurden beim Interview zu den Kategorien Ankerbeispiele (siehe ebenfalls Anhang, S. 20 ff.) formuliert. Mit Hilfe dieser Ankerbeispiele versuchte die Forschungsgruppe zu antizipieren, wie Eltern auf wahrgenommene Situationen reagieren könnten, um die Zuordnung der Antworten auf die Auswertungskategorien (siehe Punkt 3.3) zu erleichtern. Durch diese Ankerbeispiele wurden die Antworten der Eltern bei der Auswertung zwar relativiert, konnten aber dadurch auch vergleichbar gemacht werden.

Die Autorin führte sämtliche Väterinterviews der Studie 1, sowie 6 Interviews der Studie 2 durch; die anderen Interviews übernahmen trainierte Studentinnen.

Bei Studie 1 nahmen insgesamt 31 Mütter und 21 Väter, bei Studie 2 nahmen 49 Mütter und 34 Väter getrennt an der Befragung teil.

Die geringere Anzahl der Väter im Vergleich mit den Müttern bei den beiden Untersuchungen lag nach Meinung der Autorin darin begründet, dass Väter immer noch in der traditionellen Rolle verhaftet sind: Kinder und Haushalt sind Angelegenheiten, um die sich die Mutter kümmert. Die Väter arbeiten meistens außer Haus und überlassen der Mutter die Erziehung.

Jedoch zeigten sich diejenigen Väter, die an der Untersuchung teilnahmen, außerordentlich interessiert und engagiert. Im Anschluss an die Befragung wurden mehrfach ausführliche Gespräche geführt. Wiederholt äußerten sich die befragten Väter dahingehend, dass sie es begrüßten, ebenfalls mit in die Untersuchung einbezogen zu werden. Einige Väter betonten sogar, dass sie durch das Interview einen Anstoß erhalten hätten, ihr Erziehungsverhalten gegenüber ihren Kindern zu reflektieren.

3.2 Die Methodenerprobung / Veränderungen in Studie 2

Die Methodenerprobung fand im Wintersemester 1997/98 statt. Nach Absprache mit der Forschungsgruppe wurden nach sechs „Probeinterviews“ und deren Auswertung bei Eltern, die nicht zur Versuchsgruppe gehörten, Präzisierungen und Ergänzungen sowohl bei den Itemformulierungen als auch bei den Ankerbeispielen vorgenommen.

Entsprechend Eisenberg und Mitarbeiter (Eisenberg, Miller u.a., 1989) differenzierte die Forschungsgruppe bei ihren Überlegungen zur Studie 2 bei der Itemformulierung zwischen Mitgefühl als situativer Reaktion und Mitgefühl als Persönlichkeitsdisposition. Situatives Mitgefühl führt generell zu einer Steigerung von prosozialem Verhalten. Mitgefühl als Persönlichkeitsdisposition zeigt sich vor allem in „schwachen“ Situationen. Unter starken Situationen werden Notlagen verstanden, die bei allen Beobachtern, unabhängig von ihren persönlichen Dispositionen, bestimmte Emotionen evozieren. In „schwachen“ Situationen ist der Aufforderungscharakter gering. Durch das Fehlen der intensiven Reize werden die Reaktionen nicht von Effekten situativer Bedingungen „überrollt“.

Demzufolge wurden nach Durchführung und Auswertung der Studie 1 die starken, besonders mitgefühlsauslösenden und dadurch nicht mehr aussagekräftigen Items (11 Episoden; ausgewiesen durch eine zu geringe Streuung) herausgefiltert und gestrichen. Ergänzend dazu wurden in Studie 2 vier neue Items formuliert.

Alle Interviews wurden auf Band aufgenommen, transkribiert und die Antworten für die Auswertung kategorisiert. Die Antwortkategorien (= Auswertungskategorien) wurden durch Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispiele näher charakterisiert.

3.3 Kategorisierungen

Kategorien für die Gefühlsreaktion:

0. Keine emotionale Reaktion (Eltern können Gefühle nicht beschreiben oder wollen über Gefühle nicht sprechen, sind aber nicht negativ eingestellt)
1. Elterliche Wärme / empathische Gefühlsreaktionen (z.B. emotionale Perspektivenübernahme, Mitgefühl, Sorgen um Wohlergehen des Kindes)
2. Elterliche Kälte / nicht-empathische und negative Gefühlsreaktionen (z.B. Unbehagen, Peinlichkeit, Scham, Schuldgefühl, Ärger)

Reaktionen auf der verbalen und der Handlungsebene:

3. Empathisch-verständnisvoll (Befindlichkeit und Bedürfnisse des Kindes stehen im Vordergrund, Wertschätzung des Kindes als Person, Trösten, Empathie etc.)

4. Empathisch-unterstützend (fürsorgliches Verhalten im Sagen und Tun, sachliche Hilfe in Richtung Linderung, klarer Bezug auf Kummer und Notlage)
5. Hilfe bei der Bewältigung der belastenden Emotion durch das Kind selbst (Vorschläge und Hinweise, wie das Kind selbst die Situation so verändern kann, dass die belastende Emotion schwächer wird)
6. Unempathisch-direktiv (Kummer wird nicht anerkannt oder nicht gesehen, kein Bezug auf Kummer und Notlage oder negative Reaktionen, direkte Hinweise und Forderung in Richtung Gehorsam)
7. Unempathisch-aggressiv (deutlicher und expliziter als bei Punkt 6 wird das Kind hier mit seinem Problem abgewiesen, negative Reaktionen und Emotionen gegen die Person des Kindes stehen hier im Vordergrund)
8. Belehrend-erklärend (Kummer wird erkannt, jedoch erfolgt keine Tröstreaktion der Eltern, sondern sie geben Belehrungen bzw. Erklärungen ab)

Sozialerziehungssitems:

Bei den Sozialerziehungssitems wurde nicht nach Gefühls- und Handlungsebene getrennt, sondern nur die Frage „Wie reagieren Sie?“ gestellt. Hierzu gehören alle sozialerzieherischen Maßnahmen, wie z.B. die Aufforderung zu prosozialem Verhalten, Grenzen für antisoziales Verhalten setzen, das Kind auf die Folgen seines Verhaltens für andere hinweisen.

Diese Items verlangten daher auch eine andere Kodierung (1 = Förderung des prosozialen Verhaltens, 0 = keine Förderung des prosozialen Verhaltens).

3.4 Kodierung

Um den Zusammenhang zwischen den Mitgefühlswerten der Kinder und den empathischen Reaktionen der Eltern zu untersuchen, mussten die Ergebnisse des Interviews nochmals umkodiert werden. Die Handlungsebene mit ihren sechs Kategorien war für diese Berechnung zu stark aufgegliedert. Daher wurde eine 0/1-Kodierung (empathisch = 1 / unempathisch = 0) durchgeführt. Die Werte der Kategorien 3, 4 und 5 wurden als empathische Reaktion zusammengefasst, die Werte für die Kategorien 6 und 7 als unempathische Reaktion. Kategorie 8 wurde extra berechnet.

Die Kodierungen sämtlicher Interviews führten sowohl die Interviewerinnen selbst als auch die Autorin dieser Arbeit durch.

Kodierungsübereinstimmung:

Die Reliabilität wurde für ca. ein Drittel der Stichprobe überprüft und die ermittelte Übereinstimmung in den Ratingskalen wurde mittels Cohens gewichtetem Kappa berechnet. Die Kodierungsübereinstimmung betrug $k=.79$, $p<.001$ für das Mitgefühl und $k=.74$, $p<.001$ für das empathische Verhalten.

Unterschiedliche Kategorisierungen wurden diskutiert und die Übereinstimmung durch Konsensbildung gefunden. Mit diesen Endergebnissen wurden dann auch die Berechnungen durchgeführt (Kienbaum, Volland & Ulich, 2001)

3.5 Überlegungen zum Interview

3.5.1 Persönlicher Eindruck

Die Probeinterviews zeigten, dass vor allem der persönliche Eindruck, den der Interviewer vom befragten Elternteil hatte, berücksichtigt werden musste. Selbstaussagen der Eltern waren manchmal nicht eindeutig genug und konnten daher nur entsprechend der Gesamtsituation zugeordnet werden. Im Verlauf des Interviews konnte bei vielen Situationen schon allein durch die Beobachtung der Eltern auf deren innere Vorgänge geschlossen werden. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass persönliche Eindrücke bei der Auswertung eine Rolle spielten. Um diesem Problem zu begegnen, wurde die Auswertung der Interviews sowohl vom Interviewer selbst als auch von einer neutralen zweiten Person vorgenommen und die Ergebnisse verglichen. Bei den Fällen, in denen keine Übereinstimmung bestand, wurde eine Einigung über Konsensbildung erreicht.

3.5.2 Soziale Erwünschtheit

Entsprechend der Situationsplanung sollte in der Untersuchung die Mitgefühlsreaktion und das prosoziale Verhalten bei mehreren verschiedenen Notlagen untersucht werden, in denen die Kinder Hilfe benötigten oder Trost suchten.

Da die Eltern selbst Auskunft gaben, welche Gefühle (Mitgefühl oder Ärger) bzw. welches Verhalten (helfen, trösten, schimpfen) sie zeigen würden, also anstatt tatsächlichem Verhalten Verhaltensintentionen erfasst wurden, entstand unmittelbar die Frage, inwieweit solche Selbstaussagen den Reaktionen und der Hilfsbereitschaft in einer realen Situation entsprächen.

Einflüsse der sozialen Erwünschtheit und der positiven Selbstdarstellung sind nie ganz auszuschließen. Gerade wenn es um gesellschaftlich positiv bewertetes prosoziales Verhalten geht, besteht die Gefahr, dass die Eltern sich mitfühlender und hilfsbereiter geben, als sie es in Wirklichkeit sind. Bereits Bungard (1977, S. 170) weist darauf hin, dass Verzerrungen durch Tendenzen zur positiver Selbstdarstellung zu erwarten sind. Die Verfälschung von Untersuchungsergebnissen wird auch heute noch als Problem der Hilfeverhaltensforschung diskutiert (s. z.B. Bierhoff, 1990). Allerdings resümiert Bierhoff (1990, S. 45), dass die inflationäre Selbsteinschätzung der Hilfsbereitschaft nicht notwendigerweise zu unbrauchbaren Resultaten führen muss.

Bei dem für diese Untersuchung entwickelten Interview wurden die Eltern mit vielen Episoden konfrontiert. Die fünf Items, explizit für die Erhebung des induktiven Erziehungsstils formuliert, wurden unter die anderen Situationen gemischt. Die Forschungsgruppe hoffte, dass die Eltern dadurch regelrecht „vergessen“ würden, nur sozial erwünscht zu antworten.

In der Forschungsgruppe wurde diskutiert, welche Effekte die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten auf die Ergebnisse haben könnte, und welcher Zusammenhang zwischen den Verhaltensabsichten und dem tatsächlichem Verhalten zu erwarten war.

Tatsache ist, dass aufgrund der Erfassungsmethode nicht ausgeschlossen werden kann, dass eine Konfundierung von Mitgefühl und gesellschaftlich erwünschtem prosozialem Verhalten auftritt. So ist davon auszugehen, dass das tatsächliche altruistische Verhalten tendenziell geringer ist als das von den Eltern angegebene Ausmaß. Allerdings wurde die Ansicht vertreten, dass dieser Fehler beim direkten Vergleich der Väter und Mütter unberücksichtigt bleiben kann, da bei beiden Elternteilen davon ausgegangen werden kann, dass sie im gleichen Ausmaß die Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu geben, zeigen würden.

3.5.3 Richtlinien bei der Konstruktion der Items

Die Verwendung von Situationsschilderungen dient dazu, pro Situation die situative Reaktion der Empathie zu erfassen. Diese einzelnen Situationen wurden jedoch nicht nur für sich betrachtet. Durch Berechnungen von Mittelwerten über alle Situationen sollte vielmehr Aufschluss über eine Persönlichkeitsdisposition gewonnen werden. Daher waren für die Itemformulierungen folgende Vorüberlegungen notwendig:

- Die Zielperson in der Notsituation war immer das eigene Kind. In den einzelnen Beispielen wurde daher auch immer der Name des Kindes eingesetzt. Die Forschungsgruppe fragte sich nämlich, ob die Eltern überhaupt auf die Situationsschilderungen reagieren würden, wenn keine direkte Interaktion stattfinden würde. Der Name des Kindes war demnach wichtig, da die Schilderung der Notlage Betroffenheit bei den Eltern auslösen sollte.
- Das Kind befand sich in jeder Situation in einer Lage, die eine spontane Reaktion im Fühlen und Handeln herausforderte.
- Die Eltern sollten jedoch beim Zuhören nicht den Eindruck bekommen, sie selbst hätten zur Entstehung der Notlage des Kindes beigetragen oder seien dafür mitverantwortlich. Andernfalls würden entstehende Schuldgefühle sich möglicherweise auf ihre Reaktionen auswirken.
- Aus den Schilderungen sollte in jedem Fall hervorgehen, dass das Kind auch ohne Hilfe des Elternteils aus der Notlage herauskommen könnte bzw. die Hilfe nicht zwingend notwendig wäre. Zwangssituationen, in denen ein Elternteil - unabhängig von Mitgefühl - gar nicht anders könnte als zu helfen, mussten also vermieden werden.
- Die Eltern sollten sich aber auch angesichts der geschilderten Notlage nicht hoffnungslos überfordert fühlen. Daher wurden kurze, alltägliche Situationen konstruiert, die immer vorkommen können und keine Hilfeleistungen beanspruchen, die besondere Kompetenzen erfordern. Es stellte sich allerdings öfter die Frage, ob dadurch überhaupt Betroffenheitsreaktionen ausgelöst würden.
- Beim Interview sollte vermieden werden, sozialen Druck auf die Eltern auszuüben, indem die Eltern direkt gefragt würden, ob sie bei den Episoden **empathisch** oder **unempathisch** fühlten bzw. handelten. Dieses Problem wurde mit der Einleitung und einem Beispiel-Item gelöst. Es reichte dann aus, nur noch zu fragen, wie sie

in den vorgestellten Situationen fühlen und wie sie handeln würden. Das Augenmerk der Eltern wurde dadurch auf ihr Erziehungsverhalten gelenkt und nicht auf ihre Emotionen.

3.6 Operationalisierung der Variablen

Die Erfassung der beiden Komponenten des elterlichen Erziehungsverhaltens **elterliche Wärme** und **induktiver Erziehungsstil** erfolgte durch ein semistrukturiertes Interview. Der dazugehörige Leitfaden befindet sich im Anhang (Ulich, 1997). Den Eltern wurden fiktive Situationen vorgegeben und danach wurden sie nach ihren Reaktionen auf den Kummer des eigenen Kindes befragt.

Der Dimension **elterliche Wärme** wurde folgende Definition zu Grunde gelegt:

Die empathische Reaktion umfasst diejenigen Gefühle und Verhaltensweisen, die das Empfinden von Besorgnis und Fürsorglichkeit ausdrücken mit dem Ziel, diesen Kummer auch zu lindern (in Anlehnung an Robinson, Zahn-Waxler & Emde, 1994, S. 126).

Die Kodierung einer elterlichen Reaktion als empathisch versus unempathisch hängt demzufolge von zwei Entscheidungen ab:

1. Richtet sich die Aufmerksamkeit primär auf den Leidzustand des Kindes oder auf dessen Fehlverhalten?
2. Zielt die primäre Reaktion des Elternteils auf die Wiederherstellung des kindlichen Wohlbefindens oder auf die Korrektur des kindlichen Verhaltens ab?

Die Reaktionen sollten sowohl auf der Handlungs- als auch der Gefühlsebene erfasst werden.

Bei der zweiten Dimension des elterlichen Erziehungsverhaltens, dem **induktiven Erziehungsstil**, lag der Fokus auf dem negativen Verhalten des Kindes, das die Eltern zu verändern versuchten, indem sie auf dessen Folgen für eine andere Person hinwiesen. Durch einen induktiven Erziehungsstil sollen explizit Grenzen gegen antisoziales Verhalten gesetzt oder das Kind zum prosozialem Verhalten oder zur Perspektivenübernahme aufgefordert werden. Der Inhalt dieser Items umfasst Erklärungen und Aufforderungen, welche die Eltern den Kindern geben, sowie unmissverständliche verbale Rückmeldungen bis hin zur Kritik am Verhalten der Kinder oder

zur Mahnung, das schädigende Verhalten zu unterlassen. Der induktive Erziehungsstil schließt also die direktive Aufforderung zur Verhaltensänderung mit ein.

Diese Variable wurde in einer eigenen Kategorie mit fünf Items erfasst.

Allerdings kam es vor, dass bei den anderen Episoden, die die elterliche Wärme erfassen sollten, manche Eltern statt empathischem bzw. unempathischem Handeln eher auf die Folgen des Handelns aufmerksam machten bzw. versuchten, das eigene Fehlverhalten einsichtig zu machen. Daher wurde bei diesen Items zusätzlich die Kategorie 8 mit aufgenommen.

4. Durchführung des Interviews

Als Einstieg in das Interview erhielten die Eltern eine kurze Einweisung, in der ihnen die Rolle des Experten in der Erziehung zugewiesen wurde. Sie wurden gebeten, sich die Situationen vorzustellen und dann ihre Reaktionen hinsichtlich ihrer Gefühle **und** ihrer Handlungen zu nennen (siehe Anhang, S. 19).

Die Interviews wurden von geschulten Mitarbeiterinnen des Forschungsprojektes durchgeführt. Die nachfolgenden Anleitungen zur Durchführung des Interviews erwiesen sich dabei für die Interviewer als sehr hilfreich.

4.1. Hinweise für die Mitarbeiter der Untersuchung zur Durchführung des Interviews

Für die erfolgreiche Durchführung des Interviews waren der Einstieg und die genaue Instruktion sehr wichtig.

Die Eltern fragten stets noch einmal nach, was eigentlich untersucht werden sollte .

Daher erarbeitete die Autorin folgende Einführung:

„Es geht um das Spektrum des Erziehungsverhaltens. Wir möchten gerne Sie als Experten auf dem Gebiet „Erziehung“ befragen. Zu diesem Zweck führen wir das Interview mit Ihnen durch. Dieses Interview dient als Ergänzung zu den Videos, die von ihren Kindern gedreht wurden.“

Es war auch bei manchen Eltern sinnvoll, plakative Aussagen der Medien zum Thema Gewalt heranzuziehen, um sie vom eigentlichen Thema Mitgefühl etwas „abzulenken“. Beispielsweise: Die Hemmschwelle der Gewaltanwendung ist bei Kindern heute niedriger (Spiegel- und Focusartikel); oder: Die Zahl der Kinder mit geringer Frustrationstoleranz und damit auch zunehmender Gewaltbereitschaft nimmt ständig zu. Erzieherinnen und andere Kinder im Kindergarten stehen solchen Kindern oft – scheinbar – machtlos gegenüber. Wie kann man den Kindern helfen, die ein abweichendes oder aggressives Verhalten zeigen.

Auf die Trennung von Gefühl und Handlung wurde bei dieser Untersuchung großen Wert gelegt, um Daten für die Mitgefühlsreaktion als auch für das prosoziale Verhalten zu erhalten. Dies musste zuvor dem Interviewer als auch später den Befragten bewusst gemacht werden! Daher wurden am Schluss der Einleitung die Eltern noch einmal darauf hingewiesen, dass sie sich nicht nur zum Handeln äußern, sondern auch ihre Gefühle in den Situationen verbalisieren sollten. Die Interviewerinnen nannten dazu einige Beispiele: „Empfinden Sie Mitleid?“, „Sind Sie betroffen?“, „Machen Sie sich Sorgen?“, „Ärgern Sie sich?“, „Freuen Sie sich?“, „Ist es Ihnen peinlich?“, „Fühlen Sie sich hilflos oder angespannt?“, „Sind Sie enttäuscht oder wütend?“.

Die Interviewerinnen konnten während des Interviews nachhaken, sofern sich Eltern nicht zu den Gefühlen äußerten. Sie mussten jedoch darauf achten, die Eltern nicht zu beeinflussen (nicht fragen: „Sind Sie deswegen ärgerlich?“). Fragen wie z.B. „Haben Sie dabei auch irgendwelche Gefühle?“ oder „Können Sie mir nun noch beschreiben, was Sie dabei empfinden?“ und „Können Sie mir sagen, ob Sie auch etwas empfinden?“ konnten nachgeschoben werden.

Insgesamt wurde darauf Wert gelegt, eine gelöste und freundliche Atmosphäre zu schaffen, damit die Eltern das Interview nicht als Test betrachteten, sondern entspannt erzählten und spontan antworteten.

Die Interviewerinnen wurden darauf aufmerksam gemacht, aktiv zuzuhören (z.B. den Inhalt des Wortlauts wiederzugeben, zu nicken usw.). Allerdings musste darauf geachtet werden, dass die Eltern nicht begannen abzuschweifen. Die Interviewerinnen waren durch die Erfahrungen in Voruntersuchungen auch auf solche Situationen vorbereitet und führten die Eltern dann zum Thema zurück.

Nach dem Beispiel-Item wurde nochmals die Aufgabenstellung formuliert: „Ich werde Sie nun bei jeder Situation, die ich Ihnen vorstelle, fragen, wie Sie gefühlsmäßig rea-

gieren und was Sie in dieser Situation sagen bzw. tun würden.“ (Achtung: bei Sozialerziehungssitems nur „Wie reagieren Sie hier?“)

4.2 Zeitaufwand

Für das Interview der Studie 1 (30 Items) benötigten die Interviewerinnen durchschnittlich eine Stunde. Bei den Vätern dauerte es meistens etwas länger, da sie mehr nachfragten oder sich mehr Zeit für die Antwort ließen. Für die Interviews der zweiten Studie benötigten die Interviewerinnen ca. 45 Minuten. Für die Gespräche, die anschließend mit fast allen Eltern erfolgten, mussten ca. 30 Minuten eingeplant werden. Die Autorin hatte den Eindruck, dass diese Nachgespräche für viele Eltern sehr wichtig waren. Die meisten Eltern waren zu Beginn der Interviews doch etwas nervös und hatten anfangs auch Hemmungen, über ihre Gefühle zu sprechen. Die Nachgespräche fanden dann in einer sehr gelösten Atmosphäre statt, und viele Eltern nutzten die Gelegenheit, sich zum Interview zu äußern oder ihr eigenes Verhalten zu reflektieren.

5. Fragebogen zu Erziehungszielen und „feeling-talk“

Im Anschluss an das Interview sollten die Eltern angeben, ob innerhalb der Familie über Traurigkeit gesprochen wird. Zudem sollten sie aus einer Liste von Erziehungszielen diejenigen ankreuzen, welche sie für ihre Kinder als erstrebenswert erachteten bzw. welche Qualitäten die Kinder nach den Wünschen der Eltern besitzen sollten, wenn sie erwachsen seien (Fragebogen siehe Anhang, S. 49-50).

6. Datenerhebung

6.1 Stichprobe

6.1.1 Beobachtung der kindlichen Reaktion auf Traurigkeit

Bei der Studie 1 wurden 41 fünfjährige Kinder (20 Mädchen, 21 Jungen; M=66,9 Monate; s=3,9), bei der Studie 2 wurden 126 fünfjährige Kinder (47 Mädchen, 79 Jungen; M=66,25 Monate; s=3,5) aus insgesamt fünf Kindertagesstätten in Augsburg und Umgebung beobachtet.

6.1.2 Erhebung der elterlichen Wärme und des Erziehungsverhaltens

In Studie 1 wurde von 52 Eltern (31 Mütter, 21 Väter) die elterliche Wärme und das Erziehungsverhalten durch das Interview erfasst, in Studie 2 von 83 Eltern (49 Mütter, 34 Väter).

Das Durchschnittsalter der Eltern in der Studie 1 belief sich auf ca. 34 Jahre (M=34,37 Jahre; s=4,8 Jahre), in der Studie 2 auf ca. 36 Jahre (M=35,93 Jahre; s=5,45 Jahre).

Das Bildungsniveau verteilte sich wie folgt: 24% Hauptschulabschluss, 51% Real- schulabschluss und 25% Abitur bis Hochschulabschluss.

Die Elternhäuser gehörten der Mittelschicht an.

6.1.3 Fragebogen zu Erziehungszielen und „feeling-talk“

Bei der Studie 1 füllten 31 Mütter und 21 Väter den Fragebogen zu den Erziehungszielen aus und machten Angaben darüber, ob sie über Gefühle sprechen.

Bei der Studie 2 füllten 45 Mütter und 33 Väter den Fragebogen zu den Erziehungszielen aus, 46 Mütter und 33 Väter machten Angaben darüber, ob sie über Gefühle sprechen.

6.2 Durchführung

Eine Mitarbeiterin der Forschungsgruppe nahm telefonischen Kontakt zu den Leiterinnen der Kindergärten auf. Danach wurden diese bei einem gesonderten Termin persönlich über Ziele und Methoden der Untersuchung informiert.

Den Eltern wurde ein Brief mitgegeben, in dem sie um die schriftliche Zustimmung für die Teilnahme ihrer Kinder gebeten wurden. Ferner wurden die Eltern in diesem Informationspapier gefragt, ob sie auch am Interview teilnehmen würden. Die interessierten Eltern wurden dann telefonisch kontaktiert, um mit ihnen einen Termin zu vereinbaren.

6.2.1 Beobachtung der kindlichen Reaktion auf Traurigkeit

Die an der Untersuchung beteiligten Kinder wurden mit den Puppen bekannt gemacht und durften einige Tage mit der Puppe im Versuchsraum, der speziell für diesen Zweck im Kindergarten hergerichtet wurde, spielen. Nach der Phase des Vertraut-Machens erfolgten die eigentlichen Beobachtungen.

6.2.2 Erhebung des elterlichen Erziehungsverhaltens, der Erziehungsziele und des „feeling-talks“

Nach der kurzen Einführung folgte ein Beispielitem. Im Anschluss daran wurde nochmals die Aufgabenstellung formuliert (siehe auch Punkt 4.1 in diesem Kapitel).

Der Fragebogen zu den Erziehungszielen und zum „feeling-talk“ wurde im Anschluss an das Interview von den Eltern ausgefüllt. Für Rückfragen standen die Interviewerinnen zur Verfügung (Fragebogen siehe Anhang, S. 49-50).

III Ergebnisse

Die statistische Datenauswertung fand mit Hilfe des SPSS-Programms (Version 11.0) statt. Nachdem die erhobenen Daten intervallskaliert wurden, konnten die Zusammenhänge nach Pearson berechnet werden. Der Test für die Signifikanz erfolgte einseitig, da es sich um gerichtete Hypothesen handelt. Bei den Mittelwertvergleichen wurden T-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Bis auf wenige Ausnahmen (hier diente die dreistellige Nachkommazahl der besseren Verständlichkeit) werden die Ergebnisse der deskriptiven Statistiken, die Korrelationen und Ergebnisse beim T-Test bei der Nachkommastelle zweistellig angegeben. Zum Beispiel: Die Werte des Korrelationskoeffizienten werden ebenfalls auf- bzw. abgerundet; dies führt dazu, dass manchmal der Wert Null erscheint. Dies bedeutet jedoch, dass kein linearer Zusammenhang besteht. Daher entschied sich die Autorin dafür, in diesen Fällen die dreistellige Schreibweise der Originalauswertungen beizubehalten. Bei den Mittelwerten der Eltern wird die führende Null mit angeführt.

Die Kinderwerte sind anders skaliert (siehe Kienbaum, 2003, S. 100): Sie bewegen sich auf einer Skala von Null (nicht vorhanden) bis drei (stark ausgeprägt) – jeweils für das mitfühlende, das betroffen-gehemmte und das vermeidende Verhalten. Sie werden wie folgt dargestellt: 0; 0,5; 1; 1,5; 2; 2,5; 3. Vor der Zahl wird angegeben, ob es sich um mitfühlendes Verhalten (MG-Wert), um betroffen-gehemmtes Verhalten (BG-Wert) oder um vermeidendes Verhalten (VER-Wert) handelt (z.B.: MG-Wert=2,5).

Obwohl die Abkürzungen im Anhang (S. 57 ff.) erläutert werden, wurden sie in verschiedenen Kapiteln mit aufgeführt. Dies soll bei der besseren Lesbarkeit des Textes behilflich sein bzw. umständliches Nachschlagen vermeiden.

Ferner muss angemerkt werden, dass der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf den Einfluss der Väter auf ihre Kinder liegt. Trotzdem werden die Mütterdaten mit aufgeführt. Dafür waren zwei Gründe ausschlaggebend: Erstens dienen diese, wie schon früher angemerkt, als Vergleich. Zweitens vervollständigen diese Angaben die Dokumentation der Gesamtuntersuchung, da auch die Mütterergebnisse in dieser ausführlichen Form noch nicht vorliegen.

Nachfolgend werden zunächst die deskriptiven Statistiken mit den Häufigkeiten, Mittelwerten und Standardabweichungen bei den Eltern sowohl für die elterliche Wärme,

der Förderung des prosozialen Verhaltens (Induktionen) als auch für die Erklärungen der Eltern in Notsituationen ihrer Kinder (Kategorie 8) für Studie 1 und für Studie 2 präsentiert. Im Anschluss daran werden zuerst die Interkorrelationen der verschiedenen Variablen bei den Eltern und danach die Korrelationsberechnungen der Väter/Kinder bzw. Mütter/Kinder dargestellt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt auch für die Geschlechter der Kinder getrennt. In einem nächsten Schritt werden diejenigen Items zusammengefasst, die gemeinsame Merkmale aufweisen (z.B. das Kind ist an der Notsituation schuldig bzw. unschuldig). Auch bei den Itemgruppen werden sowohl die Mittelwerte berechnet als auch die Korrelationen zwischen den Elternteilen und den Kindern. Bei den ausführlicheren Unterkapiteln folgt jeweils im Anschluss eine Zusammenfassung.

1. Deskriptive Statistiken - Basisdaten der Eltern (getrennt nach Studie 1 und 2)

Gemäß der im Theorieteil beschriebenen Analysestrategie wurden die Elterndaten des Interviews miteinander verglichen. Dabei sollte auch die in vielen Theorien aufgestellte Behauptung, dass Männer weniger empathisch seien, nochmals überprüft werden.

Außerdem wurden aufgrund der anzunehmenden unterschiedlichen Wirkung auf Jungen und Mädchen getrennte Analysen für die beiden Geschlechter vorgenommen.

Folgende Fragen sollten in diesem Unterkapitel beantwortet werden:

- Wie sieht die Verteilung bei den Situationen im Interview aus? (Häufigkeiten)
- Bestehen Auffälligkeiten zwischen den Eltern bei der Verteilung der einzelnen Items?
- Gibt es Abweichungen zwischen den Vätern und Müttern bei den verschiedenen Variablen (Mittelwertvergleiche): Empfinden Mütter empathischer als Väter? Handeln sie empathischer? Verwenden Mütter häufiger Erklärungen (Kategorie 8) als Väter in Kummer- oder Notlagensituationen? Fördern Mütter eher das prosoziale Verhalten der Kinder als die Väter? Nennen Mütter häufiger Leistungsziele bzw. soziale Ziele als Väter?

- Korrelieren die Werte der verschiedenen Variablen untereinander (z.B. das mütterliche Gefühl mit ihrem empathischen Handeln) und miteinander (z.B. das empathische Gefühl und das empathische Handeln der Mutter mit denen des Vaters)? Besteht also ein Zusammenhang zwischen dem empathischen Fühlen, dem prosozialem Handeln, der Erklärungen (Kategorie 8), der Förderung des prosozialem Verhaltens und der Nennung von Leistungszielen und sozialen Zielen der Väter bzw. der Mütter (ausgewertet sowohl für die Eltern und als auch jeweils für die Mütter und für die Väter)?
- Wie häufig besteht eine Diskrepanz zwischen Fühlen und Handeln (z.B. Situationen, bei denen die Mutter bzw. der Vater empathisch fühlt, aber unempathisch handelt bzw. Items, bei denen die Eltern unempathisch fühlen, aber empathisch handeln)?

1.1 Verteilung bei den Situationen (Häufigkeiten)

Die Verteilung der Antworten ist in den Tabellen A.1 bis A.4 lediglich im Anhang (S. 51 ff.) aufgeführt. Die Autorin stellt in den Punkten 1.2 bis 1.4 jedoch die Auffälligkeiten dar.

Studie 1

Absolute Häufigkeiten (Tabelle A.1, siehe Anhang S. 51-52)

Relative Häufigkeiten (Tabelle A.2, siehe Anhang S. 53-54)

Studie 2

Absolute Häufigkeiten (Tabelle A.3, siehe Anhang S. 55)

Relative Häufigkeiten (Tabelle A.4, siehe Anhang S. 56)

1.2 Auffälligkeiten zwischen den Eltern bei der Verteilung einzelner Situationsschilderungen

Bei der Verteilung der Items fiel der Autorin auf, dass bei einigen Items Unterschiede hinsichtlich der Elternreaktionen auftraten. Daher wurde eine genauere Analyse der einzelnen Items vorgenommen, um festzustellen, ob diese Unterschiede signifikant sind. Diese Ergebnisse sind nicht nur für den Elternvergleich interessant, sondern

dienen auch dazu, die Formulierungen der Situationsschilderungen für zukünftige Interviews zu überprüfen.

Bei diesem Einzel-Itemvergleich zwischen Vätern und Müttern wurden die Kategorien für das empathische Handeln (Kategorien 3, 4 und 5) bzw. die Kategorien für das unempathische Handeln zusammengefasst. Die Kategorie 8* wurde hier ausgeklammert, da die Werte generell sehr niedrig waren.

Für die Berechnungen wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt (Signifikanz = zweiseitig).

Die fünf Sozialerziehungsisems und die Kategorie 8 wurden extra ausgewertet.

Studie 1

Folgende Unterschiede traten bei den Items der Kummer- bzw. Notsituationen auf:

Gefühl:

Die Empathiewerte der Väter lagen bei den Items 1 (KS – Kind schuld)** , 2 (KU – Kind unschuldig), 6 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 15 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun), 16 (KU/AT – Kind unschuldig / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun), 20 (KS – Kind schuld), 21 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 22 (KS – Kind schuld), 23 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes) und 30 (EA/AT - Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun) höher als die der Mütter. Bei den Items 3 (KU – Kind unschuldig), 4 (KS – Kind schuld), 5 (KU – Kind unschuldig), 7 (KU – Kind unschuldig), 8 (KU – Kind unschuldig), 9 (KU – Kind unschuldig), 10 (Kind stört), 11 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun), 12 (Diebstahl), 13 (KS – Kind schuld), 18 (KS – Kind schuld), 19 (KU – Kind unschuldig), 24 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 26 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes) und 28 (KU/AT – Kind unschuldig / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun) zeigten die Mütter mehr Mitgefühl.

* Die Kategorie 8 wurde bei den Items, die die elterliche Wärme maßen, noch ergänzend hinzugefügt – siehe auch S. 149 in diesem Kapitel

** Abkürzungen siehe auch Anhang, S. 57 ff

Handeln:

Die Werte der Väter beim empathischen Handeln waren bei den Items 1 (KS – Kind schuld), 2 (KU – Kind unschuldig), 3 (KU – Kind unschuldig), 5 (KU – Kind unschuldig), 6 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 7 (KU – Kind unschuldig), 10 (Kind stört), 12 (Diebstahl), 13 (KS – Kind schuld), 15 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun), 20 (KS – Kind schuld), 21 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 22 (KS – Kind schuld) und 28 (KU/AT - Kind unschuldig / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun) höher als die der Mütter. Die Mütter handelten bei den Items 4 (KS – Kind schuld), 8 (KU – Kind unschuldig), 9 (KU – Kind unschuldig), 11 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun), 16 (KU/AT - Kind unschuldig / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun), 18 (KS – Kind schuld), 19 (KU – Kind unschuldig), 23 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 24 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 26 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes) und 30 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun) empathischer.

Signifikante Unterschiede bzw. Tendenzen gab es bei den folgenden Items:Item 2 (Angst):

„Sie sind mit Ihrem Kind beim Baden oder auf dem Spielplatz. Der Ball, mit dem X spielt, rollt in ein benachbartes Spielfeld. Es spielen dort Kinder, die etwas größer sind als X. Auf Ihre Aufforderung hin „Hol’ dir deinen Ball wieder“, sagt Ihr Kind leise mit bekümmertem Gesicht zu Ihnen: „Ich hab aber Angst“ (und holt den Ball nicht). Bei diesem Item handelten die Mütter tendenziell signifikant unempathischer als die Väter ($t(52)=-1.79$, $p\leq.10$).

Item 9 (Kummer / Verantwortung):

„Ihr Kind kommt aus dem Kindergarten und erzählt weinend, dass es von der Erzieherin ziemlich geschimpft worden sei, weil es aus Versehen ein Glas Wasser umgestoßen und das Bild eines anderen Kindes beschädigt habe.“

Bei diesem Item fühlten und handelten die Väter unempathischer als die Mütter. Die Unterschiede sind tendenziell signifikant (Fühlen: $t(52)=1.85$, $p\leq.10$; Handeln: $t(52)=1.89$, $p\leq.10$).

Item 18 (kleiner Schaden, großes Leid):

„Ihr Kind hat im Kindergarten ein paar Gummibärchen geschenkt bekommen und diese auf dem Weg nach Hause verloren. Bei der Ankunft zu Hause weint X lange deswegen und scheint sehr traurig darüber zu sein.“

Hier handelten die Väter unempathischer als die Mütter (signifikanter Trend: $t(52)=1.72$, $p \leq .10$).

Item 19 (Angst / Scham):

Es ist sehr kalt im Winter. X hat eine neue dicke Winterjacke bekommen, die ihm /ihr aber gar nicht gefällt. X findet die Farben zu grell und die Jacke zu auffallend. X hat große Angst, damit im Kindergarten ausgelacht zu werden, weint und möchte mit dieser Jacke nicht in den Kindergarten gehen.“

In dieser Situation gab es einen signifikanten Unterschied zwischen den Eltern beim Gefühl ($t(52)=2.55$, $p \leq .05$). Die Väter handelten auch unempathischer als die Mütter (signifikanter Trend: $t(52)=1.78$, $p \leq .10$).

Item 20 (Wehtun):

„Ihr Kind ist trotz Ihres Verbots auf einen Schemel geklettert, um etwas aus dem Spielzeugschrank zu holen. Der Schemel fällt um, das Kind fällt herunter, tut sich weh – verstaucht einen Finger etwas dabei – und weint.“

Bei diesem Item handelten die Mütter signifikant unempathischer als die Väter ($t(52)=-2.33$, $p \leq .05$).

Item 22 (Strafe):

„Sie sind mit Ihrem Kind zu Besuch bei Bekannten; da zerbricht es aus Unachtsamkeit etwas Wertvolles. Sie bestrafen es. Darüber ist X sehr traurig und weint.“

In dieser Situation fühlten die Väter mehr mit als die Mütter ($t(52)=-1.59$, $p \leq .10$).

Studie 2

Aufgrund der Analyse einzelner Items der Studie 1 wurden elf Items gestrichen (nicht aussagekräftig aufgrund einseitiger Verteilung!), zehn zur besseren Verständlichkeit im Wortlaut etwas verändert und vier neue Situationsschilderungen hinzugefügt.

Folgende Unterschiede traten bei den Items der Kummer- bzw. Notsituationen auf:

Gefühl:

Die Väter lagen bei den Items 1 (KS - Kind schuld)*, 2 (KS - Kind unschuldig), 4 (KS - Kind schuld), 10 (Kind stört), 11 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun), 19 (KS - Kind unschuldig), 20 (KS - Kind schuld), 22 (KS - Kind schuld), 23 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes) und 31 (Kind stört / Peinliche Situation (PS) für die Eltern) bei den Empathiewerten höher als die Mütter.

Bei den Items 6 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 9 (KS - Kind unschuldig), 13 (KS - Kind schuld), 24 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 26 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes) 32 (Kind quengelt/Peinliche Situation (PS) für die Eltern), 33 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun) und 34 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun) zeigten die Mütter mehr Mitgefühl.

Handeln:

Die Väter handelten bei den Items 1 (KS - Kind schuld), 2 (KS - Kind unschuldig), 11 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun), 13 (KS - Kind schuld), 19 (KS - Kind unschuldig), 23 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 24 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 31 (Kind stört / Peinliche Situation (PS) für die Eltern) und 33 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun) empathischer, die Mütter bei den Items 4 (KS - Kind schuld), 6 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 9 (KS - Kind unschuldig), 10 (Kind stört), 20 (KS - Kind schuld), 22 (KS - Kind schuld), 26 (EK – Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes), 32 (Kind quengelt/ Peinli-

* Abkürzungen siehe auch Anhang, S. 57 ff.

che Situation (PS) für die Eltern) und 34 (EA/AT – Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes / Kind hat Angst bzw. traut sich nicht, etwas zu tun).

Signifikante Unterschiede bzw. Tendenzen gab es nur beim folgenden Item:

Item 2 (Angst):

„Sie sind mit Ihrem Kind beim Baden oder auf dem Spielplatz. Der Ball, mit dem X spielt, rollt in ein benachbartes Spielfeld. Es spielen dort kleine Kinder, die jünger sind als X. Auf Ihre Aufforderung hin „Hol’ dir deinen Ball wieder“, macht Ihr Kind ein weinerliches Gesicht (und holt den Ball nicht).

Auch in Studie 2 zeigten die Väter bei diesem leicht abgeänderten Item signifikant mehr Mitgefühl ($t(83)=-2.28$, $p\leq.05$) und handelten auch signifikant empathischer als die Mütter ($t(83)=-2.08$, $p\leq.05$).

1.3 Auffälligkeiten bei den Eltern bei der Verteilung der Sozialerziehungssitens

Im Anschluss an die Analyse der „Kummersituationen“ untersuchte die Autorin die Sozialerziehungssitens.

Studie 1

Häufigkeiten bei den Sozialerziehungssitens

In der Tabelle 1 wird die Verteilung der Antworten der Eltern bei den Sozialerziehungssitens dargestellt.

Tabelle 1
Studie 1: Absolute und relative Häufigkeiten der Sozialerziehungssitems: Vater-Mutter-Vergleich

Item	Mu / Va	Häufigkeit	Häufigkeit
Item 14		Förderung	keine Förderung
Studie 1	Mutter	17 = 55%	14 = 45%
Studie 1	Vater	13 = 62%	8 = 38%
Item 17		Förderung	keine Förderung
Studie 1	Mutter	24 = 77%	7 = 23%
Studie 1	Vater	11 = 55%	9 = 45%
Item 25		Förderung	keine Förderung
Studie 1	Mutter	22 = 71%	9 = 29%
Studie 1	Vater	12 = 57%	9 = 43%
Item 27		Förderung	keine Förderung
Studie 1	Mutter	17 = 55%	14 = 45%
Studie 1	Vater	15 = 75%	5 = 25%
Item 29		Förderung	keine Förderung
Studie 1	Mutter	15 = 48%	16 = 52%
Studie 1	Vater	9 = 43%	12 = 57%

Bei den Items 14 und 27 legten die Mütter weniger Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens als die Väter, bei den Items 17, 25 und 29 mehr Wert.

Bei Item 17 ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Eltern ($t(51)=2.07$, $p \leq .05$). Hier kommt ein anderes Kind zum Spielen, es entsteht ein Streit zwischen den Kindern und das Besucherkind zerbricht ein Spielzeug. Obwohl der Schaden dem Kind leid tut, möchte das eigene Kind jetzt alleine spielen. Die Mütter versuchten hier signifikant häufiger, das prosoziale Verhalten ihrer Kinder zu fördern, indem sie lenkend eingriffen, die Situation erklärten und die Kinder zum gemeinsamen Weiterspielen ermunterten.

Mittelwertvergleiche der Eltern bei den Sozialerziehungsitens

Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Väter und Mütter bei den fünf Sozialerziehungsitens.

Tabelle 2

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Eltern bei der Förderung des prosozialen Verhaltens

	Eltern	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Soziale Förderung	Mutter	31	0.62	0.21
	Vater	21	0.56	0.30

In den Tabellen 3 und 4 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen bei den Sozialerziehungsitens der Mütter sowohl bei ihren Töchtern als auch bei ihren Söhnen bzw. der Väter sowohl bei ihren Töchtern und Söhnen aufgezeigt.

Tabelle 3

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Mütter bei der Förderung des prosozialen Verhaltens bei ihren Töchtern bzw. Söhnen

	Kind	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Soziale Förderung	Tochter	17	0.59	0.24
	Sohn	14	0.66	0.17

Tabelle 4

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Väter bei der Förderung des prosozialen Verhaltens bei ihren Töchtern bzw. Söhnen

	Kind	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Soziale Förderung	Tochter	11	0.44	0.26
	Sohn	10	0.69	0.29

Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens fällt auf, dass die Väter mehr auf ihre Söhne als auf ihre Töchter einwirkten, sie mehr forderten (signifikante Tendenz: $t(21)=-2.05, p \leq .10$).

Studie 2

Häufigkeiten bei den Sozialerziehungssitens

In der Tabelle 5 wird die Verteilung der Antworten der Eltern bei den Sozialerziehungssitens dargestellt.

Tabelle 5

Studie 2: Absolute und relative Häufigkeiten der Sozialerziehungssitens: Vater-Mutter-Vergleich

Item	Mu / Va	Häufigkeit	Häufigkeit
Item 14		Förderung	keine Förderung
Studie 2	Mutter	35 = 71%	14 = 29%
Studie 2	Vater	28 = 82%	6 = 18%
Item 17		Förderung	keine Förderung
Studie 2	Mutter	34 = 69%	15 = 31%
Studie 2	Vater	26 = 77%	8 = 23%
Item 25		Förderung	keine Förderung
Studie 2	Mutter	31 = 65%	17 = 35%
Studie 2	Vater	22 = 65%	12 = 35%
Item 27		Förderung	keine Förderung
Studie 2	Mutter	29 = 59%	20 = 41%
Studie 2	Vater	20 = 61%	13 = 39%
Item 29		Förderung	keine Förderung
Studie 2	Mutter	27 = 55%	22 = 45%
Studie 2	Vater	19 = 56%	15 = 44%

Bei vier Items legten die Mütter weniger Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens als die Väter, auch wenn die Unterschiede bei den Items 27 und 29 sehr gering waren. Bei dem Item 25 waren die Werte der Eltern gleich. Es gab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Eltern.

Mittelwertvergleiche der Eltern bei den Sozialerziehungssitens

Tabelle 6 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Väter und Mütter bei den fünf Sozialerziehungssitens.

Tabelle 6

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Eltern bei der Förderung des prosozialen Verhaltens

	Eltern	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Soziale Förderung	Mutter	48	0.63	0.25
	Vater	33	0.67	0.25

In den Tabellen 7 und 8 werden die Mittelwerte und Standardabweichungen bei den Sozialerziehungssitemn der Mütter sowohl bei ihren Töchtern als auch bei ihren Söhnen bzw. der Väter sowohl bei ihren Töchtern und Söhnen aufgezeigt.

Tabelle 7

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Mütter bei der Förderung des prosozialen Verhaltens bei ihren Töchtern bzw. Söhnen

	Kind	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Soziale Förderung	Tochter	16	0.62	0.29
	Sohn	32	0.64	0.24

Tabelle 8

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Väter bei der Förderung des prosozialen Verhaltens bei ihren Töchtern bzw. Söhnen

	Kind	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Soziale Förderung	Tochter	11	0.85	0.16
	Sohn	22	0.58	0.25

Bei der Studie 2 fällt auf, dass die Väter ihre Töchter signifikant häufiger zum prosozialen Verhalten aufforderten bzw. auf die Folgen ihrer Handlungen aufmerksam machten ($t(33)=3.27, p \leq .01$).

1.4 Auffälligkeiten zwischen den Eltern bei der Kategorie 8 (Erklärungen in Notlagen)

Bei den Situationsdarstellungen zur Messung der elterlichen Wärme wurde erwartet, dass die Eltern entweder empathisch oder unempathisch handeln würden. Einige El-

tern gaben jedoch Erklärungen ab oder belehrten ihre Kinder. Daher wurde ergänzend die Kategorie 8 eingeführt.

Da die Kategorie 8 beim Einzelvergleich bei den „Kummersituationen“ ausgeschlossen wurde, analysierte die Autorin diese noch einmal gesondert.

Studie 1

Die Kategorie 8 wurde bei den empathischen Reaktionen auf der Handlungsebene deutlich seltener genannt als die Kategorien 3 bis 7 (vgl. auch Häufigkeitstabellen A.1 und A.2, S. 51-54 im Anhang).

Häufigkeit der Kategorie 8

Insgesamt gaben die Mütter 58 Mal (= 8%), die Väter 38 Mal (= 6%) Erklärungen als Reaktion auf die Notlage ihrer Kinder ab.

Häufigste Nennung der Kategorie 8

Väter:

Von 21 Vätern hatten sechs Väter Kategorie 8 jeweils in Item 13 und 19 genannt (28% der möglichen Antworten - vgl. auch die Tabellen der Extremwerte, S. 170) 16% der Nennungen der Kategorie 8 kamen jeweils bei den Items 13 und 19 vor.

Mütter:

Von 31 Müttern nannten 13 Mütter Kategorie 8 in Item 13 (42% der möglichen Antworten - vgl. auch die Tabellen der Extremwerte, S. 170).

22% der Nennungen der Kategorie 8 kamen beim Item 13 vor.

Kombination der Mitgefühlsreaktion der Eltern und der Kategorie 8

Die Eltern gaben im Interview Auskünfte über ihre Gefühle und über ihre empathischen Handlungen. In der Tabelle 9 werden die absoluten und relativen Kombinationen der Kategorie 8 und den empathischen Reaktionen der Eltern auf der Gefühls-ebene dargestellt.

Tabelle 9

Studie 1: Kombination der Mitgeföhlsreaktion der Eltern mit den Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8)

Väter		
	Anzahl	Prozent
Gefühl unempathisch und Kategorie 8	5	13
Gefühl empathisch und Kategorie 8	25	66
Gefühl neutral und Kategorie 8	8	21

Mütter		
	Anzahl	Prozent
Gefühl unempathisch und Kategorie 8	15	26
Gefühl empathisch und Kategorie 8	33	57
Gefühl neutral und Kategorie 8	10	17

Eltern, die sich beim Interview mitfühlend zeigten, handelten auch meistens empathisch (siehe auch Interkorrelationsberechnungen, Kapitel 1.7, S. 177 ff.). Allerdings gab es auch andere Paarungen. Tabelle 9 zeigt, dass die Kategorie 8 meistens mit den Mitgeföhlsreaktionen der Eltern einhergeht. Das lässt darauf schließen, dass die Eltern sich zwar mitfühlend zeigen und den Kindern Zuneigung und Wärme entgegenbringen, aber ihnen bei ihren Notlagen weder Trost spenden noch sich ihnen gegenüber unempathisch-direktiv bzw. unempathisch-aggressiv verhalten, sondern Erklärungen abgeben oder ihre Kinder belehren. Beispielsweise wurde bei derjenigen Situationsschilderung, in der das Kind trotz Verbot auf einen Schemel klettert, um etwas aus dem Spielzeugschrank zu holen, der Schemel umfällt, das Kind hinunter fällt und sich weh tut und weint, wie folgt geantwortet: „Natürlich tut er mir leid. Dann erkläre ich ihm, dass es Sachen gibt, die oben verstaut sind, damit er nicht dran kann und nicht als Anreiz für ihn, um Turnübungen zu veranstalten. Wenn er etwas braucht, dann soll er mich eben fragen“. Ein anderer Vater gab bei dem Item, bei dem das Kind etwas aus Unachtsamkeit zerbricht und es vom Vater bestraft wird, worüber es sehr traurig ist, die Antwort: „Wenn sie traurig ist, weil ich sie bestraft habe, tut sie mir leid. Ich versuch ihr dann irgendwie die Strafe, oder das, was ich getan oder gesagt habe, zu erklären. Warum ich das mache und was ich von ihr eigentlich will, was sie verkehrt gemacht hat und dass sie wieder gegen „ich hab dir gesagt: pass auf, sei vorsichtig“, verstoßen hat.“

Mittelwertvergleich zwischen Müttern und Vätern bei der Kategorie 8

Tabelle 10

Studie 1: Mittelwertvergleich für die Kategorie 8

		Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Kategorie 8	Mutter	31	0.08	0.06
Kategorie 8	Vater	21	0.06	0.07

Der Mittelwertvergleich der Eltern ergab keinen signifikanten Unterschied (siehe auch S. 173).

Studie 2

In der Studie 2 wurde die Kategorie 8 ebenfalls selten genannt. Trotz der veränderten bzw. zusätzlichen Situationen handelten die Eltern entweder eher empathisch oder unempathisch.

Häufigkeit der Kategorie 8

Die Mütter gaben 71 Mal (= 8%), die Väter ebenfalls 71 Mal (= 12%) Erklärungen als Reaktion auf die Notlage ihrer Kinder ab.

Häufigste Nennung der Kategorie 8

Väter:

Von 33 Vätern hatten 14 Väter Kategorie 8 in Item 32 genannt (42% der möglichen Antworten – vgl. auch die Tabellen der Extremwerte, S. 171).

20% aller Nennungen der Kategorie 8 kamen beim Item 32 vor.

Mütter:

Von 48 Müttern hatten 21 Mütter Kategorie 8 in Item 13 genannt (43% der möglichen Antworten – vgl. auch die Tabellen der Extremwerte, S. 171).

30% aller Nennungen der Kategorie 8 kamen beim Item 13 vor.

Kombination der Mitgefühlsreaktion der Eltern und der Kategorie 8

In der Tabelle 11 werden die Paarungen der Kategorie 8 mit den empathischen Reaktionen der Eltern auf der Gefühlsebene dargestellt.

Tabelle 11

Studie 2: Kombination der Mitgeföhlsreaktion der Eltern mit den Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8)

Väter		
	Anzahl	Prozent
Gefühl unempathisch und Kategorie 8	25	13
Gefühl empathisch und Kategorie 8	36	66
Gefühl neutral und Kategorie 8	7	21
Kein Gefühl und Kategorie 8	1	2

Mütter		
	Anzahl	Prozent
Gefühl unempathisch und Kategorie 8	22	31
Gefühl empathisch und Kategorie 8	42	60
Gefühl neutral und Kategorie 8	6	9

Tabelle 11 macht deutlich, dass auch in der Studie 2 die Kategorie 8 meistens mit den Mitgeföhlsreaktionen der Eltern gepaart war.

Mittelwertvergleich zwischen Müttern und Vätern bei der Kategorie 8

Tabelle 12

Studie 2: Mittelwertvergleich für die Kategorie 8

		Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Kategorie 8	Mutter	48	0.08	0.07
	Vater	33	0.11	0.09

Hier bestand eine signifikante Tendenz zwischen Vätern und Müttern ($t(81)=-1.89$, $p \leq .10$). Väter gaben somit in Kummersituationen häufiger Erklärungen ab als Mütter. Zudem gab es noch einen signifikanten Unterschied bei den Mädchen und Jungen ($t(22)=2.39$; $p \leq .05$): Väter erklärten ihren Töchtern mehr in Notlagen als ihren Söhnen (siehe auch Mittelwertvergleich, S. 176).

1.5 Extremwerte

In den Tabellen 13 und 14 werden die Extremwerte bei den Antworten der Eltern dargestellt.

Studie 1

Tabelle 13

Studie 1: Übersicht der Extremwerte (absolute und relative Zahlen) – aufgeteilt nach Müttern und Vätern

Mütter:

Kategorie	0	1	2	3	4	5	6	7	8
häufigste Nennung (absolut)	7	30	18	27	24	16	12	6	13
häufigste Nennung (relativ)	23%	97%	58%	87%	77%	52%	46%	19%	43%
Item	3	12	4 / 20	12	18	3	6	20 / 24	13

Väter:

Kategorie	0	1	2	3	4	5	6	7	8
häufigste Nennung (absolut)	8	20	13	18	18	9	10	6	6
häufigste Nennung (relativ)	38%	95%	62%	95%	86%	50%	50%	30%	30%
Item	3	12 / 16	4 / 13	12	15	7	13	6	13 / 19

Studie 2

Tabelle 14

Studie 2: Übersicht der Extremwerte (absolute und relative Zahlen) – aufgeteilt nach Müttern und Vätern

Mütter:

Kategorie	0	1	2	3	4	5	6	7	8
häufigste Nennung (absolut)	16	34	36	25	26	8	25	11	22
häufigste Nennung (relativ)	33%	74%	74%	52%	54%	44%	52%	23%	47%
Item	2	9	4	26 / 34	24	10	32	20	13

Väter:

Kategorie	0	1	2	3	4	5	6	7	8
häufigste Nennung (absolut)	10	25	23	15	22	9	13	8	14
häufigste Nennung (relativ)	30%	74%	68%	44%	67%	27%	38%	26%	44%
Item	3	11 / 19	32	33	19	23	4	22	32

1.6 Mittelwertvergleiche

In den nachfolgenden Abbildungen werden die Mittelwerte aller Variablen der Eltern, auch geschlechtsspezifisch, dargestellt. Die Mittelwerte bewegen sich auf einer Skala von 0 bis 1. Die roten Säulen stehen für die Mütterwerte, die blauen Säulen für die Väterwerte. Um die Abkürzungen nicht in allen 4 Abbildungen wiederholen zu müssen, werden sie bereits an dieser Stelle aufgeführt (ein ausführliches Abkürzungsverzeichnis befindet sich im Anhang, S. 57 ff.).

Abkürzungen:

intmge:	Mittelwert über das empathische Gefühl der Mütter
intvge:	Mittelwert über das empathische Gefühl der Väter
intmhe:	Mittelwert über das empathische Handeln der Mütter
intvhe:	Mittelwert über das empathische Handeln der Väter
intmhi:	Mittelwert über Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter
intvhi:	Mittelwert über Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Väter
intmsf:	Mittelwert über die Förderung des prosozialen Verhaltens durch die Mütter
intvsf:	Mittelwert über die Förderung des prosozialen Verhaltens durch die Väter
M Leist:	Mittelwert über die Leistungsziele der Mütter
V Leist:	Mittelwert über die Leistungsziele der Väter
M sozial:	Mittelwert über die sozialen Ziele der Mütter
V sozial:	Mittelwert über die sozialen Ziele der Väter

1.6.1 Studie 1: Mittelwertvergleiche Mütter / Vater

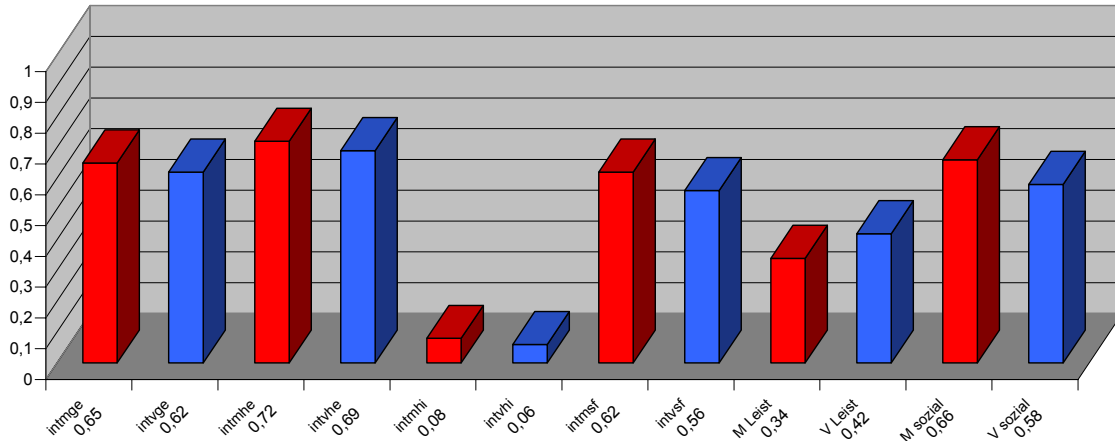


Abbildung 1: Studie 1: Gegenüberstellung der Mittelwerte der Mütter und Väter

Aus der Abbildung 1 geht hervor, dass Mütter empathischer fühlten, handelten und ihre Kinder eher zum prosozialen Handeln aufforderten als Väter. Allerdings waren diese Unterschiede nicht signifikant. Zudem betonten sowohl Väter als auch Mütter soziale Ziele mehr als Leistungsziele. Allerdings legten Väter tendenziell signifikant mehr Wert auf Leistungsziele als Mütter ($t(52)=-1.70$, $p \leq .10$) (Erziehungsziele siehe auch S. 248 ff).

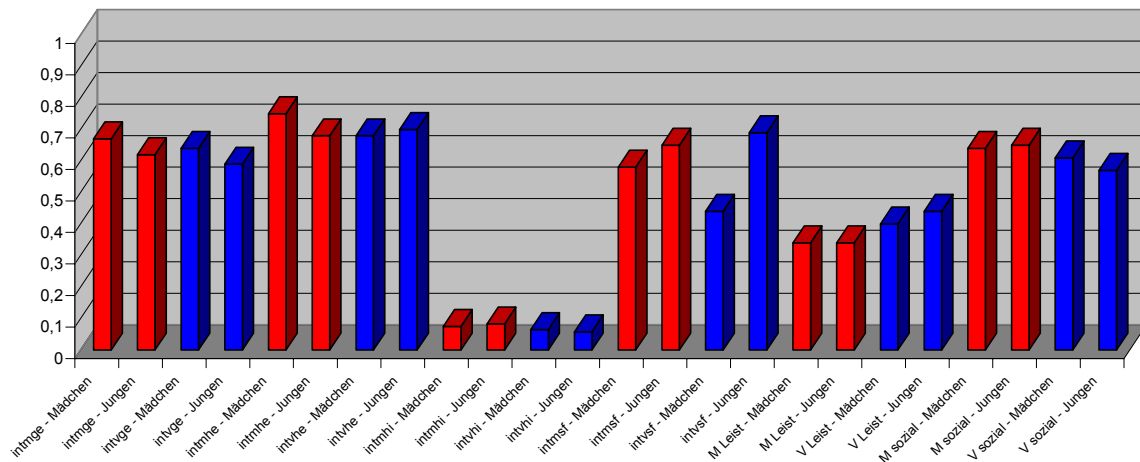


Abbildung 2: Studie 1: Mittelwertvergleich getrennt nach Geschlecht der Eltern (Mittelwerte der Mütter bei ihren Töchtern und Söhnen im Vergleich zu den Mittelwerten der Väter bei ihren Töchtern und Söhnen)

Die Abbildung 2 zeigt, dass sowohl Mütter als auch Väter ihren Töchtern mehr Mitgefühl entgegenbrachten als ihren Söhnen. Außerdem handelten Mütter bei ihren Töchtern empathischer als bei ihren Söhnen (signifikante Tendenz: $t(31)=1.73$, $p\leq.10$).

Hier gab es einen Unterschied zu den Vätern. Diese handelten ihren Söhnen gegenüber empathischer. Mütter wandten häufiger die Kategorie 8 bei ihren Söhnen an als bei ihren Töchtern, Väter dagegen wandten bei ihren Töchtern häufiger die Kategorie 8 an als bei ihren Söhnen.

Sowohl Mütter als auch Väter forderten ihre Töchtern weniger zum prosozialem Handeln auf als ihre Söhne. Bei den Vätern gab es sogar eine signifikante Tendenz ($t(21)=-2.05$, $p\leq.10$).

Kaum einen Unterschied gab es bei der Nennung der Mütter von sozialen bzw. Leistungszielen gegenüber ihren Kindern. Männer dagegen wünschten sich bei ihren Söhnen mehr Leistungsziele, bei den Töchtern mehr soziale Ziele (Erziehungsziele siehe auch S. 248 ff).

1.6.2 Studie 2: Mittelwertvergleiche Mütter / Väter

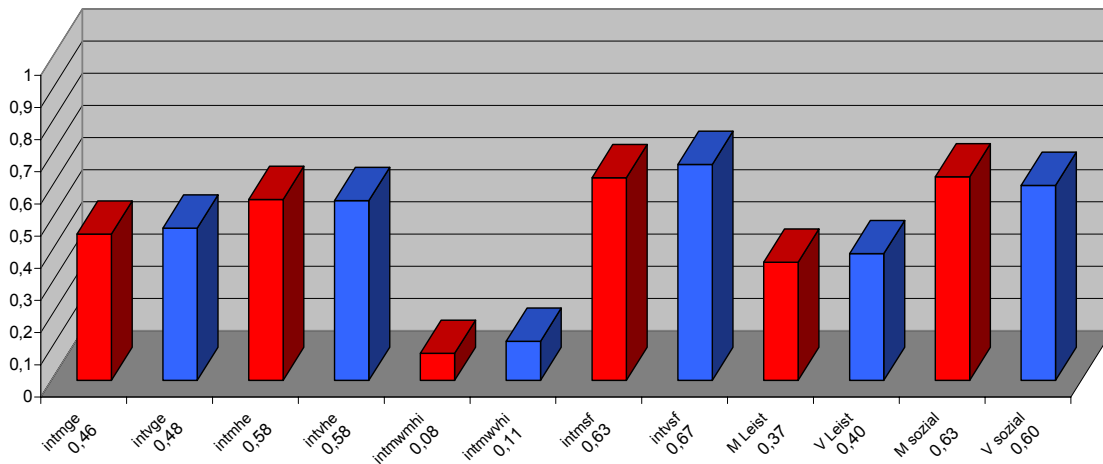


Abbildung 3: Studie 2: Gegenüberstellung der Mittelwerte der Mütter und Väter

Aus der Abbildung 3 wird ersichtlich, dass bei der Studie 2 die Mütter weniger empathisch fühlten als Väter. Die Werte beim Handeln waren fast gleich. Ein Trend zeichnete sich bei der Kategorie 8 ab: Väter gaben mehr Erklärungen bei Notsituationen ihrer Kinder ab als Mütter ($t(33)=-1.89$; $p \leq .10$). Väter legten auch mehr Wert darauf, die Kinder auf die Folgen ihres Handelns aufmerksam zu machen bzw. antisoziales Verhalten zu stoppen. Die Mütter betonten mehr die sozialen Ziele, Väter hatten die höheren Werte bei den Leistungszielen (Erziehungsziele siehe auch S. 248 ff).

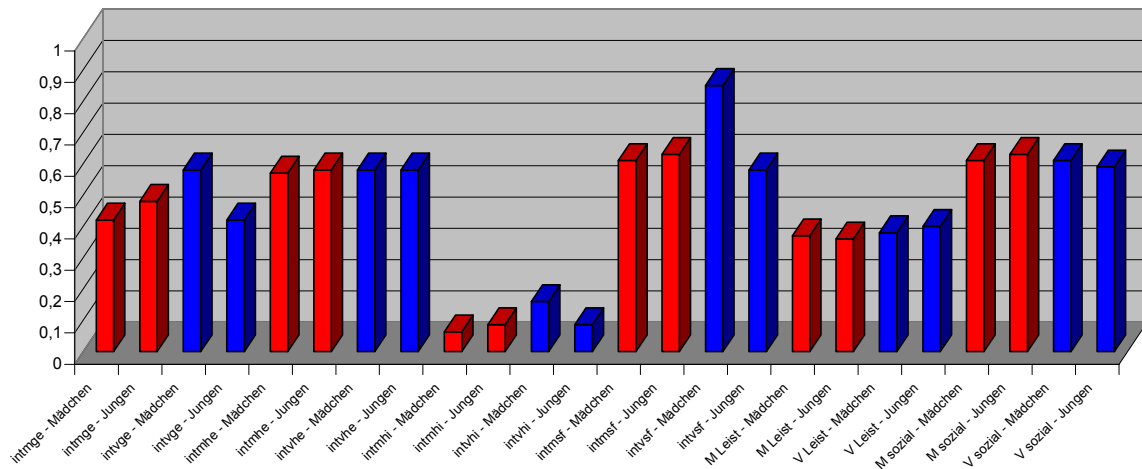


Abbildung 4: Studie 2: Mittelwertvergleich getrennt nach Geschlecht der Eltern (Mittelwerte der Mütter bei ihren Töchtern und Söhnen im Vergleich zu den Mittelwerten der Väter bei ihren Töchtern und Söhnen)

Bei den geschlechtsspezifischen Auswertungen der Abbildung 4 sieht man, dass Mädchen signifikant mehr Gefühl von den Vätern entgegengebracht wurde als Jungen ($t(33)=2.40$, $p \leq .05$). Ferner erklärten Väter ihren Töchtern signifikant mehr in Notsituationen als ihren Söhnen ($t(33)=2.39$, $p \leq .05$). Einen hoch signifikanten Unterschied gab es bei der Förderung des prosozialen Verhaltens ($t(33)=3.27$, $p \leq .01$): Väter forderten ihre Töchter mehr zum prosozialen Verhalten auf und erwarteten von ihnen eher die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als von ihren Söhnen.

1.6.3 Vergleich der Mittelwerte der Eltern beider Studien

Vergleicht man beide Studien, so fällt auf, dass die Werte hinsichtlich des empathischen Fühlens und Handelns in Studie 1 höher lagen als in Studie 2. Die Unterschiede waren sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern beim empathischen Fühlen und Handeln signifikant (Mütter – empathisches Fühlen: $t(79)=4.29$, $p \leq .01$; Mütter – empathisches Handeln: $t(79)=4.11$, $p \leq .01$; Väter – empathisches Fühlen: $t(54)=2.82$, $p \leq .01$; Väter – empathisches Handeln: $t(54)=3.22$, $p \leq .01$). Dies hängt

wahrscheinlich damit zusammen, dass die Situationsschilderungen, die sehr viel Mitgefühl auslösten, in der zweiten Studie fehlten. Bei der Kategorie 8 waren die Mütterwerte fast gleich, während die Väterwerte der Studie 2 höher waren.

Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lagen die Mütterwerte in Studie 2 etwas höher, bei den Vätern deutlich höher.

Bei den Leistungszielen und sozialen Zielen waren die Werte wieder ähnlich.

1.7 Interkorrelationen der einzelnen Variablen des Elternverhaltens

Die Berechnungen der Interkorrelationen sollen zeigen, ob ein Zusammenhang der einzelnen Variablen der Eltern untereinander besteht (z.B. das elterliche Gefühl mit dem Handeln) und ob die einzelnen Variablen der Mütter bzw. Väter auch miteinander korrelieren (z.B. das empathische Gefühl der Mütter mit ihrem empathischen Handeln bzw. das empathische Gefühl der Väter mit ihrem empathischen Handeln). Dabei soll geprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem empathischen Fühlen und Handeln der Eltern, der Nennung der Kategorie 8, der Förderung des prosozialen Verhaltens ihrer Kinder und der Nennung von sozialen Zielen bzw. Leistungszielen besteht. Diese Überprüfung wird auch geschlechtsspezifisch durchgeführt (d.h.: die Interkorrelationen der Variablen der Mütter und Väter bei ihren Söhnen und Töchtern).

Diese Berechnungen dienen als ergänzende Information und runden die Erhebung der „Basisdaten“ der Eltern ab. Aufgrund des Umfangs (14 Tabellen) werden in diesem Kapitel lediglich die Ergebnisse dargestellt. In die Tabellen kann im Anhang Einblick genommen werden (Tabellen A.5 bis A.19, siehe Anhang, S. 62 ff.).

1.7.1 Studie 1: Interkorrelationen der einzelnen Variablen des Elternverhaltens

Interkorrelationen bei den Eltern:

Die Tabelle A.5 (Interkorrelationen bei den Eltern) macht deutlich, dass teilweise enge Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen bestanden. Eltern, die sich mitfühlend zeigten und versuchten, auf den Kummer des Kindes einzugehen und ihm in seiner Notlage zu helfen, achteten auch darauf, dem Kind eigenes Fehlverhalten

einsichtig zu machen bzw. forderten es zum prosozialem Verhalten auf. Außerdem waren den mitfühlenden Eltern soziale Ziele wichtiger als Leistungsziele.

Interkorrelationen jeweils bei den Müttern und den Vätern

Sowohl bei den Interkorrelationsberechnungen bei den Müttern (Tabelle A.6) als auch bei den Vätern (Tabelle A.9) wurde der deutliche Zusammenhang zwischen dem empathischen Fühlen und Handeln bestätigt. Ferner nannten empathisch handelnde Mütter signifikant oft soziale Ziele. Bei den Vätern gab es zudem einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Kategorie 8 und dem empathischen Gefühl. Eine Tendenz ließ sich bei den Vätern zwischen Gefühl und sozialer Förderung ausmachen. Deutlich signifikante Zusammenhänge gab es außerdem bei den Vätern zwischen dem empathischen Fühlen und der Nennung sozialer Ziele.

Geschlechtsspezifische Interkorrelationen (Tabellen A.7, A.8, A.10, A.11)

Bei diesen Berechnungen wurden die Interkorrelationen der Variablen (zwischen dem empathischen Fühlen und Handeln der Mütter bzw. Väter und deren Förderung des prosozialem Verhaltens sowie deren Nennung von Leistungszielen und sozialen Zielen) der Mütter bzw. Väter bei ihren Töchtern und Söhnen überprüft.

Geschlechtsspezifische Interkorrelationen bei den Müttern (Tabellen A.7 und A.8):

Die Zusammenhänge sowohl zwischen empathischem Gefühl und Handeln, zwischen empathischem Gefühl und der Förderung des prosozialem Verhaltens als auch zwischen empathischem Handeln und der Nennung sozialer Ziele wurden bei der Auswertung „Mütterwerte bei ihren Töchtern“ bestätigt.

Bei den Werten der Mütter bei ihren Söhnen fällt jedoch auf, dass die signifikanten Zusammenhänge, die bei den Töchtern festgestellt wurden, nicht so deutlich zu finden waren bzw. negative Zusammenhänge auftraten. Es gab lediglich eine Tendenz beim empathischem Fühlen und Handeln. Eine negative Tendenz ergab sich beim empathischen Handeln und der Kategorie 8. Ein signifikanter negativer Zusammenhang bestand sowohl zwischen der Förderung des prosozialem Verhaltens und dem empathischen Handeln als auch bei der Förderung des prosozialem Verhaltens und der Kategorie 8.

Geschlechtsspezifische Interkorrelationen bei den Vätern (Tabellen A.10 und A.11):

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Ergebnisse (Väterwerte bei ihren Töchtern) zeigte sich wieder der hohe signifikante Zusammenhang sowohl zwischen Gefühl und Handeln als auch zwischen Gefühl und sozialer Förderung. Empathisches Gefühl und soziale Ziele hingen tendenziell zusammen. Signifikante Zusammenhänge gab es auch beim empathischen Handeln und der Nennung sozialer Ziele. Der Zusammenhang zwischen der Förderung des prosozialen Verhaltens und der sozialen Ziele war tendenziell.

Bei den Interkorrelationsberechnungen „Väterwerte bei ihren Söhnen“ fällt auf, dass lediglich zwischen dem empathischen Fühlen und Handeln und bei der Nennung sozialer Ziele und dem empathischen Fühlen signifikante Zusammenhänge bestanden.

1.7.2 Studie 2: Interkorrelationen der einzelnen Variablen des Elternverhaltens

Interkorrelationen bei den Eltern

Auch bei der Studie 2 wurde deutlich, dass teilweise enge Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen bestanden (Tabelle A.12). Eltern, die sich mitfühlend zeigten und versuchten, auf den Kummer des Kindes einzugehen und ihm in seiner Notlage zu helfen, achteten auch darauf, dem Kind eigenes Fehlverhalten einsichtig zu machen bzw. forderten es zum prosozialen Verhalten auf.

Außerdem waren den mitfühlenden Eltern soziale Ziele wichtiger als Leistungsziele.

Interkorrelationen jeweils bei den Müttern und den Vätern

Bei den Interkorrelationsberechnungen der Mütter (Tabelle A.13) sieht man den deutlichen Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln. Ferner nannten empathisch fühlende Mütter signifikant häufig soziale Ziele und legten Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens. Signifikante Zusammenhänge traten sowohl bei der Kategorie 8 und der Förderung des prosozialen Verhaltens als auch bei der Kategorie 8 und der Nennung der sozialen Ziele auf. Ebenfalls signifikant war der Zusammenhang zwischen der Förderung des prosozialen Verhaltens und der Nennung sozialer Ziele.

Bei den Vätern (Tabelle A.16) fanden sich ebenfalls die erwarteten Zusammenhänge zwischen empathischem Fühlen und Handeln. Bei ihnen gab es zudem einen signifi-

kanten Zusammenhang sowohl zwischen der Kategorie 8 und dem empathischen Gefühl, als auch zwischen dem Gefühl und der Förderung des prosozialen Verhaltens. Signifikante Tendenzen ließen sich zwischen empathischem Fühlen und der Nennung sozialer Ziele und der Förderung des prosozialen Verhaltens und der Nennung sozialer Ziele feststellen.

Geschlechtsspezifische Interkorrelationen

Geschlechtsspezifische Interkorrelationen bei den Müttern (Tabellen A.14 und A.15):

Die Zusammenhänge sowohl zwischen Gefühl und Handeln, zwischen empathischem Gefühl und sozialer Förderung wurden bei der Auswertung der Mütterwerte bei ihren Töchtern bestätigt. Zwischen empathischem Gefühl und der Nennung sozialer Ziele bestand ein tendenzieller Zusammenhang, ebenso bei der Förderung des prosozialen Verhaltens und der Nennung von sozialen Zielen.

Auffallend ist, dass die Mütterwerte, bezogen auf Töchter, bei der Förderung des prosozialen Verhaltens höher lagen als die Mütterwerte, bezogen auf Söhne (hier gab es nur signifikante Tendenzen zwischen dem empathischen Gefühl und der Förderung des prosozialen Verhaltens). Allerdings bestand ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem empathischen Gefühl und der Nennung sozialer Ziele (bei den Mädchen gab es nur eine Tendenz). Signifikante Zusammenhänge gab es auch bei der Anwendung von Erklärungen (Kategorie 8) sowohl bei der Förderung des prosozialen Verhaltens als auch bei der Nennung der sozialen Ziele. Die Förderung des prosozialen Verhaltens und die Nennung sozialer Ziele hingen ebenfalls signifikant zusammen.

Geschlechtsspezifische Interkorrelationen bei den Vätern (Tabellen A.17 und A.18):

Bei der Betrachtung der Ergebnisse (Väterwerte bei ihren Töchtern) zeigte sich wieder der hohe signifikante Zusammenhang zwischen Gefühl und Handeln.

Auffällig war bei diesen Interkorrelationsberechnungen, dass es ansonsten keine weiteren signifikanten Zusammenhänge gab. Die Tendenz zwischen der Förderung des prosozialen Verhaltens und der Kategorie 8 war sogar negativ.

Bei den Interkorrelationsberechnungen „Väterwerte bei ihren Söhnen“ fiel auf, dass lediglich zwischen dem empathischen Fühlen und Handeln und bei der Nennung sozialer Ziele und der Förderung des prosozialen Verhaltens signifikante Zusammenhänge bestanden. Positive Tendenzen gab es zwischen dem Fühlen und der Kategorie 8 sowie der Förderung des prosozialen Verhaltens.

1.7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Interkorrelationen

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Werte zwischen empathischem Gefühl und empathischem Handeln erwartungsgemäß korrelierten. Ferner bestanden häufig Zusammenhänge sowohl zwischen empathischem Gefühl und der Förderung des prosozialen Verhaltens als auch dem empathischem Fühlen bzw. Verhalten und der Nennung sozialer Ziele.

Trotzdem nahm die Autorin ergänzend zu diesen Berechnungen eine prozentuale Auswertung vor, um Diskrepanzen beim Fühlen und Handeln festzustellen. Ziel dieser Auswertung war die Überprüfung der bei der Untersuchung aufgetauchten Frage, wie sich Kinder verhalten, deren Eltern häufiger diese Diskrepanzen aufweisen. Nehmen die Kinder es wahr, wenn sich Eltern zwar prosozial verhalten, aber nicht mitfühlen? Wirkt sich das auf ihr eigenes prosoziales Verhalten aus? Ferner versuchte die Autorin Items herauszufiltern, die diese verschiedenen Verhaltensweisen bei den Eltern evozierten.

1.8 Diskrepanz zwischen Fühlen und Handeln

Trotz hoher Korrelationen gab es Diskrepanzen im Fühlen und Handeln.

Folgende Fragen sollen nachfolgend für Studie 1 und 2 getrennt beantwortet werden:

1. Gibt es Items, bei denen eine Diskrepanz beim Fühlen und Handeln besteht? (Wie oft und welche?)?
2. Bei welchen Items kommen Widersprüche beim Fühlen und Handeln besonders häufig vor (die drei häufigsten)?
3. Bei welchen Müttern bzw. Vätern kommen Widersprüche im Fühlen und Handeln besonders häufig vor (die drei häufigsten)? Welche Werte haben hier die Kinder?

1.8.1 Studie 1: Diskrepanz zwischen Fühlen und Handeln

Zu 1.: Items, bei denen eine Diskrepanz beim Fühlen und Handeln besteht (relative Häufigkeit)

Mütter: Items, bei denen sie unempathisch fühlt, aber empathisch handelt: 7%

Väter: Items, bei denen er unempathisch fühlt, aber empathisch handelt: 8%

Mütter: Items, bei denen sie empathisch fühlt, aber unempathisch handelt: 1%

Väter: Items, bei denen er empathisch fühlt, aber unempathisch handelt: 3%

Zu 2.: Items, in denen widersprüchliches Handeln / Fühlen am häufigsten vorkommen

Mütter:

Item 4: 8 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 2 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (32%)

Item 24: 7 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 1 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (26%)

Item 20: 6 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch (19%)

Väter:

Item 4: 5 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 3 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (38 %)

Item 20: 6 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch (29%)

Item 10: 5 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch (24%)

Häufige Widersprüche tauchten vor allem bei Item 4 und bei Item 20 auf (beides Mal Weh-Tun-Items). Die Eltern sind aufgrund ihres Verbotes ärgerlich, dass die Kinder sich wehtaten, trösteten sie jedoch. Auch wenn das Eigeninteresse der Eltern dem Kummer der Kinder gegenüberstand (Item 24) oder das Kind bei wichtigen Aufgaben störte (Item 10) traten Diskrepanzen auf.

Zu 3.: Mütter und Väter mit den häufigsten Widersprüchen im Fühlen und Handeln

Mütter:

VPNR 32: 10 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch (40%)

Diese Mutter liegt beim Gefühl unter, beim Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

(Kind: Junge; Mitgefühlswerte: MG-Wert=0,5; BG-Wert=1; VER-Wert=0,5)

VPNR 19: 4 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 3 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (28%)

Diese Mutter liegt im Gefühl und beim Handeln unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt

(Kind: Junge; Mitgefühlswerte: MG-Wert=1; BG-Wert=1; VER-Wert=2)

VPNR 37: 6 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch (24 %)

Diese Mutter liegt beim Gefühl unter, beim Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

(Kind: Mädchen; Mitgefühlswerte: MG-Wert=0,5; BG-Wert=2,5; VER-Wert=0,5)

Väter:

VPNR 39: 3 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 3 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (24%)

Dieser Vater liegt beim Gefühl und beim Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

(Kind: Mädchen; Mitgefühlswerte: MG-Wert=1, BG-Wert=2; VER-Wert=0)

VPNR 33: 4 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 2 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (24%)

Dieser Vater liegt beim Gefühl und beim Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

(Kind: Mädchen; Mitgefühlswerte: MG-Wert=3; BG-Wert=0; VER-Wert=0)

VPNR 1: 3 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 2 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (20%)

Dieser Vater liegt beim Gefühl und beim Handeln unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

(Kind: Mädchen; Mitgefühlswerte: MG-Wert=2; BG-Wert=0,5; VER-Wert=0)

Bei den Müttern zeigten die Kinder eher kein mitfühlendes Verhalten, wenn Diskrepanzen zwischen dem Fühlen und Handeln auftraten. Bei den Vätern konnte dieses Ergebnis nicht repliziert werden. In diesen speziellen Fällen hatten die Kinder sogar eher hohe Werte bei den Mitgefühlsreaktionen.

1.8.2 Studie 2: Diskrepanz zwischen Fühlen und Handeln

Zu 1.: Items, bei denen eine Diskrepanz beim Fühlen und Handeln besteht (relative Häufigkeit)

Mütter: Items, bei denen sie unempathisch fühlt, aber empathisch handelt: 15%

Väter: Items, bei denen er unempathisch fühlt, aber empathisch handelt: 16%

Mütter: Items, bei denen sie empathisch fühlt, aber unempathisch handelt: 4%

Väter: Items, bei denen er empathisch fühlt, aber unempathisch handelt: 4%

Zu 2.: Items, bei denen eine Diskrepanz beim Fühlen und Handeln besteht

Mütter:

Item 31: 16 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch (33%)

Item 23: 14 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch (29%)

Item 10: 11 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 1 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (25%)

Väter:

Item 23: 12 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 1 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (39%)

Item 34: 11 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch (33%)

Item 10: 8 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 1 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (27%)

Häufige Widersprüche tauchten bei beiden Elternteilen bei Item 10 und bei Item 23 auf (beides Mal „Kind stört“). Bei den anderen beiden Items stand das Eigeninteresse der Eltern dem Kummer der Kinder gegenüber.

Zu 3. Mütter bzw. Väter, bei denen Widersprüche im Fühlen und Handeln besonders häufig vorkommen (die drei häufigsten)

VPNR 5: 8 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 2 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (56%)

Diese Mutter liegt beim Gefühl und beim Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

(Kind: Mädchen; Mitgefühlswerte: MG-Wert=1; BG-Wert=1; VER-Wert=2)

VPNR 109: 4 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 3 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (39%)

Diese Mutter liegt beim Gefühl und beim Handeln unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt

(Kind: Mädchen; Mitgefühlswerte: MG-Wert=0,5; BG-Wert=0; VER-Wert=1)

VPNR 76: 5 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 2 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (39%)

Diese Mutter liegt beim Gefühl und beim Handeln unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt

(Kind: Junge; Mitgefühlswerte: MG-Wert=0; BG-Wert=0; VER-Wert=3)

VPNR 84: 4 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 3 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (39%)

Diese Mutter liegt beim Gefühl und beim Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

(Kind: Junge; Mitgefühlswerte: MG-Wert=0; BG-Wert=1,5; VER-Wert=1,5)

Väter:

VPNR 9: 8 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 1 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (50%)

Dieser Vater liegt beim Gefühl unter und beim Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

(Kind: Junge; Mitgefühlswerte: MG-Wert=0; BG-Wert=1, VER-Wert=2,5)

VPNR 105: 7 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 1 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (44%)

Dieser Vater liegt beim Gefühl unter und beim Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

(Kind: Junge; Mitgefühlswerte: MG-Wert=0; BG-Wert=2, VER-Wert=1)

VPNR 84: 6 Mal Gefühl unempathisch / Handeln empathisch; 1 Mal Gefühl empathisch / Handeln unempathisch (39%)

Dieser Vater liegt beim Gefühl unter und beim Handeln am über alle Items berechneten Durchschnitt.

(Kind: Junge; Mitgefühlswerte: MG-Wert=0; BG-Wert=1,5; VER-Wert=1,5)

Sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern zeigten die Kinder eher betroffenen-gehemmtes bis vermeidendes Verhalten.

2. Korrelationen: Zusammenhang zwischen den Variablen der Väter und den Reaktionen der Kinder auf Kummer im Vergleich mit den entsprechenden Korrelationswerten der Mütter und Kinder

In diesem Unterkapitel wird der Zusammenhang zwischen den Väter- und Kinderdaten berechnet. Für die Berechnungen wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson gewählt; der Test für die Signifikanz erfolgte einseitig.

Da die Korrelationstabellen für Studie 1 und 2 grundsätzlich gleich aufgebaut sind, erläutert die Autorin diese an dieser Stelle, um Wiederholungen zu vermeiden.

In der ersten Zeile stehen die Korrelationswerte, in der zweiten der Wert der Signifikanz. Die Werte wurden gegebenenfalls auf- bzw. abgerundet und werden zweistellig dargestellt. Das führte dazu, dass manchmal der Wert Null herausgekommen wäre, der bedeutet, dass kein linearer Zusammenhang besteht. Daher entschied sich die Autorin dafür, in diesen Fällen die dreistellige Schreibweise der Originalauswertungen beizubehalten (siehe auch Erläuterungen zur statistischen Datenauswertung, S. 154).

Die Sternchen bedeuten Folgendes:

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $p \leq .01$ (1-seitig) hochsignifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $p \leq .05$ (1-seitig) signifikant.

(*) . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $p \leq .10$ (1-seitig) tendenziell signifikant.

2.1 Studie 1: Korrelation der Variablen der Väter mit den empathischen Werten der Kinder im Vergleich zu den Korrelationsergebnissen der Variablen der Mütter und Kinder

Tabelle 15

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie der Förderung des prosozialen Verhaltens (FpV) der Väter und dem Mitgefühl der Kinder (MG=mitfühlend, BG=betroffen-gehemmt, VER=vermeidend)

	MG	BG	VER
Gefühl	-.04 .43	.00 .49	-.04 .43
Handeln	-.06 .40	-.16 .25	.13 .28
Kategorie 8	-.48** .01	.54** .01	.25 .14
FpV	-.14 .27	.10 .33	.24 .15

Anmerkung: N=21

Tabelle 16

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie der Förderung des prosozialen Verhaltens der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
Gefühl	.30* .05	-.40** .01	-.16 .20
Handeln	.25(*) .08	-.34* .03	-.12 .25
Kategorie 8	-.05 .40	.19 .15	-.05 .40
FpV	-.12 .26	.09 .31	.12 .27

Anmerkung: N=31

Bei den Vätern zeigten sich, im Gegensatz zu den Müttern, keine Zusammenhänge zwischen empathischem Fühlen und Handeln und der Reaktion der Kinder auf Kummer. Bei den Müttern konnte neben den signifikanten Zusammenhängen beim empathischen Fühlen und den tendenziell signifikanten Zusammenhängen beim empathischen

schen Handeln und dem Mitgefühl der Kinder ein negativer signifikanter Zusammenhang zwischen Fühlen und Handeln und der betroffen-gehemmten Reaktion der Kinder festgestellt werden. Dies bedeutet, dass empathische Mütter mitfühlende Kinder hatten bzw. betroffen-gehemmt reagierende Kinder hatten eher nicht mitfühlende Mütter.

Sowohl der negative Zusammenhang zwischen Mitgefühl der Kinder und der Erklärungen, die Väter in Notsituationen ihrer Kinder abgaben, als auch der positive Zusammenhang zwischen den betroffen-gehemmten Reaktionen der Kinder und der Kategorie 8 könnten ein Hinweis darauf sein, dass sich die Kinder in diesem Alter durch zu viele Erklärungen in Notsituationen überfordert fühlen.

Insgesamt zeigten sich hier, im Gegensatz zu den Müttern, keine signifikante Zusammenhänge zwischen dem väterlichen Verhalten und den kindlichen Reaktionen auf Kummer. Diese Ergebnisse bestätigten demzufolge nicht die These, dass die Väter auf das Mitgefühl der Kinder einen Einfluss haben.

2.2 Studie 1: Korrelation der Variablen der Väter mit den empathischen Werten der Mädchen bzw. Jungen im Vergleich zu den Korrelationsergebnissen der Variablen der Mütter und der Mädchen bzw. Jungen

Im Folgenden berechnete die Autorin die korrelativen Zusammenhänge geschlechtsspezifisch, um einen differenzierteren Einblick darüber zu bieten, ob die verschiedenen Prädiktorvariablen der Väter das Mitgefühl der Töchter anders beeinflussen als das der Söhne. Die Mütterdaten werden hier ebenfalls als Vergleichswerte mit dargestellt.

Tabelle 17

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Väter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
Gefühl	.04	.08	-.14
	.45	.41	.34
Handeln	.29	-.27	.01
	.20	.21	.49
Kategorie 8	-.71**	.82**	.38
	.01	.001	.12
FpV	.14	.26	-.41
	.34	.26	.11

Anmerkung: N=11

Tabelle 18

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Mütter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
Gefühl	.36(*)	-.51*	-.23
	.08	.02	.18
Handeln	.09	-.29	.26
	.37	.13	.15
Kategorie 8	.04	.15	-.45*
	.44	.29	.03
FpV	-.05	-.19	-.19
	.42	.23	.23

Anmerkung: N=17

Aus den Daten ergab sich ein tendenziell positiver Zusammenhang zwischen dem mütterlichen empathischen Gefühl und mitfühlend-prosozialen Reaktionen der Mädchen. Ferner hingen das mütterliche Gefühl und die betroffen-gehemmte Reaktion der Töchter negativ zusammen. Daraus lässt sich schließen, dass empathische Mütter durch ihre Vorbildfunktion Mädchen haben, die sich ebenfalls gegenüber einer traurigen Person eher mitfühlend-prosozial verhalten. Mütter, die in Not- bzw. Kummersituationen ihrer Töchter Erklärungen abgaben, hatten signifikant weniger vermeidend reagierende Töchter. Bei den Vätern kam es zu einem entgegengesetzten Ergebnis: Ein signifikant negativer Zusammenhang kristallisierte sich zwischen der Kategorie 8 der Väter und den mitfühlenden Reaktionen der Töchter heraus. Zusätzlich bestand ein signifikanter Zusammenhang zwischen den betroffen-gehemmten Reaktionen der Töchter und der Kategorie 8. In diesem Fall taucht wiederum die Frage auf, ob Väter, die viel erklären anstatt empathisch zu handeln, ihre Töchter überfordern.

Tabelle 19

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Väter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
Gefühl	-.54(*) .06	-.21 .28	.29 .21
Handeln	-.50(*) .07	.06 .44	.16 .33
Kategorie 8	-.43 .11	-.33 .18	.68* .02
FpV	.16 .33	-.03 .46	-.13 .36

Anmerkung: N=10

Tabelle 20

Studie 1: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Mütter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
Gefühl	.10 .37	-.23 .21	.07 .41
Handeln	.19 .26	-.47* .04	.05 .43
Kategorie 8	.10 .37	.29 .16	.01 .48
FpV	-.26 .19	.15 .30	.15 .30

Anmerkung: N=14

Bei den Korrelationsberechnungen zwischen Vätern bzw. Müttern und ihren Söhnen lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

Bei den Müttern gab es einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen empathischem Handeln und der betroffen-gehemmten Reaktion der Jungen. Das bedeutet, dass empathisch handelnde Mütter Söhne hatten, die weniger zu betroffen-gehemmten Verhalten neigten. Bei den Vätern war der Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln mit dem Mitgefühl der Jungen negativ und entsprach damit nicht der Hypothese. Ein weiterer negativer Zusammenhang trat bei der Kategorie 8 der Väter und dem vermeidenden Verhalten der Söhne auf. Dieses Ergebnis legt wieder die Vermutung nahe, dass auch die Jungen durch Erklärungen überfordert wurden.

2.3 Studie 1: Zusammenfassung der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen den Elternvariablen und den empathischen Werten der Kinder

Insgesamt lässt sich bei Studie 1 festhalten, dass sich keine Zusammenhänge ergaben, die den beiden Hypothesen entsprachen. Es gab sowohl keine positiven Zusammenhänge zwischen der väterlichen Wärme als auch dem induktiven Erziehungsstil der Väter und dem Mitgefühl der Kinder.

Bei den Müttern traten allerdings Zusammenhänge auf: Mitfühlend-prosoziale Kinder hatten Mütter, die in den hypothetischen Situationen sowohl auf der Gefühls- als auch auf der Handlungsebene empathisch reagierten. Demgegenüber hatten Kinder, die betroffen-gehemmt reagierten, Mütter, die weniger auf den Kummer als auf das (Fehl)-Verhalten der Kinder reagierten. Empathische Mütter hatten weniger vermeidende Kinder.

Interessant ist, dass Mütter bei ihren Töchtern mehr auf das Mitgefühl einwirkten als bei ihren Söhnen.

Allerdings gab es sowohl einen negativen Zusammenhang zwischen dem erklärend-belehrendem Verhalten in Kummersituationen (Kategorie 8) und dem Mitgefühl der Kinder als auch einen starken positiven signifikanten Zusammenhang zwischen der Kategorie 8 und dem betroffen-gehemmten Verhalten der Kinder. Wie schon weiter vorne erwähnt könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass die Kinder durch zu viele Erklärungen in ihren Not- oder Kummersituationen überfordert werden.

2.4 Studie 2: Korrelation der Variablen der Väter mit den empathischen Werten der Kinder im Vergleich zu den Korrelationsergebnissen der Variablen der Mütter und Kinder

Tabelle 21

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie der Förderung des prosozialen Verhaltens der Väter und dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
Gefühl	-.02 .45	.34* .03	-.13 .24
Handeln	-.04 .42	.30* .05	.03 .44
Kategorie 8	.08 .35	-.03 .45	-.07 .36
FpV	.32* .04	.01 .48	-.38* .04

Anmerkung: N=31

Tabelle 22

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie der Förderung des prosozialen Verhaltens der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
Gefühl	-.24(*) .06	.09 .29	.10 .26
Handeln	-.19(*) .10	.15 .16	-.07 .34
Kategorie 8	.11 .24	.10 .25	.01 .48
FpV	-.15 .15	-.14 .17	.29* .03

Anmerkung: N=46

In der Studie 2 traten positive signifikante Zusammenhänge zwischen dem empathischen Fühlen und Handeln der Väter und dem betroffen-gehemmten Verhalten der Kinder auf. Dies widerspricht der Hypothese, dass ein positiver Zusammenhang zwischen empathisch reagierenden Vätern und dem mitfühlenden Verhalten der Kinder besteht. Bei den Müttern gab es ebenfalls einen Widerspruch zur Annahme, dass mitfühlend-prosoziale Kinder empathisch reagierende Mütter hätten. Die Tendenz zwischen dem Mitgefühl der Mütter und der mitfühlenden Reaktionen der Kinder war negativ!

Allerdings zeigte sich bei den Vätern ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Kinder.

Bei der vermeidenden Reaktion der Kinder war der Zusammenhang signifikant negativ. D.h., dass Väter, die prosoziales Verhalten förderten, weniger vermeidende Kinder hatten. Dagegen hatten Mütter, die Wert auf das prosoziale Verhalten legten, eher vermeidend reagierende Kinder.

2.5 Studie 2: Korrelation der Werte der Variablen der Väter mit den empathischen Werten der Mädchen bzw. Jungen im Vergleich zu den Korrelationsergebnissen der Variablen der Mütter und der Mädchen bzw. Jungen

Tabelle 23

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Väter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
Gefühl	-.51(*) .06	.44(*) .09	-.16 .32
Handeln	-.50(*) .06	.64* .02	.16 .32
Kategorie 8	-.00 .50	-.38 .12	.51* .05
FpV	.37 .13	-.11 .37	-.30 .19

Anmerkung: N=11

Tabelle 24

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Mütter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
Gefühl	-.23 .20	.26 .16	.04 .44
Handeln	-.19 .25	.19 .25	.06 .42
Kategorie 8	.46* .04	-.02 .48	-.44* .05
FpV	-.28 .15	.04 .44	.29 .14

Anmerkung: N=16

Die Tabellen zeigen leider nur negative Tendenzen zwischen dem Mitgefühl der Mädchen und dem empathischen Fühlen und Handeln der Väter. Empathisch fühlende und handelnde Väter hatten betroffen-gehemmt reagierende Töchter. Auch hier

trat das Phänomen auf, dass Erklärungen in Notsituationen eher vermeidendes Verhalten bei den Töchtern hervorrief. Diese Ergebnisse widersprechen der Hypothese, dass empathische Väter Mitgefühl zeigende Kinder hätten.

Bei den Müttern gab es keine Zusammenhänge zwischen dem empathischen Fühlen und Handeln und den Mitgefühlsreaktionen der Mädchen. Allerdings zeigten sich Zusammenhänge zwischen der Kategorie 8 und dem Mitgefühl: Mütter, die in Notsituationen ihrer Kinder eher Erklärungen abgaben, hatten mitfühlende bzw. wenig vermeidend reagierende Töchter. Auffallend ist, dass dieser positive Zusammenhang zwischen der Kategorie 8 und dem Mitgefühl der Kinder eher die Ausnahmeerscheinung bei der Untersuchung war!

Tabelle 25

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Väter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
Gefühl	.06	.23	-.03
	.41	.17	.46
Handeln	.09	.20	-.02
	.35	.20	.47
Kategorie 8	-.02	.09	-.05
	.47	.35	.41
FpV	.21	-.06	-.22
	.19	.40	.17

Anmerkung: N=20

Tabelle 26

Studie 2: Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Mütter, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) sowie deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
Gefühl	-.23	-.01	.09
	.11	.48	.31
Handeln	-.21	.15	-.10
	.14	.22	.31
Kategorie 8	-.01	.12	.10
	.48	.26	.29
FpV	-.07	-.26(*)	.32*
	.35	.08	.04

Anmerkung: N=30

Bei den Korrelationsberechnungen zwischen Vätern bzw. Müttern und ihren Söhnen lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

Bei den Müttern gab es einen positiven signifikanten Zusammenhang zwischen der Förderung des prosozialen Verhaltens der Mütter und der vermeidenden Reaktion der Jungen. Das bedeutet, dass Mütter, die Wert auf das prosoziale Verhalten ihrer Söhne legten, wenig mitfühlende Jungen hatten.

Bei den Vätern gab es überhaupt keine Zusammenhänge.

2.6 Studie 2: Zusammenfassung der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen den Elternvariablen und den empathischen Werten der Kinder

Insgesamt gab es bei der Studie 2 nur einen positiven Zusammenhang bei den Vätern: Hier konnte man den positiven Einfluss der Förderung des prosozialen Verhaltens auf das Mitgefühl der Kinder erkennen.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Ergebnisse der Studie 2 ließen sich keine oder eher negative Zusammenhänge zwischen dem Mitgefühl und dem empathischen Handeln der Eltern und der prosozialen Responsivität der Kinder feststellen. Bei den Müttern gab es lediglich positive Zusammenhänge zwischen den Erklärungen in Kammersituationen und dem Mitgefühl der Mädchen. In dieser Studie hatten Mütter, die Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens legten, sogar Söhne, die vermeidend reagierten. Bei den Vätern gab es bei den Mädchen negative Zusammenhänge zwischen ihrem Fühlen und Handeln und dem Mitgefühl der Mädchen. Ferner hatten empathische Väter eher betroffen-gehemmt reagierende Töchter.

2.7 Zusammenfassung der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen den Elternvariablen und den empathischen Werten der Kinder Studien 1 und 2

In der ersten Studie ergaben sich leider keine Zusammenhänge, die den Hypothesen entsprachen: Bei den Vätern trat kein Zusammenhang zwischen ihrem empathischen Fühlen und Handeln und den Mitgefühlsreaktionen der Kinder auf Kummer anderer auf.

Allerdings hatten die Mütter, die in den hypothetischen Situationen sowohl auf der Gefühls- wie auf der Handlungsebene empathisch reagierten, mitfühlend-prosoziale Kinder. Dagegen hatten betroffen-gehemmte Kinder Mütter, die auf ihren Kummer kaum reagierten. Unempathische Mütter hatten eher vermeidende Kinder, empathische Mütter hatten weniger vermeidende Kinder.

In der zweiten Studie konnte der Zusammenhang zwischen elterlicher Wärme und dem Mitgefühl der Kinder weder bei den Vätern noch bei den Müttern festgestellt werden. Bei den Vätern ergaben sich jedoch deutliche Hinweise auf den Einfluss der Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Kinder. Väter mit einem induktiven Erziehungsstil hatten eher Kinder, die in der Mitgefühl auslösenden Experimentalsituation mitfühlendes bzw. weniger vermeidendes Verhalten zeigten.

Damit konnten die beiden Haupthypothesen, dass die väterliche Wärme und der Einsatz eines induktiven Erziehungsstils einen Einfluss auf das Mitgefühl der Kinder ausüben, nur in der Studie 2 für die Förderung des prosozialen Verhaltens bestätigt werden.

Da die erwarteten Zusammenhänge beim Durchschnitt der Stichprobe nicht auftraten, nahm die Autorin als Ergänzung zu den Korrelationsberechnungen weitere Analysen vor. Nachfolgend werden die Extremwerte der Eltern und der Kinder betrachtet, ob sich hier die erwarteten Zusammenhänge zeigen (Punkt 3 in diesem Kapitel). Im Anschluss daran werden bestimmte Situationstypen zusammengefasst (Punkt 4 in diesem Kapitel). Bei diesen Fällen wurden wiederum sowohl die Gesamtdurchschnittswerte der Eltern beim empathischen Fühlen und Handeln mit den Mittelwerten der Eltern der ausgewählten Itemgruppen / Items verglichen als auch die Zusammenhänge zwischen den empathischen Reaktionen der Eltern mit den Mitgefühlsreaktionen der Kinder berechnet.

3. Untersuchung der Extremgruppen bei den Eltern und den Kindern; Betrachtung der extremen Unterschiede bei den Eltern

Die Autorin untersuchte die extrem reagierenden Eltern und Kinder. Nach der Hypothese müssten beispielsweise hoch empathische Väter sehr mitfühlende Kinder haben.

An dieser Stelle sei noch einmal erwähnt, dass die Mittelwerte (M) der Eltern beim empathischen Fühlen, Handeln und bei der Förderung des prosozialen Verhaltens mit zwei Nachkommastellen angegeben werden. Die führende Null erscheint ebenfalls. Die Extremwerte werden mit den Durchschnittswerten aller Väter bzw. Mütter für das empathische Fühlen und Handeln, die über alle Items berechnet wurden, verglichen. Die Kinderwerte haben eine andere Einteilung: Sie bewegen sich auf einer Skala von Null (nicht vorhanden) bis drei (stark ausgeprägt) – jeweils für das mitfühlende, das betroffen-gehemmte und das vermeidende Verhalten. Sie werden wie folgt dargestellt: 0; 0,5; 1; 1,5; 2; 2,5; 3. Vor der Zahl wird angegeben, ob es sich um mitfühlendes Verhalten (MG-Wert), um betroffen-gehemmtes Verhalten (BG-Wert) oder um vermeidendes Verhalten (VER-Wert) handelt (beispielsweise: MG-Wert=2,5).

3.1 Studie 1: Untersuchung der Extremgruppen bei den Eltern

Nachfolgend verglich die Autorin zuerst jeweils die drei höchsten bzw. die drei niedrigsten Werte beim empathischen Fühlen und die drei höchsten bzw. niedrigsten Werte beim empathischen Handeln der Mütter und Väter mit den Werten der Kinder. Die Daten des jeweilig anderen Elternteils und die Werte der Förderung des prosozialen Verhaltens wurden als ergänzende Information mit aufgeführt.

Manchmal trat der Fall auf, dass beispielsweise die Mutter mit dem höchsten Mitgefühlswert auch einen der drei höchsten Werte beim empathischen Handeln aufwies. Hier fasste die Autorin die Extremfälle zusammen, um Wiederholungen zu vermeiden.

3.1.1 Extrem empathische Mütter bzw. Väter (Gefühl / Handeln) – wie mitfühlend sind die Kinder?

Die Werte der drei empathischsten Mütter im Vergleich zu den Mitgefühlswerten der Kinder:

Bei der empathischsten Mutter (Mittelwert (M) = 0.92), die auch den höchsten Wert beim Handeln (M=0.92) und bei der Förderung des prosozialen Verhaltens den Höchstwert (M=1.00) hatte, zeigte das Kind, eine Tochter, etwas Mitgefühl (MG-Wert=1), wurde aber auch als betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) und gering vermeidend (VER-Wert=0,5) eingestuft. Der Vater hatte Mitgefühlswerte unter dem Durchschnitt (M=0.59). Beim empathischen Handeln lag er ebenfalls knapp unter dem Durchschnitt (M=0.67). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens (M=0.25) lag er weit unter dem Durchschnitt.

Die Mutter mit dem zweithöchsten Mitgefühlswert (M=0.88) hatte auch den zweithöchsten Wert beim Handeln (M=0.88). Die Tochter zeigte kein Mitgefühl, sondern reagierte betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) bzw. vermeidend (VER-Wert=2). Hier lagen beide Vaterwerte über dem Durchschnitt. Der Mitgefühlswert belief sich auf M=0.76, beim Handeln hatte dieser Vater den höchsten Wert (M=0.88).

Damit hatte das empathischste Elternpaar bei den Mitgefühlswerten einen Sohn, der nicht mitfühlend auf die Kummersituationen der Spielpuppe reagierte. Auffallend ist, dass der Wert der Mutter bei der Förderung des prosozialen Verhaltens unter dem Durchschnitt (M=0.40), beim Vater jedoch weit höher (M=0.80) lag.

Bei der Mutter mit dem dritthöchsten Mitgefühlswert (M=0.84) war auch der Wert beim empathischen Handeln sehr hoch (M=0.88). Das Kind, ein Mädchen, hatte den höchsten Mitgefühlswert (MG-Wert=3). Auch der Vater lag beim empathischen Fühlen (M=0.72) und beim Handeln (M=0.80) über dem Durchschnitt. Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens hatten beide Eltern den Wert M=0.60, also einmal knapp unter, einmal knapp über dem Durchschnitt.

Von einer weiteren Mutter mit dem Mitgefühlswert M=0.84, die auch beim empathischen Handeln den Wert von M=0.84 aufwies und bei der Förderung des prosozialen Verhaltens über dem Durchschnitt lag (M=0.80), zeigte die Tochter relativ viel Mitge-

fühl (MG-Wert=2) und kein betroffen-gehemmtes oder vermeidendes Verhalten. Die Vaterwerte wurden bei dieser Familie nicht erhoben.

Die Mutter, die beim empathischen Handeln den dritthöchsten Wert aufwies (M=0.87), war auch überdurchschnittlich empathisch beim Fühlen (M=0.78). Zum Vater gab es große Differenzen. Beim Mitfühlen hatte er einen Wert von M=0.44, beim Handeln lag er mit M=0.61 ebenfalls unter dem Durchschnitt. Unterschiede traten bei den Eltern auch bei der Förderung des prosozialen Verhaltens auf (Mutter: M=0.60, Vater: M=0.20). Die Tochter zeigte sich bei den Kammersituationen als mitfühlend (MG-Wert=2). Sie wurde kaum als betroffen-gehemmt (BG-Wert=0,5) eingestuft und nie als vermeidend (VER-Wert=0).

Die Werte der drei empathischsten Väter im Vergleich zu den Mitgefühlswerten der Kinder:

Der am empathisch fühlendste Vater (M=0.84) hatte auch einen überdurchschnittlichen Wert beim empathischen Handeln (M=0.79). Bei seiner Frau konnten ebenfalls überdurchschnittliche Werte festgestellt werden (Fühlen: M=0.76; Handeln: M=0.80). Er zeigte jedoch wenig Interesse bei der Förderung des prosozialen Verhaltens seiner Tochter (M=0.20). Die Mutter legte größeren Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens (M=0.60). Das Kind reagierte in den Kammersituationen mitfühlend (MG-Wert=2).

Der Vater, der beim Fühlen den zweithöchsten Wert aufwies (M=0.80), lag auch beim Handeln über dem Durchschnitt (M=0.72). Die Mutter lag beim Fühlen knapp über dem Durchschnitt (M=0.68), beim Handeln jedoch unter dem Durchschnitt (M=0.65). Beide Elternteile legten großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens (M=0.80). Die Tochter zeigte zwar auch Mitgefühl (MG-Wert=1), wurde aber überwiegend als betroffen-gehemmt eingeschätzt (BG-Wert=2).

Der Vater mit dem dritthöchsten Wert beim empathischen Fühlen (M=0.79) hatte den zweithöchsten Wert beim empathischen Handeln (M=0.86). Auch die Mutter hatte hohe Werte beim Fühlen (M=0.83) und Handeln (M=0.83). Die Mutter betonte zudem sehr die Förderung des prosozialen Verhaltens (M=0.80), der Vater lag hier ebenfalls über dem Durchschnitt (M=0.60). Obwohl beide Elternteile sehr empathisch reagier-

ten, zeigte der Sohn kein Mitgefühl, sondern war betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) bzw. überaus vermeidend (VER-Wert=2).

3.1.2 Extrem unempathische Mütter bzw. Väter (Gefühl / Handeln) – wie mitfühlend sind die Kinder?

Die Werte der drei unempathischsten Mütter im Vergleich zu den Mitgefühlswerten der Kinder:

Die unempathischste Mutter hatte beim empathischen Mitfühlen den Wert $M=0.29$. Auch beim Handeln lag sie unter dem Durchschnitt ($M=0.64$). Der Vater lag dagegen bei beiden Werten über dem Durchschnitt (Gefühl: $M=0.76$, Handeln: $M=0.76$). Bei diesem Elternpaar war die Differenz zwischen dem Mitgefühl der Mutter und dem Mitgefühl des Vaters am größten. Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag die Mutter knapp unter dem Durchschnitt ($M=0.60$), der Vater lag auch hier über dem Durchschnitt ($M=0.80$). Der Sohn dieses Elternpaares wurde als nicht mitfühlend, sondern als betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) bzw. stark vermeidend (VER-Wert=2,5) eingestuft.

Die Mutter mit dem zweitniedrigsten Empathiewert ($M=0.44$) hatte auch den zweitniedrigsten Wert beim empathischen Handeln ($M=0.56$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag sie über dem Durchschnitt ($M=0.80$). Vaterwerte lagen keine vor. Der Sohn reagierte in den Kummersituationen nicht mitfühlend (MG-Wert=0), sondern betroffen-gehemmt (BG-Wert=2,5) bzw. vermeidend (VER-Wert=0,5).

Die Mutter mit dem drittniedrigsten Empathiewert ($M=0.48$) hatte ebenfalls einen niedrigen Wert beim empathischen Handeln ($M=0.56$). Beim Vater lagen die Werte allerdings weit über dem Durchschnitt (Gefühl: $M=0.76$, Handeln: $M=0.80$). Auch bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lagen die Mutterwerte unter ($M=0.40$), die Vaterwerte über dem Durchschnitt ($M=0.80$). Die Tochter wurde als sehr mitfühlend eingeschätzt (MG-Wert=3).

Eine weitere Mutter mit dem Mitgefühlswert $M=0.48$ hatte allerdings den zweithöchsten Wert beim empathischen Handeln ($M=0.88$). Der Vater lag bei beiden Werten knapp unter dem Durchschnitt (Gefühl: $M=0.60$; Handeln: $M=0.65$). Bei der Förde-

rung des prosozialen Verhaltens lag die Mutter unter dem Durchschnitt ($M=0.40$), der Vater darüber ($M=0.80$). Das Kind, ein Junge, hatte einen niedrigen Mitgefühlswert ($MG\text{-Wert}=0,5$), zeigte sich eher als betroffen-gehemmt ($BG\text{-Wert}=1$) und etwas vermeidend ($VER\text{-Wert}=0,5$).

Die unempathischste Mutter beim Handeln ($M=0.52$) lag auch beim Fühlen unter dem Durchschnitt ($M=0.52$). Die Werte des Vaters beliefen sich auf $M=0.68$ beim Handeln bzw. $M=0.64$ beim Fühlen und lagen damit einmal knapp unter bzw. einmal knapp über dem Durchschnitt. Beide Elternteile legten allerdings großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens (Mutter: $M=0.80$, Vater: $M=1.00$). Der Sohn wurde als nicht mitfühlend eingeschätzt und zeigte sich eher betroffen-gehemmt ($BG\text{-Wert}=1$) bzw. vermeidend ($VER\text{-Wert}=1$).

Die Mutter mit dem zweitschlechtesten Ergebnis beim empathischen Handeln ($M=0.56$) hatte auch beim Fühlen einen eher niedrigen Wert ($M=0.56$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag sie knapp unter dem Durchschnitt ($M=0.60$). Ihre Tochter zeigte kein Mitgefühl, sondern stark betroffen-gehemmtes Verhalten ($BG\text{-Wert}=3$).

Die Werte der drei unempathischsten Väter im Vergleich zu den Mitgefühlswerten der Kinder:

Der eine der beiden unempathischsten Väter beim Fühlen ($M=0.36$) hatte auch einen unterdurchschnittlichen Wert beim Handeln ($M=0.58$). Bei der Mutter lagen die beiden Werte ebenfalls unter dem Durchschnitt (Gefühl: $M=0.57$; Handeln: $M=0.65$). Allerdings legte der Vater hier großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=1.00$). Die Mutter hatte hier lediglich einen Wert von $M=0.60$. Das Kind, ein Junge, wurde sowohl als mitfühlend ($MG\text{-Wert}=1,5$), betroffen-gehemmt ($BG\text{-Wert}=1,5$) und manchmal vermeidend eingeschätzt ($VER\text{-Wert}=1$).

Der andere Vater mit dem niedrigsten Wert beim Mitgefühl ($M=0.36$) lag beim empathischen Handeln allerdings über dem Durchschnitt ($M=0.71$). Bei diesem Elternpaar waren die Mütterwerte genau entgegengesetzt. Die Mutter fühlte überdurchschnittlich empathisch ($M=0.72$), lag beim Handeln jedoch weit unter dem Durchschnitt ($M=0.58$). Die Mutter versuchte hier, das prosoziale Verhalten des Kindes zu fördern

($M=0.60$), der Vater legte darauf keinen Wert ($M=0.00$). Der Sohn zeigte kein Mitgefühl, sondern war betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) und vermeidend (VER-Wert=1,5).

Der Vater mit den zweitniedrigsten Wert beim Fühlen ($M=0.41$) hatte auch den zweitniedrigsten Wert bei Handeln ($M=0.53$). Die Mutter lag ebenfalls beim Fühlen und Handeln unter den Durchschnittswerten (Gefühl: $M=0.63$; Handeln: $M=0.63$). Der Sohn des Elternpaares mit dem zweitniedrigsten Gesamtwert beim Fühlen zeigte sich manchmal mitfühlend (MG-Wert=1), war aber auch betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) und reagierte eher vermeidend auf die Kammersituationen (VER-Wert=2). Die Mutter legte hier jedoch Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=0.80$), der Vater lag knapp unter dem Durchschnitt ($M=0.50$).

Der Vater mit dem drittschlechtesten Wert beim Fühlen ($M=0.44$) lag auch beim Handeln unter dem Durchschnitt ($M=0.61$). Die Mutter lag dagegen sowohl beim Fühlen als auch beim Handeln über dem Durchschnitt (Gefühl: $M=0.80$; Handeln: $M=0.76$). Bei der Förderung der prosozialen Verhaltens lag sie mit $M=0.60$ allerdings etwas unter dem Durchschnitt, der Vaterwert belief sich nur auf $M=0.20$. Die Tochter dieses Elternpaares zeigte in den Kammersituationen viel Mitgefühl (MG-Wert =2), wurde allerdings auch als leicht betroffen-gehemmt eingeschätzt (BG-Wert=0,5).

Der zweite Vater mit dem drittschlechtesten Wert beim Fühlen wies den schlechtesten Wert beim empathischen Handeln auf ($M=0.46$). Die Mutter lag beim empathischen Fühlen mit dem Wert $M=0.68$ nur knapp über dem Durchschnitt, beim empathischen Handeln unter dem Durchschnitt ($M=0.67$). Die Mutter achtete jedoch teilweise auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=0.60$), beim Vater lag der Wert bei $M=0.40$.

Die Tochter des beim empathischen Handeln im Durchschnitt unempathischstem Elternpaares zeigte jedoch kein vermeidendes Verhalten, sondern verhielt sich mitfühlend (MG-Wert=1,5) bzw. betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5).

3.1.3 Extreme Eltern bei der Förderung des prosozialen Verhaltens

Zur ergänzenden Information wird nachfolgend die Anzahl der extrem reagierenden Mütter und Väter beim induktiven Erziehungsstil aufgeführt:

Jeweils zwei Mütter und zwei Väter erzielten den Höchstwert $M=1.00$. Zwei Müttern war die Förderung des prosozialen Verhaltens ihrer Kinder nicht wichtig ($M=0.20$).

Bei den Vätern legte ein Mann überhaupt keinen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=0.00$)

3.2 Studie 1: Auffällige Kinder

3.2.1 Extrem empathische Kinder – wie fühlen und handeln die Eltern?

Von den 41 der untersuchten Kinder wurden nur zwei Kinder mit dem höchsten Wert (MG-Wert=3) eingeschätzt.

Bei dem einen Mädchen lagen beide Elternteile über dem Durchschnitt (Mutter – Gefühl: $M=0.84$, Mutter – Handeln: $M=0.88$; Vater – Gefühl: $M=0.72$, Vater – Handeln: $M=0.80$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens hatten beide Elternteile den Wert $M=0.60$.

Bei dem anderen Mädchen hatte die Mutter beim Fühlen den niedrigsten Wert ($M=0.29$), beim Handeln lag sie ebenfalls unter dem Durchschnitt ($M=0.64$). Der Vater lag sowohl beim Fühlen ($M=0.76$) als auch beim Handeln ($M=0.76$) über dem Durchschnitt. Hier war dem Vater die Förderung des prosozialen Verhaltens sehr wichtig (Mutter: $M=0.60$; Vater: $M=0.80$). Dieses Mädchen war das einzige Kind bei der Studie 1, bei dem der positive Vateinfluss so deutlich hervortrat.

Von dem Kind mit dem zweithöchsten Mitgefühlswert (MG-Wert=2,5) wurde nur die Mutter interviewt. Sie lag sowohl beim Fühlen ($M=0.71$) als auch beim Handeln ($M=0.83$) über dem Durchschnitt. Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens erreichte sie jedoch nur einen Wert von $M=0.40$.

3.2.2 Extrem unempathische Kinder – wie fühlen und handeln die Eltern?

13 Kinder erhielten bei ihren Mitgeföhlreaktionen auf die Kummersituationen den Wert Null.

Davon wurden zwei Kinder als nur vermeidend (VER-Wert=3), zwei Kinder als vermeidend (VER-Wert=2,5) und betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) bzw. als vermeidend (VER-Wert=2,5) und leicht betroffen-gehemmt (BG-Wert=0,5) eingestuft.

Von den beiden unempathischsten Kindern (ein Mädchen, ein Junge) lagen keine Elterndaten vor.

Ein Junge, der als stark vermeidend eingestuft wurde, hatte die unempathischste Mutter beim Föhlen einen Wert von $M=0.29$. Sie lag auch beim Handeln unter dem Durchschnitt ($M=0.64$). Der Vater lag sowohl beim Föhlen ($M=0.76$) als auch beim Handeln ($M=0.76$) über dem Durchschnitt. Dieses Elternpaar hatte bei der Gesamtauswertung die größte Differenz beim Föhlen. Die Mutter lag bei der Förderung des prosozialen Verhaltens mit ihrem Wert von $M=0.60$ knapp unter dem Durchschnitt, der Vater mit $M=0.80$ darüber.

Beim Kind mit den viertschlechtesten Mitgeföhlswerten, ein Junge, lag die Mutter beim Gefühl unter dem Durchschnitt ($M=0.64$), beim Handeln darüber ($M=0.75$). Der Vater lag bei beiden Werten unter dem Durchschnitt (Föhlen: $M=0.60$, Handeln: $M=0.60$). Beide Elternteile legten allerdings großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=0.80$).

3.3 Studie 1: Elternvergleich (Eltern mit den größten Differenzen beim Mitgeföhl, beim empathischen Handeln und bei der Förderung des prosozialen Verhaltens)

Bei der Betrachtung der Elternpaare, die die größten Differenzen beim Föhlen und Handeln aufwiesen, wurden von der Autorin wieder die drei höchsten Werte herausgesucht.

Die beiden dreidimensionalen Streudiagramme (Abbildungen 5 und 6) dienen der Verdeutlichung. Auf der x-Achse sind die Mittelwerte der Mütter (in Abbildung 5 für das Mitgeföhl, in Abbildung 6 für das empathische Handeln) festgehalten (Skala von

0 bis 1), auf der y-Achse die Mittelwerte der Väter. Die Empathiewerte des Kindes werden farblich dargestellt (rot = wenig mitfühlend (0); dunkelblau = sehr mitfühlend (3)).

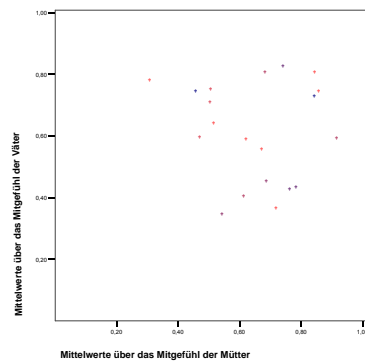


Abbildung 5
Studie 1: Mittelwerte für das Mitgefühl der Eltern und die empathischen Reaktionen der Kinder

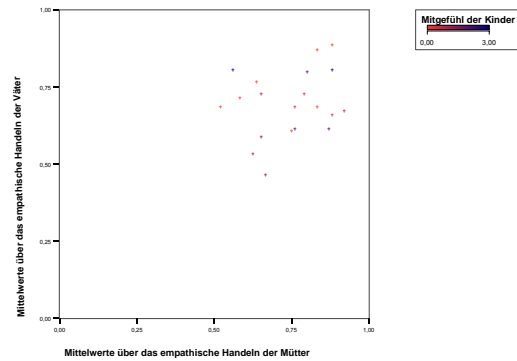


Abbildung 6
Studie 1: Mittelwerte für das empathische Handeln der Eltern und die empathischen Reaktionen der Kinder

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu dem Elternvergleich dargestellt.

3.3.1 Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Mitgefühlswerten stark unterscheiden

Zwei Kinder der Elternpaare mit der Kombination mitfühlende Mutter / wenig Mitgefühl zeigender Vater, jeweils Mädchen, bei denen der Abstand am größten war, hatten hohe Mitgefühlswerte (MG-Wert=2) und zeigten sich nie vermeidend bzw. kaum betroffen-gehemmt (BG-Wert=0,5). Bei einem der beiden Mädchen war die Differenz der Eltern beim empathischen Handeln ebenfalls auffallend groß. Das dritte Kind, ein Junge, wurde als betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) bis vermeidend (VER-Wert=1,5) eingeschätzt.

Bei der Kombination unempathische Mutter / empathischer Vater hatte das Paar mit der größten Differenz beim Fühlen einen Sohn, der betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) bis stark vermeidend war (VER-Wert=2,5). Hier war der Abstand der EI-

tern beim empathischen Handeln ebenfalls groß. Bei dem Elternpaar mit dem zweitgrößten Abstand war die Tochter sehr mitfühlend (MG-Wert=3). Beim dritten Paar zeigte sich die Tochter sehr betroffen-gehemmt (BG-Wert=3) und nur etwas mitfühlend (MG-Wert=0,5).

3.3.2 Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Werten beim empathischen Handeln stark unterscheiden

Ein Elternpaar mit einem großen Abstand beim empathischem Handeln (Kombination Mutter empathisch / Vater unempathisch) hatte eine Tochter, die sowohl mitfühlend (MG-Wert=1) als auch betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) und etwas vermeidend (VER-Wert=0,5) eingestuft wurde. Das unempathischste Elternpaar beim Handeln wies zudem noch einen deutlichen Abstand zwischen den Werten beim empathischen Handeln auf. Das Kind zeigte sich jedoch mitfühlend (MG-Wert=1,5) bzw. betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5). Das Kind eines weiteren Paares mit einem größeren Abstand zwischen den empathischen Werten beim Handeln zeigte etwas mitfühlendes Verhalten (MG-Wert=0,5), wurde auch als betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) und etwas vermeidend (VER-Wert=0,5) eingeschätzt.

Bei der Kombination Mutter unempathisch / Vater empathisch hatte ein Elternpaar, bei dem der Vater sehr empathisch handelte und die Mutter unter dem Durchschnitt lag, eine Tochter, die sehr viel Mitgefühl zeigte (MG-Wert=3). Bei einem weiteren Paar, bei dem die Werte der Mütter ebenfalls deutlich niedriger waren als die des Vaters, zeigte der Sohn eher ein betroffen-gehemmtes Verhalten (BG-Wert=1,5) bzw. vermeidendes Verhalten (VER-Wert=1,5). Beim dritten Paar mit einer großen Differenz zeigte der Sohn eher betroffen-gehemmtes (BG-Wert=1) bzw. vermeidendes Verhalten (VER-Wert =1).

3.3.3 Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Werten bei der Förderung des prosozialen Verhaltens stark unterscheiden

Beim nachfolgenden dreidimensionalen Streudiagramm (Abbildung 7) liegen auf der x-Achse die Mittelwerte der Mütter bei der Förderung des prosozialen Verhaltens (Skala von 0 bis 1), auf der y-Achse die Mittelwerte der Väter. Die Empathiewerte

des Kindes wurden wieder farbig dargestellt (rot = wenig mitfühlend (0); dunkelblau = sehr mitfühlend (3)).

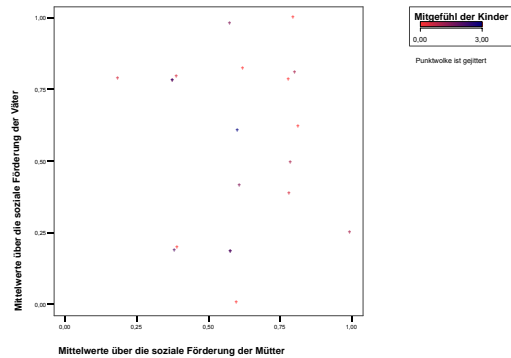


Abbildung 7

Studie 1: Mittelwerte für die Förderung des prosozialen Verhaltens der Eltern und der empathischen Reaktionen der Kinder

Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens wurden nur die beiden Elternpaare mit der größten Differenz betrachtet. Bei dem Elternpaar, bei dem die Mutter den Höchstwert $M=1.00$ erzielte, erreichte der Vater nur einen Mittelwert von $M=0.25$. Die Tochter zeigte sich sowohl etwas mitfühlend (MG-Wert=1) als auch betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) und etwas vermeidend (VER-Wert=0,5). Bei der Kombination, bei der der Vater das prosoziale Verhalten bedeutend mehr förderte als die Mutter, wurde das Kind als etwas mitfühlend (MG-Wert=0,5) und sehr betroffen-gehemmt (BG-Wert=3) eingeschätzt.

Insgesamt geht aus der Abbildung 7 hervor, dass Kinder, deren Eltern großen Wert auf die Förderung des prosoziales Verhalten legten, eher selten sehr mitfühlend auf den Kummer anderer reagierten. Ferner kann der Vatoreinfluss bei einem induktiven Erziehungsverhalten verworfen werden.

3.4 Additive Wirkung der Eltern

Um zu überprüfen, ob sich die emotionalen Reaktionen der Eltern additiv auf das Mitgefühl der Kinder auswirken, wurde ein Paarvergleich durchgeführt.

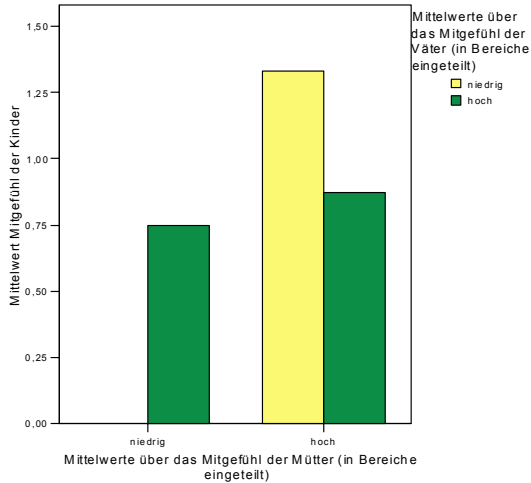


Abbildung 8
Studie 1: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit vom Mitgefühl der Mütter und Väter

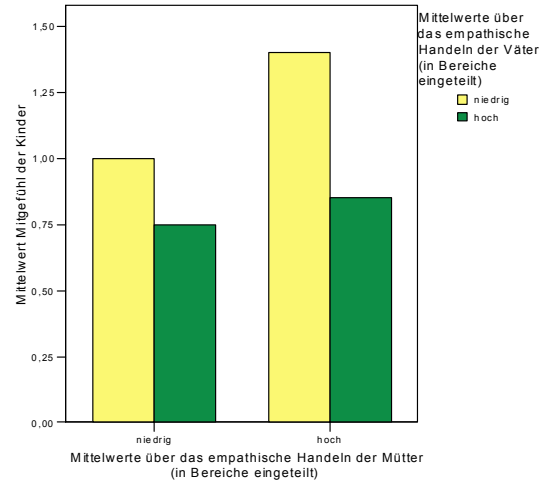


Abbildung 9
Studie 1: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit vom empathischen Handeln der Mütter und Väter des prosozialen Verhaltens durch die Eltern

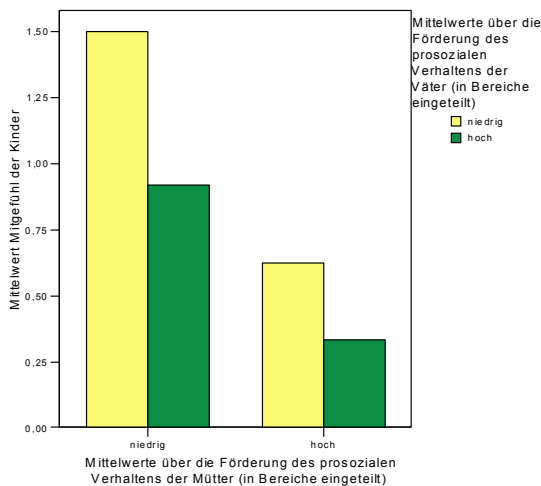


Abbildung 10
Studie 1: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit von der Förderung des prosozialen Verhaltens durch die Eltern

Aus den Abbildungen 8 und 9 geht hervor, dass das Mitgefühl der Kinder etwas stärker ausgeprägt war, wenn die Mütter sich mitfühlend zeigten und empathisch handelten. Der Einfluss der Mütter schlägt also deutlicher zu Buche als der Einfluss der Väter. Legten die Eltern großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens (Abbildung 10), dann waren die Kinder sogar weniger mitfühlend.

Damit konnte die Annahme, dass die mitfühlend-tröstende Reaktion in Abhängigkeit von der Wärme und Unterstützung der Bezugspersonen linear ansteigt, nicht bestätigt werden.

Bei der Betrachtung der Werte der 20 Elternpaare insgesamt lagen bei vier Paaren beide Empathiewerte über dem Durchschnitt (sowohl beim Mitgefühl als auch beim empathischen Handeln), zweimal unter dem Durchschnitt. Jedoch traf es nur zweimal zu, dass über dem Durchschnitt empathische Eltern auch ein empathisches Kind hatten (MG-Wert=2; MG-Wert=3). Zweimal hatten überdurchschnittlich empathische Elternpaare Kinder, welche eher betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5; BG-Wert=1) bis stark vermeidend (VER-Wert=2) reagierten. Zweimal hatten unempathische Eltern Kinder, die zwar als etwas mitfühlend (MG-Wert=1,5 ; MG-Wert=1), aber auch als betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5; BG-Wert=1) und vermeidend (VER-Wert=1; VER-Wert=2) eingestuft wurden.

3.5 Studie 1: Zusammenfassung der Extremwerte und des Paarvergleichs

Insgesamt wurde in der Studie 1 bei der Betrachtung der Extremwerte die Richtung bestätigt, dass mitfühlende Mütter bzw. Väter eher mitfühlende Kinder bzw. nicht empathische Mütter bzw. Väter eher nicht mitfühlende Kinder hatten.

Der Paarvergleich der Eltern mit den größten Differenzen zeigte in die Richtung, dass sich die Kinder eher am Verhalten der Mütter orientierten – sowohl in Richtung empathisch als auch unempathisch. Nur einmal trat der Fall ein, dass bei der Kombination empathischer Vater / unempathische Mutter das Kind sich sehr mitfühlend zeigte (MG-Wert=3) und damit der Einfluss des Vaters größer war.

Interessant ist jedoch, dass diejenigen Elternteile, die jeweils die größere Differenzen zwischen Gefühl und Handeln hatten, eher wenig mitfühlende Kinder hatten. Nur einmal kam der Mitgefühlswert 3 bei den Kindern vor und zweimal der Mitgefühlswert 2.

Einige Kinder zeigten wenig oder kein Mitgefühl, wenn ein Elternteil unempathisch und der andere wechselhaft war (Fühlen empathisch und Handeln unempathisch

bzw. umgekehrt). Eher niedrige Mitgefühlswerte traten auch bei denjenigen Kindern auf, bei denen beide Elternteile in ihren Werten schwankten. Beispielsweise war der Vater beim Fühlen unempathisch, beim Handeln jedoch empathisch, bei der Mutter war es genau umgekehrt.

Die Autorin stellte die Vermutung an, dass das in sich inkonsequente Verhalten und die Differenzen zwischen den Eltern die Kinder verunsichern. Wenig mitfühlendes Verhalten zeigten auch Kinder, deren Eltern kaum empathisch waren, aber großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens legten.

In Kapitel 5 greift die Autorin dieses Phänomen noch einmal auf und versucht, Erklärungen für dieses Verhalten zu finden.

Die extrem reagierenden Eltern und Kinder wurden auch bei der Studie 2 betrachtet.

3.6 Studie 2: Untersuchung der Extremgruppen bei den Eltern

Zuerst verglich die Autorin, wie bei der Studie 1, jeweils die drei höchsten bzw. die drei niedrigsten Werte beim empathischen Fühlen und die drei höchsten bzw. niedrigsten Werte beim empathischen Handeln der Mütter und Väter mit den Werten der Kinder. Die Daten des jeweilig anderen Elternteils und die Werte der Förderung des prosozialen Verhaltens wurden ebenfalls als ergänzende Information mit aufgeführt. Die Extremfälle wurden gegebenenfalls zusammengefasst, um Wiederholungen zu vermeiden.

3.6.1 Extrem empathische Mütter bzw. Väter (Gefühl / Handeln) – wie mitfühlend sind die Kinder?

Die Werte der drei empathischsten Mütter im Vergleich zu den Mitgefühlswerten der Kinder:

Bei der empathischsten Mutter ($M=0.89$), die auch den höchsten Wert beim Handeln ($M=0.89$) hatte, zeigte das Kind etwas Mitgefühl ($MG\text{-Wert}=0,5$), wurde jedoch eher als vermeidend ($VER\text{-Wert}=2$) eingestuft. Der Vater hatte Mitgefühlswerte weit unter dem Durchschnitt ($M=0.17$), beim empathischen Handeln lag er ebenfalls unter dem

Durchschnitt ($M=0.44$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lagen beide Elternteile mit dem Wert $M=0.60$ knapp unter dem Durchschnitt.

Die Mutter mit dem zweithöchsten Mitgefühlswert ($M=0.83$) hatte auch den zweithöchsten Wert beim Handeln ($M=0.83$). Die Mitgefühlswerte des Sohnes lagen bei eins, der Wert für die betroffen-gehemmte Reaktion war ebenfalls eins, der Wert für das vermeidende Verhalten war 0,5. Hier lagen keine Vaterwerte vor. Der Wert der Mutter bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag knapp über dem Durchschnitt ($M=0.60$).

Bei der Mutter mit dem dritthöchsten Mitgefühlswert ($M=0.78$) lag auch der Wert beim empathischen Handeln über dem Durchschnitt ($M=0.76$). Der Vater lag ebenfalls beim empathischen Fühlen ($M=0.89$) und beim Handeln ($M=0.67$) über dem Durchschnitt. Damit handelte es sich um das empathischste Elternpaar sowohl beim empathischen Mitfühlen als auch beim Handeln. Das Kind, ein Mädchen, wurde als etwas mitfühlend (MG-Wert=1) bzw. betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) eingestuft. Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens erzielte die Mutter den Wert $M=0.80$, der Vater den Höchstwert $M=1.00$.

Die Mutter mit dem zweithöchsten Wert beim Handeln ($M=0.83$) hatte beim Fühlen einen deutlich niedrigeren Wert ($M=0.50$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag sie unter dem Durchschnitt. Ihr Sohn zeigte bei den Kummersituationen kein Mitgefühl, sondern er war stark betroffen-gehemmt (BG-Wert=3) und etwas vermeidend (VER-Wert=1). Vaterwerte lagen hier nicht vor.

Die Mutter mit dem dritthöchsten Wert beim empathischen Handeln ($M=0.81$) lag beim Fühlen etwas über dem Durchschnitt ($M=0.50$). Hier lagen keine Vaterwerte vor. Die Tochter zeigte etwas Mitgefühl (MG-Wert=1).

Die Werte der drei empathischsten Väter im Vergleich zu den Mitgefühlswerten der Kinder:

Der Vater mit dem höchsten Mitgefühlswert ($M=0.89$) lag auch beim Handeln über dem Durchschnitt ($M=0.67$). Bei der Mutter handelt es sich um die drittempathischste

Mutter beim Mitgefühl. Das Kind, ein Mädchen, wurde, wie schon vorher erwähnt, als etwas mitfühlend (MG-Wert=1) bzw. betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) eingestuft.

Der Vater, der beim Fühlen den zweithöchsten Wert aufwies ($M=0.88$), lag auch beim Handeln über dem Durchschnitt ($M=0.71$). Die Mutter dagegen zeigte unterdurchschnittlich wenig Mitgefühl ($M=0.39$) und lag mit dem Wert $M=0.56$ beim Handeln am Durchschnitt. Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lagen beide Eltern unter dem Durchschnitt (Mutter: $M=0.40$, Vater: $M=0.60$).

Das Kind zeigte kein Mitgefühl, sondern war betroffen-gehemmt (BG-Wert=2) bzw. etwas vermeidend (VER-Wert=0,5).

Der Vater mit dem dritthöchsten Wert beim empathischen Fühlen ($M=0.78$) hatte auch einen hohen Wert beim empathischen Handeln ($M=0.72$). Die Mutter lag beim Fühlen knapp ($M=0.50$), beim Handeln ($M=0.78$) jedoch deutlich über dem Durchschnitt. Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag die Mutter knapp unter dem Durchschnitt ($M=0.60$), der Vater darüber ($M=0.80$). Die Tochter wurde als etwas mitfühlend (MG-Wert=1), etwas betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) und eher als vermeidend (VER-Wert=2) eingestuft.

Der Vater mit dem höchsten Wert beim empathischen Handeln ($M=0.82$) hatte einen unter dem Durchschnitt liegenden Wert beim Mitgefühl ($M=0.44$). Die Mutter lag beim Fühlen ($M=0.61$) über und beim Handeln ($M=0.50$) ebenfalls unter dem Durchschnitt. Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag die Mutter über dem Durchschnitt ($M=0.80$), der Vater jedoch darunter ($M=0.40$). Der Sohn wurde als betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) bis stark vermeidend (VER-Wert=2,5) eingestuft.

Der Vater mit dem zweithöchsten Wert beim empathischen Handeln ($M=0.78$) hatte einen unter dem Durchschnitt liegenden Wert beim empathischen Fühlen ($M=0.44$). Die Mutter lag sowohl beim Fühlen ($M=0.22$) als auch beim Handeln ($M=0.33$) weit unter dem Durchschnitt. Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag die Mutter allerdings über dem Durchschnitt ($M=0.80$), der Vater darunter ($M=0.40$). Der Sohn wurde als etwas betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) und als stark vermeidend (VER-Wert=3) eingestuft.

Der Vater mit dem dritthöchsten Wert beim empathischen Handeln ($M=0.72$) lag auch beim Fühlen über dem Durchschnitt ($M=0.72$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag sein Wert mit $M=0.40$ allerdings unter dem Durchschnitt. Sein Sohn reagierte auf die Kummersituationen betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) bzw. stark vermeidend (VER-Wert=2,5). Mütterwerte lagen nicht vor.

3.6.2 Extrem unempathische Mütter bzw. Väter (Gefühl / Handeln) – wie mitfühlend sind die Kinder?

Die Werte der drei unempathischsten Mütter im Vergleich zu den Mitgefühlswerten der Kinder:

Die unempathischste Mutter hatte beim empathischen Mitfühlen den Wert $M=0.06$. Auch beim Handeln lag sie unter dem Durchschnitt ($M=0.29$). Der Vater lag dagegen bei beim empathischen Mitfühlen über dem Durchschnitt ($M=0.56$), beim Handeln darunter ($M=0.50$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag die Mutter unter dem Durchschnitt ($M=0.40$), der Vater legte dagegen sehr großen Wert darauf ($M=1.00$). Die Tochter dieses Elternpaares wurde als etwas mitfühlend (MG-Wert=1) bis betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) eingestuft.

Die Mutter mit dem zweitniedrigsten Empathiewert ($M=0.07$) lag beim empathischen Handeln am Durchschnitt ($M=0.56$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag sie wieder unter dem Durchschnitt ($M=0.25$). Vaterwerte lagen keine vor. Die Tochter reagierte jedoch in den Kummersituationen sehr mitfühlend (MG-Wert=3)

Die Mutter mit dem drittniedrigsten Empathiewert ($M=0.11$) lag ebenfalls beim empathischen Handeln bedeutend höher ($M=0.56$). Auch bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lagen die Mutterwerte unter dem Durchschnitt ($M=0.40$). Der Sohn wurde sowohl als mitfühlend (MG-Wert=1) als auch als betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) und etwas vermeidend (VER-Wert=0,5) eingeschätzt. Vaterwerte lagen auch hier nicht vor.

Die unempathischste Mutter beim Handeln ($M=0.17$) lag beim Fühlen ebenfalls unter dem Durchschnitt ($M=0.22$). Die Werte des Vaters beliefen sich auf $M=0.56$ beim Handeln bzw. $M=0.33$ beim Fühlen und lagen damit einmal über bzw. einmal weit un-

ter dem Durchschnitt. Dieses Elternpaar hatte damit die fünftgrößte Differenz beim Handeln. Beide Elternteile legten auch einen unterdurchschnittlich großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens (Mutter: $M=0.60$, Vater: $M=0.20$). Das Kind wurde als sehr mitfühlend eingeschätzt (MG-Wert=3).

Die Mutter mit dem zweitschlechtesten Ergebnis beim empathischen Handeln ($M=0.19$) hatte auch beim Fühlen einen sehr niedrigen Wert ($M=0.19$). Der Vater war wieder bedeutend empathischer (Gefühl: $M=0.50$; Handeln: $M=0.67$). Auf die Förderung des prosozialen Verhaltens legte die Mutter kaum Wert und lag weit unter dem Durchschnitt ($M=0.20$). Der Vater hatte ebenfalls einen unterdurchschnittlichen Wert ($M=0.40$). Der Sohn zeigte kein Mitgefühl, sondern betroffen-gehemmtes (BG-Wert=1,5) bis vermeidendes Verhalten (VER-Wert=2).

Die Mutter mit dem drittschlechtesten Ergebnis beim empathischen Fühlen ($M=0.11$) hatte auch das drittschlechteste Ergebnis beim empathischen Handeln ($M=0.22$). Die Vaterwerte beim Fühlen lagen mit $M=0.50$ über, mit $M=0.44$ beim Handeln allerdings unter dem Durchschnitt. Das unempathischste Elternpaar beim Handeln legte allerdings großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens (Mutter: $M=0.80$; Vater: $M=1.00$). Das Kind zeigte sich gleichermaßen mitfühlend wie vermeidend (MG-Wert=1,5; VER-Wert=1,5).

Die Werte der drei unempathischsten Väter im Vergleich zu den Mitgefühlswerten der Kinder:

Der unempathischste Vater beim Fühlen ($M=0.11$) hatte auch einen unterdurchschnittlichen Wert beim Handeln ($M=0.44$). Bei der Mutter lagen die beiden Werte ebenfalls unter dem Durchschnitt (Gefühl: $M=0.33$; Handeln: $M=0.50$). Allerdings legte die Mutter hier großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=0.80$). Auch der Vater hatte hier einen Wert von $M=0.60$. Der Sohn des unempathischsten Elternpaares beim Fühlen wurde als stark vermeidend eingeschätzt (VER-Wert=3).

Der Vater mit dem zweitniedrigsten Wert beim Mitfühlen ($M=0.17$) lag beim empathischen Handeln unter dem Durchschnitt ($M=0.44$). Hier handelt es sich um den Partner der empathischsten Mutter. Das Kind zeigte, wie weiter vorne erwähnt, etwas

Mitgefühl (MG-Wert=0,5), wurde jedoch eher als vermeidend (VER-Wert=2) eingestuft.

Der Vater mit dem drittschlechtesten Ergebnis beim Mitfühlen ($M=0.28$) lag beim empathischen Handeln am Durchschnitt ($M=0.56$). Die Mutter lag sowohl beim Mitfühlen ($M=0.56$) als auch beim Handeln ($M=0.61$) über dem Durchschnitt. Die Mutter legte großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhalten ($M=0.80$), der Vater lag hier knapp unter dem Durchschnitt ($M=0.60$).

Vom Vater mit den niedrigsten Werten beim empathischen Handeln lagen keine Kinderdaten vor.

Der Vater mit dem zweitniedrigsten Wert beim Handeln ($M=0.33$) lag auch beim Fühlen unter dem Durchschnitt ($M=0.39$). Die Mutter lag beim Fühlen knapp über dem Durchschnitt ($M=0.50$), beim Handeln jedoch weit darüber ($M=0.72$). Der Sohn zeigte sich manchmal mitfühlend ($M=0.50$), war aber eher betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) und reagierte auch vermeidend auf die Kammersituationen (VER-Wert=1). Die Eltern legten beide großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens (Mutter: $M=1.00$, Vater: $M=0.80$).

Der Vater mit dem drittniedrigsten Wert beim Handeln ($M=0.37$) lag beim Fühlen ebenfalls unter dem Durchschnitt ($M=0.39$). Die Mutter lag sowohl beim Fühlen ($M=0.33$) als auch beim Handeln ($M=0.44$) ebenfalls unter dem Durchschnitt. Die Mutter legte jedoch sehr großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=1.00$), der Vater lag unter dem Durchschnitt ($M=0.40$). Der Sohn reagierte auf die Kammersituationen stark vermeidend (VER-Wert=3).

Sechs Väter wiesen den viertschlechtesten Wert beim Handeln (0.44) auf.

Die Ergebnisse der Kinder von zwei Vätern wurden schon bei den schlechtesten Werten beim Mitfühlen aufgeführt.

Die Mitgefühlswerte bei den anderen Vätern lagen bei $M=0.33$, $M=0.39$; $M=0.50$; $M=0.56$. Die Werte der Väter bei der Förderung des prosozialen Verhaltens waren $M=0.80$, $M=0.40$, $M=1.00$; $M=0.80$.

Von zwei Müttern lagen keine Daten vor.

Die beiden anderen Mütterwerte bei Mitfühlen lagen bei $M=0.72$ und $M=0.11$. Beim empathischen Handeln lagen sie bei $M=0.72$ und $M=0.22$. Die Werte bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lagen bei $M=0.40$ und 0.80 .

Die Kinder verhielten sich wie folgt: eine Tochter reagierte sehr empathisch (MG-Wert=3), eine andere wurde sowohl als mitfühlend (MG-Wert=1,5) als auch vermeidend (VER-Wert=1,5) eingestuft. Ein Sohn wurde als etwas betroffen-gehemmt (BG-Wert=0,5) bis vermeidend (VER-Wert=2) eingestuft. Ein weiterer Sohn zeigte ebenfalls Mitgefühl (MG-Wert=1,5).

3.6.3 Extreme Eltern bei der Förderung des prosozialen Verhaltens

Für acht Mütter und acht Väter hatte die Förderung des prosozialen Verhaltens große Bedeutung ($M=1.00$).

Eine Mutter legte keinen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=0.00$), zwei Väter hatten den bei den Männern niedrigsten Wert von $M=0.20$.

3.7 Studie 2: Auffällige Kinder

3.7.1 Extrem empathische Kinder – wie fühlen und handeln die Eltern?

Von den 119 der untersuchten Kinder wurden zehn Kinder mit dem höchsten Wert (MG-Wert=3) bewertet.

Bei einem Mädchen wurden lediglich die Vaterwerte erhoben, die allerdings beide unter dem Durchschnitt lagen (Vater – Gefühl: $M=0.33$, Vater – Handeln: $M=0.44$).

Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens belief sich sein Wert auf $M=0.80$. Bei dem zweiten Mädchen lagen nur die Mutterwerte vor, die beide über dem Durchschnitt lagen (Mutter – Gefühl: $M=0.50$, Mutter – Handeln: $M=0.61$). Die Mutter legte auch großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhalten ($M=1.00$).

Beim dritten Mädchen lagen nur Mutterwerte vor, die beim Fühlen weit unter ($M=0.07$), beim Handeln am Durchschnitt ($M=0.56$) lagen. Hier legte die Mutter auch keinen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=0.25$).

Bei einem Jungen lagen die Mütterwerte beide unter dem Durchschnitt (Mutter – Gefühl: $M=0.17$, Mutter – Handeln: $M=0.39$), die Vaterwerte jedoch darüber (Vater – Ge-

fühl: $M=0.50$, Vater – Handeln: $M=0.67$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lagen beide über dem Durchschnitt (Mutter: $M=0.80$; Vater: $M=1.00$).

Beim zweiten Jungen lagen beide Elternteile unter dem Durchschnitt (Mutter – Gefühl: $M=0.22$, Mutter – Handeln: $M=0.17$; Vater – Gefühl: $M=0.33$, Vater – Handeln: $M=0.56$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens belief sich der Wert der Mutter auf $M=0.60$, der Vater legte kaum Wert darauf ($M=0.20$).

Von den anderen 5 Kindern - alles Mädchen - lagen keine Elterndaten vor.

3.7.2 Extrem unempathische Kinder – wie fühlen und handeln die Eltern?

Neun Kinder erhielten bei ihren Reaktionen auf die Kummersituationen den Mitgefühlswert Null.

Davon wurden zwei Kinder als nur vermeidend (VER-Wert=3), ein Kind als vermeidend (VER-Wert=3) und betroffen-gehemmt (BG-Wert=2), drei Kinder als vermeidend (VER-Wert=3) und etwas betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) und drei Kinder als vermeidend und leicht betroffen-gehemmt (BG-Wert=0,5) eingestuft.

Bei den beiden unempathischsten Kinder (beides Jungen) lagen jeweils beide Elternteile sowohl beim Mitgefühl als auch beim empathischem Handeln unter dem Durchschnitt (Mutter – Gefühl: $M=0.33$, Mutter – Handeln: $M=0.50$; Vater – Gefühl: $M=0.11$, Vater – Handeln: $M=0.44$; Mutter – Gefühl: $M=0.33$, Mutter – Handeln: $M=0.44$; Vater – Gefühl: $M=0.39$, Vater – Handeln: $M=0.33$). Auffallend ist, dass beide Male die Mütterwerte für die Förderung des prosozialen Verhaltens weit über dem Durchschnitt lagen ($M=0.80$ und $M=1.00$), die Väterwerte beliefen sich auf $M=0.60$ und $M=0.40$.

Bei einem Jungen lagen nur die Mutterdaten vor: sie waren überdurchschnittlich hoch (Mutter – Gefühl: $M=0.71$, Mutter – Handeln: $M=0.71$). Ferner legte die Mutter auch großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=0.80$).

Bei einem anderen Jungen, von dem ebenfalls nur die Mutterdaten vorlagen, hatte die Mutter unterdurchschnittliche Werte beim Fühlen ($M=0.44$) und Handeln ($M=0.41$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens lag sie am Durchschnitt ($M=0.60$).

Bei dem nächsten Jungen lagen alle Elternwerte alle über dem Durchschnitt (Mutter – Gefühl: $M=0.61$, Mutter – Handeln: $M=0.61$; Vater – Gefühl: $M=0.72$, Vater – Han-

deln: $M=0.61$). Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens erzielten beide Elternteile den Wert $M=0.80$.

Bei einem weiteren Jungen lagen die Mutterwerte weit unter dem Durchschnitt (Mutter – Gefühl: $M=0.22$, Mutter – Handeln: $M=0.33$), die Vaterwerte waren nur beim Fühlen unterdurchschnittlich ($M=0.44$). Beim Handeln lag der Vater weit über dem Durchschnitt ($M=0.78$). Die Mutter legte allerdings großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ($M=0.80$), der Vater weniger ($M=0.40$).

Von den anderen beiden unempathischen Jungen und einem Mädchen lagen keine Elternwerte vor.

3.8 Studie 2: Elternvergleich (Eltern mit den größten Differenzen beim Mitgefühl, beim empathischen Handeln und bei der Förderung des prosozialen Verhaltens)

Auch bei Studie 2 wurden von der Autorin bei der Betrachtung der Elternpaare, die die größten Differenzen beim Fühlen und Handeln aufwiesen, die drei höchsten Werte herausgesucht.

Die dreidimensionalen Streudiagramme dienen auch hier der Verdeutlichung. Auf der x-Achse sind die Mittelwerte der Mütter (in Abbildung 11 für das Mitgefühl, in Abbildung 12 für das empathische Handeln) festgehalten (Skala von 0 bis 1), auf der y-Achse die Mittelwerte der Väter. Die Empathiewerte des Kindes werden farbig dargestellt (rot = wenig mitfühlend (0); dunkelblau = sehr mitfühlend (3)).

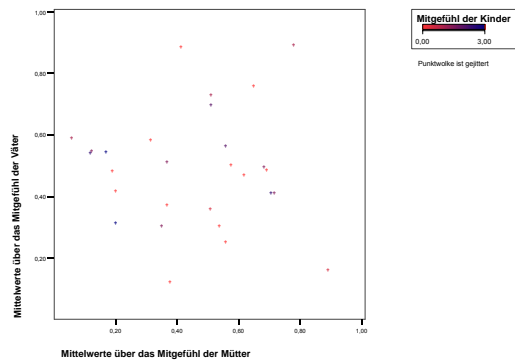


Abbildung 11
Studie 2: Mittelwerte für das Mitgefühl der Eltern und die empathischen Reaktionen der Kinder

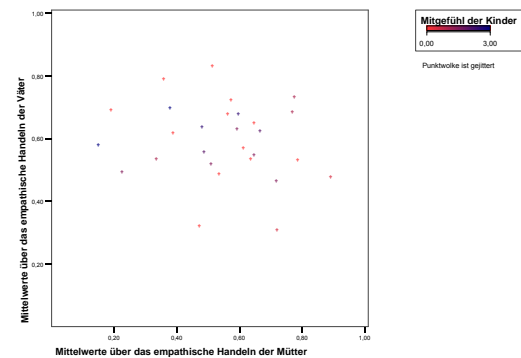


Abbildung 12
Studie 2: Mittelwerte für das empathische Handeln der Eltern und die empathischen Reaktionen der Kinder

3.8.1 Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Mitgefühlswerten stark unterscheiden

Bei der Betrachtung der Elternpaare, die die größte Differenz beim Fühlen aufwiesen, fiel Folgendes auf (auch hier wurden wieder die drei höchsten Werte herausgefiltert):

Bei der Kombination empathische Mutter, unempathischer Vater, bei denen der Abstand am größten war (Unterschied der Mittelwerte von 0.72!!), hatte das Elternpaar einen Sohn, der leicht mitfühlend (MG-Wert=0,5) und stark betroffen gehemmt eingeschätzt wurde (BG-Wert=2). Das Elternpaar mit dem zweitgrößten Abstand hatte einen Sohn, der als mitfühlend (MG-Wert=1,5) eingestuft wurde. Das Paar mit dem drittgrößten Abstand hatte einen Sohn, der sowohl betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) als auch vermeidend (VER-Wert=1,5) reagierte.

Bei der Kombination unempathische Mutter, empathischer Vater hatte das Paar mit der größten Differenz beim Fühlen eine Tochter, die betroffen-gehemmt (BG-Wert=2) bis vermeidend war (VER-Wert=0,5). Bei dem Elternpaar mit dem zweitgrößten Abstand war die Tochter sowohl mitfühlend (MG-Wert=1,5) als auch vermeidend (VER-

Wert=1,5). Das Paar mit dem drittgrößten Abstand hatte einen Sohn, der sehr mitfühlend reagierte (MG-Wert=2,5) und selten betroffen-gehemmt war (BG-Wert=0,5).

3.8.2 Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Werten beim empathischen Handeln stark unterscheiden

Ein Elternpaar mit einem großen Abstand beim empathischen Handeln (Kombination Mutter empathisch / Vater unempathisch) hatte einen Sohn, der sowohl etwas mitfühlend (MG-Wert=0,5) als auch betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) und vermeidend (VER-Wert=1) eingestuft wurde. Bei einem weiteren Paar mit einem großen Abstand zeigte der Sohn zwar etwas Mitgefühl (MG-Wert=0,5), wurde aber generell als vermeidend eingeschätzt (VER-Wert=2). Beim dritten Elternpaar zeigte der Sohn betroffen-gehemmtes (BG-Wert=1,5) bis vermeidendes Verhalten (VER-Wert=2).

Bei der Kombination Vater empathisch / Mutter unempathisch wurde der Sohn als betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5) bis vermeidend (VER-Wert=2) beurteilt.

Bei einem weiteren Paar, bei dem der Vater empathischer handelte und fühlte als die Mutter, zeigte das Kind betroffen-gehemmtes (BG-Wert=0,5) und stark vermeidendes Verhalten (VER-Wert=3). Das dritte Paar hatte einen Sohn, der etwas betroffen-gehemmtes Verhalten zeigte (BG-Wert=0,5), jedoch meist als stark vermeidend (VER-Wert=3) eingeschätzt wurde.

3.8.3 Untersuchung der Eltern, die sich in ihren Werten bei der Förderung des prosozialen Verhaltens stark unterscheiden

Bei dem nachfolgenden dreidimensionalen Streudiagramm (Abbildung 13) liegen auf der x-Achse die Mittelwerte der Mütter bei der Förderung des prosozialen Verhaltens (Skala von 0 bis 1), auf der y-Achse die Mittelwerte der Väter. Die Empathiewerte des Kindes wurden farbig dargestellt (rot = wenig mitfühlend (0); dunkelblau = sehr mitfühlend (3)).

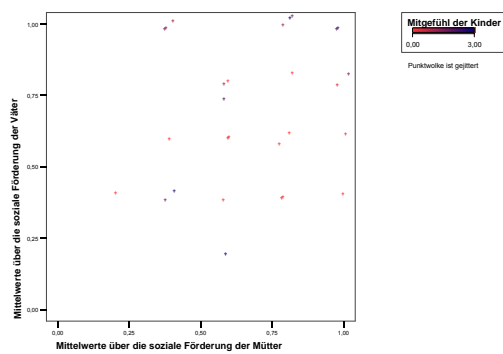


Abbildung 13

Studie 2: Mittelwerte für die Förderung des prosozialen Verhaltens der Eltern und die empathischen Reaktionen der Kinder

Bei der Förderung des prosozialen Verhaltens wurden die vier Elternpaare mit der größten Differenz betrachtet. Dreimal hatte die Mutter den Wert $M=0.40$ und der Vater den Wert $M=1.00$, bei dem vierten Paar verhielt es sich genau anders herum.

Bei den Fällen, in denen die Väter größeren Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens legten, zeigte sich eine Tochter sowohl als mitfühlend (MG-Wert=1,5) als auch betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) und etwas vermeidend (VER-Wert=0,5). Die zweite Tochter wurde ebenfalls als etwas mitfühlend eingeschätzt (MG-Wert=1), aber auch als betroffen-gehemmt (BG-Wert=1,5). Das dritte Mädchen war mitfühlend (MG-Wert=1,5) und etwas betroffen-gehemmt (BG-Wert=1).

Bei dem Elternpaar, bei dem die Mutter den Höchstwert $M=1.00$ erzielte und der Vater nur einen Mittelwert von $M=0.40$ erreichte, zeigte sich der Sohn als stark vermeidend (VER-Wert=3). Insgesamt geht aus der Abbildung 13 hervor, dass Kinder, deren Väter großen Wert auf die Förderung des prosoziales Verhalten legten, eher mitfühlend auf den Kummer anderer reagierten.

3.9 Additive Wirkung der Eltern

Um zu überprüfen, ob sich die emotionalen Reaktionen der Eltern additiv auf das Mitgefühl der Kinder auswirken, wurde ein Paarvergleich durchgeführt.

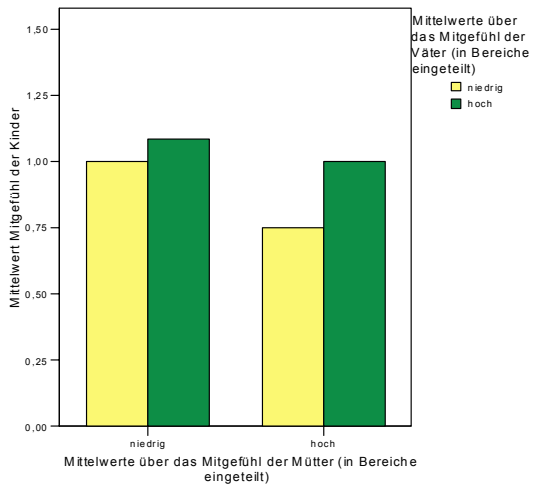


Abbildung 14
Studie 2: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit vom Mitgefühl der Mütter und Väter

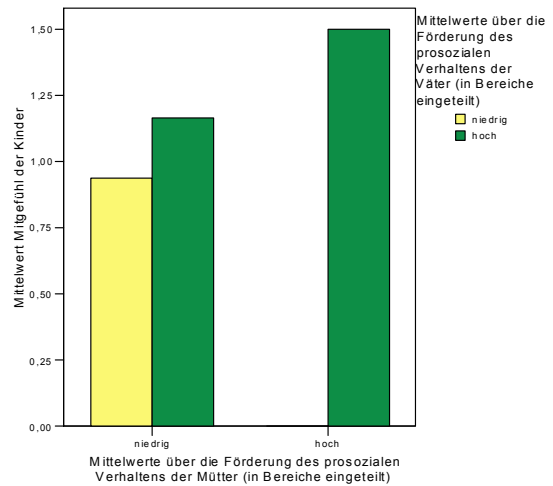


Abbildung 15
Studie 2: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit vom empathischen Handeln der Mütter und Väter

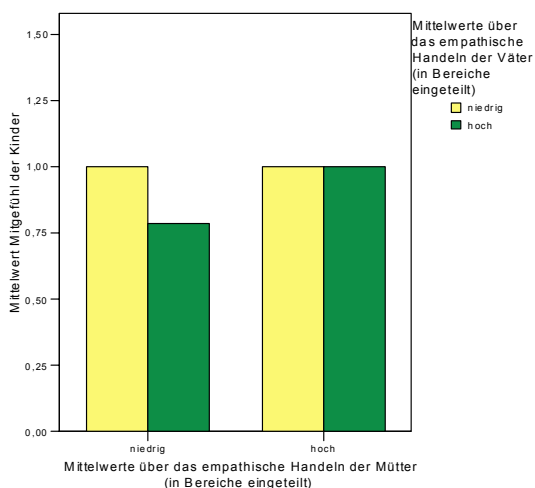


Abbildung 16
Studie 2: Mitfühlende Reaktionen der Kinder in Abhängigkeit der Förderung des prosozialen Verhaltens durch die Eltern

Wie aus den Abbildungen 14 und 15 ersichtlich wird, ist der Mittelwert des Mitgefühls der Kinder etwas stärker ausgeprägt, wenn der Vater sich mitfühlend zeigte und em-

pathisch handelte – auch bei wenig mitfühlenden Müttern. Am höchsten war der Mitgefühlswert der Kinder, wenn beide Eltern empathisch handelten (additive Wirkung!). Kaum Unterschiede bei den Mitgefühlsreaktionen gab es bei den Kindern bei der Förderung des prosozialen Verhaltens. Am niedrigsten war hier der Wert der Kinder, wenn die Mütter wenig das prosoziale Verhalten förderten, die Väter jedoch überdurchschnittlich viel Wert darauf legten. In diesem Fall konnte man weder einen Vater- oder Muttereinfluss erkennen.

Damit konnte die Annahme, dass die mitfühlend-tröstende Reaktion in Abhängigkeit von der Wärme und Unterstützung der Bezugspersonen linear ansteigt, nur für das empathische Handeln bestätigt werden.

Bei der Betrachtung der Werte der 30 Elternpaare insgesamt lagen bei zwei Paaren alle Werte über dem Durchschnitt (sowohl beim Mitgefühl als auch beim empathischen Handeln), dreimal unter dem Durchschnitt. Die über dem Durchschnitt liegenden empathischen Eltern hatten eine etwas Mitgefühl zeigende Tochter (MG-Wert=1), welche aber auch betroffen-gehemmtes (BG-Wert=1) und vermeidendes Verhalten (VER-Wert=2) zeigte. Das andere über dem Durchschnitt liegende Paar hatte einen Sohn, der betroffen-gehemmt (BG-Wert=1) bzw. stark vermeidend (VER-Wert=3) reagierte. Zwei der unempathischen Elternpaare hatten Söhne, welche stark vermeidend (VER-Wert=3) reagierten. Ein unempathisches Elternpaar hatte wiederum einen Sohn, der als sehr mitfühlend (MG-Wert=3) eingestuft wurde.

3.10 Studie 2: Zusammenfassung der Extremwerte und des Paarvergleichs

Der Paarvergleich der Eltern mit den größten Differenzen macht noch einmal deutlich, dass bei dieser Studie keine eindeutigen Aussagen getroffen werden können, wer einen größeren Einfluss auf das Mitgefühl der Kinder ausübt. Von den sechs Kindern, bei denen die Mutter weit empathischer war als der Vater, zeigten vier eher vermeidendes Verhalten. Bei den anderen Kindern konnte man auch die anderen Reaktionen beobachten.

Bei den empathischeren Vätern zeigte nur eines der Kinder mitfühlendes Verhalten. Diese Ergebnisse lassen eher auf einen negativen Einfluss der unempathischen Mütter bzw. Väter schließen.

Insgesamt gab es bei der Betrachtung der Extremwerte keine einheitlichen Ergebnisse. Damit traf die Hypothese des Vatoreinflusses auf die Kinder nicht zu. Nur einmal von 12 Fällen konnte der positive Einfluss des Vaters bestätigt werden, zweimal stimmte die Richtung. Lediglich bei den unempathischen Kindern tendierten die Ergebnisse dazu, dass unempathische Väter auch unempathische Kinder hatten. Ferner kam es bei der Extremwertbetrachtung beim Mitgefühl häufiger vor, dass mitfühlende Väter und Mütter unempathische Kinder hatten.

Der Autorin fiel bei Studie 2 ebenfalls auf, dass unempathisch fühlende und handelnde Eltern, die jedoch überdurchschnittlich großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens legten, die Kinder anscheinend eher verunsicherten, was zu einem betroffen-gehemmten bis vermeidenden Verhalten führte.

Von sechs der als unempathisch bewerteten Kinder lagen beide Elterndaten vor. Bei drei Kindern, die kein oder wenig Mitgefühl zeigten, traten bei den Eltern Abweichungen beim Fühlen und Handeln auf (Gefühl empathisch, Handeln unempathisch oder umgekehrt bzw. Mutter nur unempathisch, Vater fühlt unempathisch, handelt aber empathisch). In sechs Fällen, in denen das Kind kein Mitgefühl zeigte, lag die Mutter dreimal beim Mitgefühl und beim Handeln unter dem Durchschnitt, der Vater zweimal. Bei den fünf empathischen Kindern traf es jeweils einmal zu, dass der Vater bzw. die Mutter empathisch waren.

Beim Paarvergleich war nur in einem Fall beide Elternteile mitfühlend und das Kind zeigte kein Mitgefühl.

Die Frage, die nach den Ergebnissen der Studie 1 aufkam, ob das in sich inkonsequente Verhalten bei den Vätern und Müttern und die Differenzen zwischen den Eltern das Kind verunsichern, stellte sich damit auch bei der Studie 2. Wenig mitfühlendes Verhalten zeigten auch Kinder, deren Eltern wenig empathisch waren, aber großen Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens legten.

4. Untersuchung ausgewählter Itemgruppen / Items

Die Interviews beider Studien beinhalten, wie weiter vorne bereits dargestellt, verschiedene alltägliche Situationen, in denen sich Kinder in emotionalen Notlagen befinden. Es wurden Items formuliert, die Kummer-, Angst-, Verantwortungs-, Scham- oder Strafsituationen darstellen. Bei einigen Situationsschilderungen war das Kind an seinem Kummer selbst schuld, bei einigen Situationen geriet es unverschuldet in eine Notlage, bei anderen stand das Eigeninteresse der Eltern dem Kummer der Kinder gegenüber oder durch das Verhalten der Kinder entstand eine peinliche Situation für die Eltern usw.

Nachfolgend teilt die Autorin die fiktiven Situationen in Gruppen ein, um Auffälligkeiten bei der Verteilung (Mittelwertvergleich der Itemgruppen) und Korrelationen zwischen den Vätern und Kindern festzuhalten (Mütterdaten dienen wieder als Vergleich!). Hier wurden auch acht Einzelitems analysiert, die sich nicht eindeutig in die Gruppen zuordnen ließen. Durch dieses Vorgehen wollte die Autorin überprüfen, ob Mütter und Väter sich bei den Itemgruppen unterschieden und ob hier Zusammenhänge zwischen dem Mitgefühl des Vaters und der Kinder nachzuweisen wären. Zudem diene diese Aufteilung zur Überprüfung der Annahme, ob sich bestimmte Situationen stärker auf die Mitgefühlsreaktionen und dem prosozialen Verhalten der Eltern auswirken und ob zwischen den Eltern Unterschiede auftreten würden. Die Autorin stellte die Überlegung an, ob durch die Analyse der verschiedenen Situationsgruppen vielleicht ein Rückschluss auf das Mitgefühl der Eltern als Disposition gezogen werden könnte (reagieren beispielsweise Väter bzw. Mütter auch noch empathisch, wenn das Kind an seinem Kummer selbst schuld ist).

Die Abkürzungen der Abbildungen 17, 18, 19 und 20 finden sich im Anhang (S. 57 ff.), die Tabellen der Mittelwerte (Tabellen A.19 und A.20, S. 67-68) und die Korrelationsberechnungen ebenfalls (Tabellen A.35 bis A.133, S. 72 ff.). Um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten, wurden die rechnerischen Korrelationsergebnisse nicht mit in den Text eingefügt.

Die Auswertungen der Itemgruppen gliedern sich folgendermaßen: zuerst findet ein Mittelwertvergleich der Variablen Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notlagen (Kategorie 8) statt. Dieser wird auch geschlechtsspezifisch für Jungen und Mädchen durchgeführt (die Werte der Mütter bei ihren Töchtern und Söhnen; die Werte der Vä-

ter bei ihren Töchtern und Söhnen). Danach erfolgt die Darstellung der Korrelationsberechnungen. Die Zusammenhänge werden zuerst für die Eltern / Kinder festgehalten, anschließend, entsprechend der Mittelwertberechnungen, geschlechtsspezifisch analysiert.

4.1 Studie 1: Untersuchung ausgewählter Itemgruppen / Items

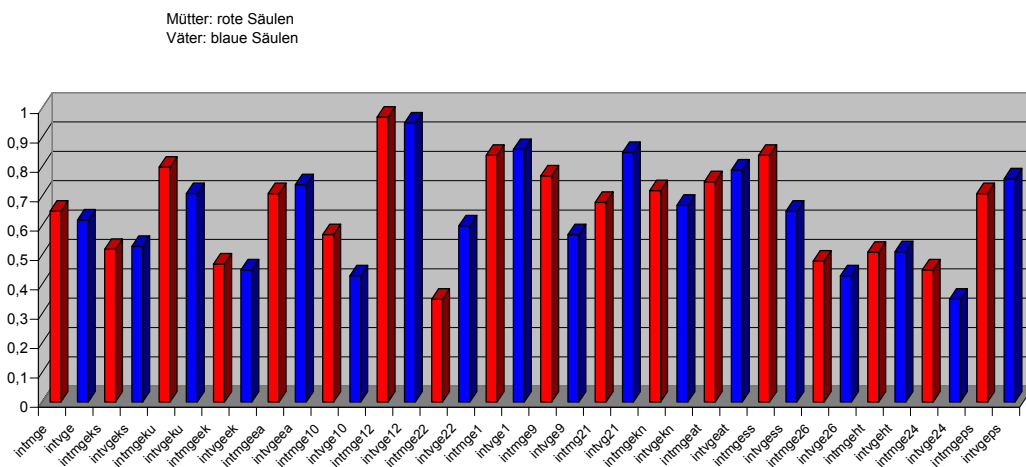


Abbildung 17: Studie 1: Mittelwertvergleich der Eltern beim Mitgefühl ausgewählter Itemgruppen / Items

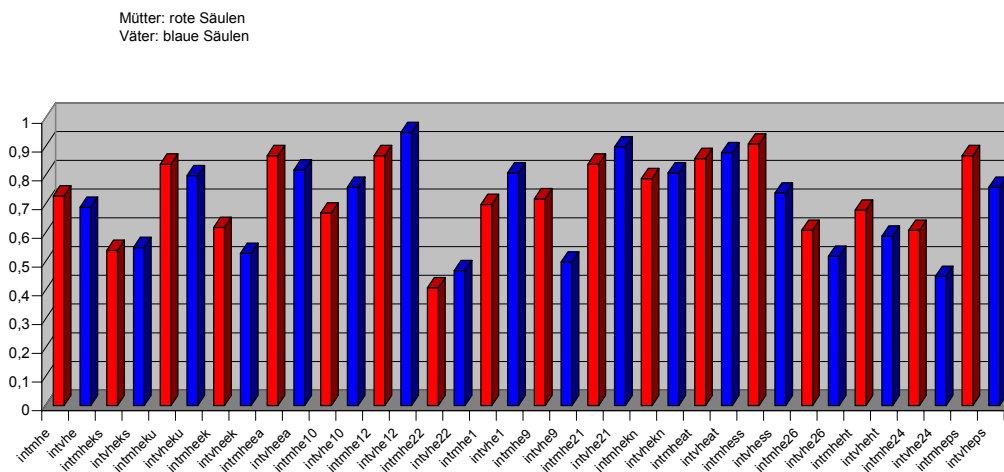


Abbildung 18: Studie 1: Mittelwertvergleich der Eltern beim empathischen Handeln ausgewählter Itemgruppen / Items

Kind ist selbst an der Notlage schuld (KS)

Die Werte der Eltern für das empathische Fühlen und Handeln lagen bei dieser I-temgruppe unter dem Durchschnitt für das empathische Fühlen und Handeln, der über alle Items berechnet wurde.

Beim Väter-Müttervergleich der Mittelwerte gab es keinen signifikanten Unterschied, wenn das Kind an seiner Notlage schuld war. Allerdings handelten Väter bei ihren Söhnen signifikant empathischer als bei ihren Töchtern ($t(21)=-2.51$, $p\leq.05$).

Einen Trend gab es bei der Kategorie 8. Die Mütter benutzten bei ihren Töchtern tendenziell mehr Erklärungen als bei den Söhnen ($t(31)=1.88$, $p\leq.10$).

Bei den Korrelationsberechnungen gab es folgende Ergebnisse (Tabellen siehe Anhang, S. 72 ff):

Empathische Mütter hatten signifikant weniger betroffen-gehemmte Kinder.

Bei den Vätern traf die Hypothese nicht zu. Empathisch fühlende und handelnde Väter hatten signifikant häufig vermeidende Kinder. Allerdings hatten empathische handelnde Väter weniger betroffen-gehemmt reagierende Kinder.

Interessant ist der Geschlechtervergleich. Bei den Mädchen wurde der empathische Einfluss der Mütter besonders deutlich: mitfühlende Mütter hatten empathische Töchter. Hier gab es sogar einen positiven Einfluss der Väter: empathisch handelnde Väter hatten empathische bzw. wenig betroffen-gehemmte Töchter. Allerdings gab es signifikant negative Zusammenhänge zwischen Vätern und Kindern bei der Kategorie 8. Väter, die in Notsituationen ihrer Kinder viel erklärten, hatten eher unempathische Töchter und Söhne.

Bei den Jungen gab es keine Zusammenhänge zwischen Söhnen und Müttern. Dagegen hatten empathische Väter unempathisch reagierende Söhne.

Kind ist an der Notlage unschuldig (KU)

Die Elternwerte lagen hier über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

Wenn ein Kind an der Notlage unschuldig war, dann brachten die Mütter ihren Kindern mehr Mitgefühl entgegen als die Väter. Der Unterschied war allerdings nicht signifikant, sondern ging beim empathischen Mitfühlen knapp an der Tendenz vorbei.

Die Mütter handelten jedoch bei ihren Töchtern signifikant empathischer ($t(31)=3.35$, $p\leq.01$) und erklärten den Söhnen tendenziell signifikant mehr bei Notlagen als den Töchtern ($t(31)=-1.93$, $p\leq.10$).

Bei den Korrelationsberechnungen hatten empathisch handelnde Mütter mitfühlende Kinder bzw. Kinder, die wenig betroffen-gehemmt oder vermeidend waren. Mitfühlende Väter hatten eher wenig vermeidende Kinder.

Negative Korrelationen gab es bei der Kategorie 8: Eltern, die viel erklärten, hatten Kinder, die vermeidend auf Notlagen anderer reagierten.

Die geschlechtsspezifische Betrachtung der Werte ergab, dass Mütter, die Erklärungen abgaben, mitfühlende Töchter hatten. Empathisch fühlende Väter hatten wenig vermeidende Töchter. Allerdings gab es einen negativen Zusammenhang zwischen Kategorie 8 und dem Mitgefühl der Töchter: Väter, die viel erklärten, hatten sowohl unempathische Töchter als auch Söhne.

Empathisch handelnde Mütter hatten mitfühlende Söhne bzw. Söhne, die wenig betroffen-gehemmtes Verhalten zeigten. Auch bei den Vätern konnte festgestellt werden, dass empathisch fühlende und handelnde Väter eher wenig vermeidende Söhne hatten.

Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes (EK)

Hier lagen die Werte der Eltern unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Die Mütter handelten in diesem Fall etwas empathischer als die Väter, jedoch unterschieden sich die Werte nicht signifikant. Hier gab es auch keine geschlechtsspezifischen signifikanten Unterschiede.

Empathisch fühlende und handelnde Mütter hatten mitfühlende Kinder.

Bei diesen Situationsschilderungen fällt ebenfalls auf, dass zu viele Erklärungen der Eltern zu betroffen-gehemmten Verhaltensweisen der Kinder, vor allem bei den Töchtern, führten.

Bei den Korrelationsberechnungen zwischen Müttern und Töchtern konnte man einen tendenziell signifikanten Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen der Mütter und dem Mitgefühl der Mädchen erkennen.

Ferner hatten mitfühlende Mütter signifikant weniger betroffen-gehemmte Töchter.

Es zeigte sich die Tendenz, dass empathische Väter eher wenig mitfühlende Söhne hatten.

Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes (EA)

In diesem Fall lagen beide Elternwerte deutlich über dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Die Werte der Mütter lagen im Vergleich zu den Vätern beim empa-

thischen Fühlen etwas niedriger, beim empathischen Handeln etwas höher. Allerdings bestand kein signifikanter Unterschied zwischen den Vätern und Müttern. Signifikant waren die Mittelwertunterschiede bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung jedoch bei den Vätern. Sie brachten ihren Töchtern mehr Mitgefühl entgegen ($t(21)=2.39$, $p \leq .05$) und handelten bei ihnen auch empathischer als bei ihren Söhnen ($t(21)=2.10$, $p \leq .05$).

Empathisch fühlende Mütter hatten signifikant weniger vermeidende Kinder. Dagegen hing ihr Handeln negativ mit dem vermeidenden Verhalten der Kinder zusammen. Ferner gab es die Tendenz, dass die Kinder eher mitfühlend waren, wenn die Väter empathisch handelten. Allerdings führten Erklärungen, vor allem bei den Söhnen, zu einem deutlich unempathischen Verhalten der Kinder.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung wurde das Mutter-Kind-Ergebnis beim Handeln bestätigt: empathisch handelnde Mütter hatten vermeidende Töchter. Bei dem Vergleich Mütter und Söhne gab es keine Zusammenhänge. Das empathische Handeln der Väter führte jedoch zu einem weniger vermeidenden Verhalten der Mädchen. Mitfühlende Väter hatten allerdings sehr unempathische bzw. vermeidende Söhne.

Kind stört (ohne erkennbare Notlage) (Item 10)

Die Werte beim Fühlen lagen bei beiden Elternteilen unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt, beim Handeln bei den Müttern unter, bei den Vätern über dem Gesamtdurchschnitt. Zwischen den Eltern bestand kein signifikanter Unterschied.

In dieser Situation gab es lediglich eine Tendenz bei den Müttern, dass Erklärungen in Notlagen zu einem eher betroffen-gehemmten Verhalten der Kinder führten.

Empathisch fühlende Väter hatten tendenziell weniger betroffen-gehemmte Kinder.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung gab es folgendes Ergebnis: Empathisch fühlende und handelnde Väter hatten weniger betroffen-gehemmt reagierende Töchter. Allerdings führten zu viele Erklärungen in Notlagen wiederum zu einem betroffen-gehemmten Verhalten.

Empathisch handelnde Mütter hatten tendenziell eher Söhne, die wenig mitfühlend waren. Väter, die viel erklärten, hatten eher vermeidend reagierende Söhne.

Strafende Eltern (Kind stiehlt etwas) (Item 12)

Die Eltern lagen beim Fühlen und Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Zwischen den Elternwerten gab es keinen signifikanten Unterschied. Empathisch handelnde Väter hatten Kinder, die wenig vermeidendes Verhalten zeigten. Jedoch führten hier zu viele Erklärungen bei Notlagen der Kinder wiederum zu vermeidenden Reaktionen der Kinder.

Allerdings hatten mitfühlende Väter vermeidend reagierende Söhne.

Strafende Eltern (obwohl das Missgeschick aus Versehen geschah) (Item 22)

Bei dieser Situation lagen die Mütter beim empathischen Mitfühlen weit unter dem Gesamtdurchschnitt, die Väter nur knapp. Der Unterschied zwischen den Eltern beim empathischen Mitfühlen wies eine signifikante Tendenz auf ($t(51)=-1.74$, $p\leq .10$). Die Werte beim Handeln waren ebenfalls beide unterdurchschnittlich, aber wichen nicht signifikant voneinander ab.

Mitfühlende Väter hatten in dieser Situation unempathische Kinder. Dieser Zusammenhang wurde vor allem bei den Mädchen deutlich. Auch führten Erklärungen zu einem unempathischen Verhalten der Töchter.

Bei den Jungen gab es lediglich Tendenzen. Empathische Mütter hatten eher wenig mitfühlende Söhne, empathisch handelnde Väter eher betroffen-gehemmt reagierende Söhne.

Kummer beim Kind, da es in eine Notlage gerät, weil es seiner „Pflicht“ nicht nachkam (Verantwortung) - Kind selbst schuld (Item 1)

Beim empathischen Mitfühlen lagen beide Elternteile über dem über alle Items berechneten Durchschnitt, beim Handeln lagen die Mütter knapp unter, die Väter allerdings über dem Gesamtdurchschnitt.

Die Unterschiede zwischen den Eltern waren nicht signifikant.

Mütter handelten bei ihren Töchtern tendenziell signifikant empathischer als bei ihren Söhnen ($t(30)=1.71$, $p\leq .10$). Bei den Vätern gab es dagegen den signifikanten Trend, ihren Söhnen mehr Mitgefühl zu zeigen als ihren Töchtern ($t(21)=-1.84$, $p\leq .10$). Ferner handelten sie bei ihren Söhnen signifikant empathischer ($t(21)=-2.27$, $p\leq .05$).

Empathische Mütter hatten hier eher mitfühlende bzw. wenig betroffen-gehemmt reagierende Kinder. Dagegen hatten mitfühlende Väter vermeidende Kinder, empathisch handelnde Väter jedoch ebenfalls weniger betroffen-gehemmte Kinder.

Interessant war, dass diese Zusammenhänge ganz deutlich bei den Mädchen auftraten. Mitfühlende Mütter und empathisch handelnde Väter hatten sehr mitfühlende Töchter. Väter, die zu viel erklärten, hatten vermeidend reagierende Töchter. Empathische Mütter hatten signifikant häufig Söhne, die nicht betroffen-gehemmt waren. Demgegenüber hatten allerdings empathisch handelnde Mütter nicht mitfühlende Söhne.

Kummer beim Kind, da es aus „Schusseligkeit“ in eine Notlage gerät (Missgeschick aus Versehen) (Item 9)

Bei dieser Situation lagen die Mütterwerte beim empathischen Mitfühlen über dem Gesamtdurchschnitt, bei den Vätern darunter. Beim Handeln lagen die Werte der Mütter am Durchschnitt, bei den Vätern wieder darunter. Die Unterschiede zwischen den Eltern waren allerdings nicht signifikant. Mütter handelten gegenüber ihren Töchtern signifikant empathischer als gegenüber ihren Söhnen ($t(29)=2.88$, $p \leq .01$).

Sowohl empathisch handelnde Mütter als auch Väter hatten wenig vermeidende Kinder. Mitfühlende Väter hatten signifikant häufig mitfühlende Kinder.

Auch bei dieser Situation wurde deutlich, dass viele Erklärungen eher zu vermeidendem oder betroffen-gehemmtem Verhalten der Kinder führten.

Auffallend ist, dass empathisch handelnde Mütter wenig Mitgefühl zeigende Töchter, mitfühlende Mütter jedoch wenig vermeidend reagierende Töchter hatten.

Mitfühlende Väter hatten empathische Töchter bzw. wenig vermeidende Töchter und Söhne.

Kummer aus vorhergehendem Streit mit Freund (Item 21)

Hier lagen die Werte der Mütter bei Fühlen etwas über dem Gesamtdurchschnitt, bei den Vätern weit über dem Durchschnitt. Die Unterschiede zwischen den Eltern waren jedoch nicht signifikant.

Väter brachten ihren Töchtern signifikant mehr Mitgefühl entgegen als ihren Söhnen ($t(20)=2.22$, $p \leq .05$).

Empathisch handelnde Väter hatten eher wenig betroffen-gehemmte Kinder. Allerdings reagierten die Söhne wenig mitfühlend. Erklärungen bei Notlagen der Kinder führten wiederum zu einem eher betroffen-gehemmten bzw. vermeidenden Verhalten. Empathisch handelnde Mütter hatten zwar insgesamt wenig betroffen-gehemmte Kinder, allerdings vermeidend reagierende Söhne.

Kind hat Kummer (nicht selbst schuld) (KN)

Hier lagen beim Fühlen sowohl Mütter als auch Väter über dem Durchschnitt. Das Gleiche traf für das Handeln zu. Die Werte der Eltern unterschieden sich nicht signifikant.

Bei diesen Situationen fühlten die Mütter signifikant häufiger bei ihren Töchtern mit als bei ihren Söhnen ($t(31)=2.11$, $p\leq.05$). Sie handelten auch tendenziell signifikant empathischer bei ihren Töchtern ($t(31)=1.90$, $p\leq.10$). Zudem erklärten sie ihren Töchtern tendenziell signifikant weniger als ihren Söhnen ($t(31)=-1.79$, $p\leq.10$). Die Väter handelten dagegen bei ihren Söhnen empathischer. Allerdings war dieser Unterschied nicht signifikant.

Empathisch handelnde Mütter hatten weniger vermeidend reagierende Kinder. Mitfühlende Väter hatten auch eher mitfühlende Kinder. Dagegen hatten empathisch handelnde Väter unempathisch oder vermeidend reagierende Kinder. Dies wurde vor allem bei den Töchtern deutlich. Dagegen korrelierten väterliches Mitgefühl mit dem Mitgefühl der Buben. Negative Korrelationen gab es beim Mitgefühl der Mütter und dem vermeidenden Verhalten ihrer Söhne.

Kind hat Angst / traut sich nicht, etwas zu tun (AT)

Hier lagen beide Eltern beim Fühlen und Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Die Elternwerte unterschieden sich nicht signifikant

Die Väter brachten den Töchtern mehr Mitgefühl entgegen als ihren Söhnen – allerdings war der Unterschied nicht signifikant. Beim empathischen Handeln lag jedoch ein Trend vor: Väter handelten bei ihren Töchtern empathischer ($t(21)=1.78$, $p\leq.10$). Mütter erklärten bei Notlagen ihren Söhnen tendenziell signifikant mehr als ihren Töchtern ($t(31)=-1.93$, $p\leq.10$).

Hier gab es lediglich einen positiven Zusammenhang zwischen empathischem Handeln der Väter und dem Mitgefühl ihrer Kinder. Erklärungen seitens der Eltern führten zu unempathischem bzw. vermeidendem Verhalten der Kinder.

Empathische Väter hatten mitfühlende bzw. wenig vermeidend reagierende Töchter. Dagegen hatten empathisch handelnde Mütter vermeidend reagierende Töchter. Jedoch zeigten bei empathischen Müttern die Söhne viel Mitgefühl.

Kind schämt sich (SS)

Hier lagen beide Eltern bei ihren empathischen Reaktionen über dem Gesamtdurchschnitt. Die Mütterwerte waren allerdings bedeutend höher. Zwischen den Eltern bestanden signifikante Unterschiede sowohl beim Fühlen ($t(52)=2.51$, $p\leq.05$) als auch beim Handeln ($t(51)=2.70$, $p\leq.01$).

Beim Mittelwertvergleich der Väter und Mütter bei ihren Söhnen und Töchtern traten keine signifikanten Unterschiede auf.

Mitfühlende Mütter hatten wenig vermeidende Kinder. Väter, die viel erklären, hatten dagegen vermeidend reagierende Kinder. Bei den Töchtern gab es keine Zusammenhänge. Bei den Söhnen wurde der Zusammenhang zwischen empathischer Mutter und wenig vermeidendes Kind bestätigt. Dagegen hatten mitfühlende Väter unempathische Söhne, jedoch empathisch handelnde Väter eher wenig vermeidende Söhne.

Eltern wollen ihre Ruhe (Item 26)

Bei diesem Item lagen sowohl die Gefühl- als auch die Handlungswerte unter dem Gesamtdurchschnitt. Die Daten der Eltern unterschieden sich jedoch nicht signifikant. Empathische Mütter hatten mitfühlende bzw. wenig betroffen-gehemmte Kinder. Diejenigen Mütter, die Erklärungen abgaben, hatten eher betroffen-gehemmte Töchter. Auch empathische Väter hatten eher betroffen-gehemmte Töchter. Wenig betroffen-gehemmte bzw. vermeidende Söhne hatten wiederum empathische Mütter.

Eltern haben Hektik oder einen nicht aufzuschiebenden Termin (HT)

Hier lagen die Werte beim empathischen Mitfühlen deutlich unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Beim Handeln lagen die Mütter etwas, die Väter wieder stärker unter dem Durchschnitt.

Bei den Vätern gab es sowohl eine signifikante Tendenz, sowohl mit ihren Söhnen weniger mitzufühlen ($t(21)=2.08$, $p\leq.10$) als auch weniger empathisch zu handeln ($t(21)=1.76$, $p\leq.10$) als bei ihren Töchtern.

Empathisch handelnde Mütter hatten mitfühlende Kinder. Bei vielen Erklärungen der Eltern reagierten die Kinder betroffen-gehemmt. Die Söhne reagierten allerdings weniger vermeidend, wenn die Mütter Erklärungen in Notlagen abgaben. Bei diesen Situationen bestand ein starker positiver Zusammenhang zwischen den empathischen

Reaktionen der Mütter und dem Mitgefühl der Söhne. Dagegen hatten empathisch reagierende Väter wenig mitfühlende Söhne. Bei Vätern, die Erklärungen in Notsituationen abgaben, reagierten die Jungen sogar vermeidend.

Eltern möchten etwas unternehmen (Item 24)

Hier lagen die Werte beim Fühlen und Handeln deutlich unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

Tendenzielle Zusammenhänge traten hier nur bei den Müttern und ihren Kindern auf. Mitfühlende Mütter hatten eher mitfühlende bzw. wenig vermeidende Töchter, jedoch eher betroffen-gehemmte Söhne. Empathisch handelnde Mütter hatten dagegen weniger vermeidende Söhne.

Peinliche Situationen für die Eltern (PS)

Obwohl die Situationen für die Eltern peinlich waren, lagen beide Elternteile beim Fühlen und Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

Die Väter zeigten mehr Mitgefühl bei ihren Töchtern (ging knapp an einer Tendenz vorbei). Die Mütter dagegen handelten signifikant empathischer bei ihren Söhnen ($t(31)=-2.09, p \leq .05$).

Empathisch handelnde Mütter hatten vermeidend reagierende Kinder. Dagegen hatten mitfühlende Väter weniger vermeidende Kinder. Vor allem bei den Mädchen zeigte sich, dass empathisch handelnde Väter eher weniger vermeidende Töchter hatten. Bei den Jungen zeigte sich ein etwas anderes Bild: Mitfühlende Väter hatten zwar weniger betroffen-gehemmte Söhne, jedoch hatten empathisch handelnde Väter stark vermeidend reagierende Söhne.

4.2 Studie 2: Berechnungen über ausgewählte Itemgruppen / Items

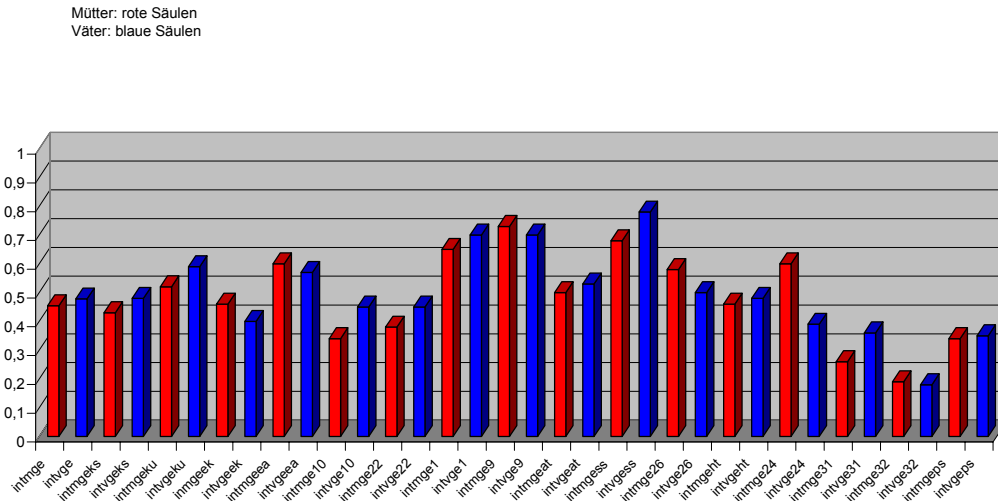


Abbildung 19: Studie 2: Mittelwertvergleich der Eltern beim Mitgefühl ausgewählter Itemgruppen / Items

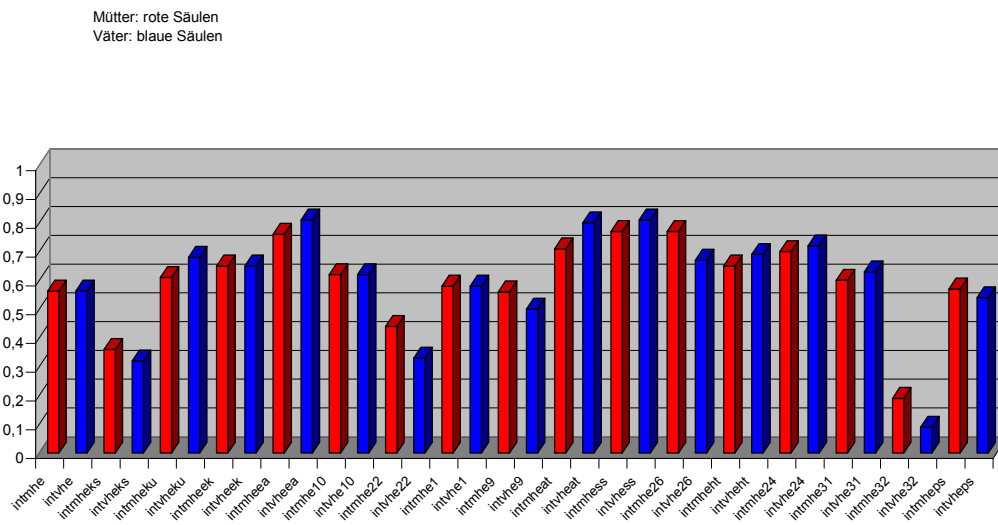


Abbildung 20: Studie 2: Mittelwertvergleich der Eltern beim empathischen Handeln ausgewählter Itemgruppen / Items

Kind ist selbst an der Notlage schuld (KS)

Die Werte der Mütter lagen beim Mitfühlen und Handeln unter den Gesamtmittelwerten, bei den Vätern beim Fühlen knapp über, beim Handeln jedoch auch unter den Mittelwerten.

Beim Väter-Müttervergleich der Mittelwerte gab es keinen signifikanten Unterschied, wenn die Kinder an ihrer Notlage schuld waren.

Väter brachten ihren Töchtern signifikant mehr Mitgefühl entgegen als ihren Söhnen ($t(33)=2.76$, $p\leq.01$). Dagegen handelten Väter bei ihren Söhnen signifikant empathischer als bei ihren Töchtern ($t(33)=-2.34$, $p\leq.05$).

Zudem benutzten sie bei ihren Töchtern bedeutend mehr Erklärungen bei Notlagen als bei den Söhnen ($t(33)=2.40$, $p\leq.05$).

Bei den Korrelationsberechnungen gab es folgende Ergebnisse (Tabellen siehe Anhang, S. 72 ff).

Empathisch fühlende Väter hatten tendenziell weniger vermeidende, jedoch signifikant häufig betroffen-gehemmte Kinder. Empathisch handelnde Väter hatten wiederum eher wenig betroffen-gehemmte Kinder.

Mütter, die häufig Erklärungen verwendeten, hatten mitfühlende Mädchen. Dagegen hatten empathische Väter eher wenig mitfühlende Töchter bzw. signifikant häufig betroffen-gehemmte Töchter. Interessant war bei diesen Situationen, dass Väter, die viel erklärten, Töchter hatten, die vermeidendes Verhalten bei den Kummersituationen anderer zeigten.

Kind ist an der Notlage unschuldig (KU)

Die Elternwerte lagen hier über dem über alle Items berechneten Durchschnitt.

Wenn ein Kind an der Notlage unschuldig war, dann brachten die Mütter ihren Kindern weniger Mitgefühl entgegen als die Väter. Der Unterschied war allerdings nicht signifikant.

Die Väter fühlten und handelten bei ihren Töchtern etwas empathischer. Die Unterschiede waren ebenfalls nicht signifikant.

Bei den Korrelationsberechnungen hatten empathisch fühlende und handelnde Väter betroffen-gehemmte Kinder. Bei der Kategorie 8 gab es eine Tendenz: Väter, die viel erklärten, hatten eher wenig betroffen-gehemmte Kinder.

Bei der Betrachtung der Werte bei den Töchtern konnte die Annahme, dass empathische Eltern mitfühlende Kinder hatten, nicht bestätigt werden. Sowohl empathische Mütter als auch empathische Väter hatten wenig mitfühlende bzw. betroffen-gehemmt reagierende Töchter. Benutzten Väter allerdings Erklärungen, dann zeigten die Töchter mitfühlendes Verhalten bzw. waren weniger betroffen-gehemmt.

Die gleiche Tendenz zeigte sich zwischen den Müttern und Söhnen.

Empathisch handelnde Väter hatten eher betroffen-gehemmte Söhne.

Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes (EK)

Hier lagen die Werte der Mütter etwas über, bei den Vätern unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Beim Handeln lagen beide Elternteile über dem Durchschnitt. Die Werte unterschieden sich nicht signifikant

Die Mütter verhielten sich gegenüber ihren Söhnen empathischer als gegenüber ihren Töchtern, die Väter gegenüber ihren Töchtern. Hier gab es sogar einen signifikanten Unterschied beim Mitfühlen ($t(31)=2.31, p \leq .05$).

Empathisch fühlende Mütter hatten wenig mitfühlende bzw. betroffen-gehemmte Kinder. Bei den Vätern gab es jedoch einen positiven Zusammenhang: Väter, die empathisch handelten, hatten mitfühlende bzw. wenig vermeidend reagierende Kinder.

Bei diesen Situationsschilderungen fiel auf, dass zu viele Erklärungen der Eltern zu eher wenig mitfühlenden bzw. vermeidenden Reaktionen der Kinder führten.

Bei den geschlechtsspezifischen Korrelationsberechnungen zwischen Eltern und Töchtern bzw. Söhnen gab es folgende Zusammenhänge: Mitfühlende Mütter hatten eher betroffen-gehemmte, mitfühlende Väter eher wenig empathische Töchter. Diejenigen Väter, die des öfteren Erklärungen heranzogen, hatten ebenfalls wenig mitfühlende Töchter. Empathisch fühlende Mütter hatten wenig mitfühlende Söhne. Mütter, die viel erklärten, hatten wenig mitfühlende bzw. vermeidend reagierende Söhne. Allerdings hatten empathisch handelnde Väter eher mitfühlende bzw. weniger vermeidend reagierende Söhne.

Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes (EA)

In diesem Fall lagen beide Elternwerte deutlich über dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Die Werte der Mütter lagen im Vergleich zu den Vätern beim empathischen Fühlen etwas höher, beim empathischen Handeln etwas niedriger. Allerdings bestand kein signifikanter Unterschied zwischen Vätern und Müttern.

Die Mütter brachten ihren Söhnen mehr Mitgefühl entgegen. Bei den Vätern präsentierte sich wieder ein anderes Bild. Sie zeigten sich gegenüber ihren Töchtern mitfühlender und handelten bei ihnen auch empathischer.

Bei den Vätern gab es die Tendenz, dass trotz empathischen Handelns die Kinder eher wenig mitfühlend waren. Jedoch führten ihre Erklärungen zu einem deutlich mitfühlendem Verhalten der Kinder.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung zeigte sich, dass empathisch handelnde Mütter eher vermeidende Töchter hatten. Auch bei den Vätern führte ihr empathisches Handeln zu einem eher vermeidenden Verhalten bei den Mädchen. Väter, die zu Erklärungen griffen, hatten jedoch mitfühlende bzw. wenig betroffen-gehemmte Töchter.

Mitfühlend handelnde Väter hatten eher betroffen-gehemmte bzw. vermeidend reagierende Söhne.

Kind stört (ohne erkennbare Notlage) (Item 10)

Die Werte beim Fühlen lagen bei beiden Elternteilen unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt, beim Handeln über dem Durchschnitt. Zwischen den Eltern bestand kein signifikanter Unterschied.

Die Väter brachten ihren Söhnen mehr Mitgefühl entgegen als ihren Töchtern ($t(31)=-2.01$, $p \leq .05$). Die Mütter gaben bei ihren Söhnen tendenziell signifikant mehr Erklärungen ab ($t(47)=-1.82$, $p \leq .10$).

Empathisch handelnde Väter hatten weniger mitfühlende bzw. stark vermeidend reagierende Töchter. Allerdings führten hier Erklärungen zu einem weniger betroffen-gehemmten Verhalten bei den Töchtern.

Empathisch handelnde Mütter hatten tendenziell eher Söhne, die eher betroffen-gehemmt reagierten.

Kind stört (und hat vorher gequengelt) (Item 31)

Die Werte beim Fühlen lagen bei beiden Elternteilen weit unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt, beim Handeln über dem Durchschnitt. Die Werte der Väter waren zwar höher als die der Mütter, jedoch bestand zwischen den Eltern kein signifikanter Unterschied. Mütter brachten allerdings ihren Söhnen signifikant mehr Mitgefühl entgegen als ihren Töchtern ($t(47)=-2.08$, $p \leq .05$).

Hier hatten empathische Eltern wenig mitfühlende bzw. vermeidend oder betroffen-gehemmt reagierende Kinder. Bei den Vätern führte allerdings ihr empathisches Verhalten zu weniger vermeidenden Reaktionen der Töchter. Ferner gab es bei den Vätern die Tendenz, dass ihre Erklärungen zu einem weniger betroffen-gehemmten Verhalten der Mädchen führten.

Peinliche Situation für die Eltern (Kind quengelt) (Item 32)

Die Werte beim Fühlen und Handeln lagen bei beiden Elternteilen weit unter dem Gesamtdurchschnitt. Hier handelt es sich um die Situation mit den niedrigsten Durchschnittswerten überhaupt. Zwischen den Eltern bestand kein signifikanter Unterschied.

Bei diesem Item brachten Väter ihren Töchtern tendenziell signifikant mehr Mitgefühl entgegen ($t(33)=1.97$, $p\leq.10$) und erklärten ihnen mehr als ihren Söhnen ($t(31)=1.77$, $p\leq.10$).

Interessanterweise hatten empathisch handelnde Mütter sehr mitfühlende bzw. wenig betroffen-gehemmte oder vermeidende Kinder.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Werte wurde das Ergebnis bei den Töchtern nochmals unterstrichen. Bei den Jungen gab es lediglich die Tendenz, dass empathisch handelnde Mütter weniger betroffen-gehemmte Söhne hatten.

Bei den Söhnen kristallisierte sich dagegen ein negativer Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen und Handeln der Väter und dem vermeidenden Verhalten der Jungen heraus.

Strafende Eltern (obwohl das Missgeschick aus Versehen geschah) (Item 22)

Bei dieser Situation lagen die Eltern sowohl beim empathischen Mitfühlen als auch beim Handeln unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Die Werte beim Fühlen waren bei den Müttern niedriger, beim Handeln bei den Vätern. Sie wichen jedoch nicht signifikant voneinander ab.

Die Mütter brachten ihren Söhnen mehr Mitgefühl entgegen ($t(47)=-1.79$, $p\leq.010$).

Die Väter handelten bei ihren Söhnen empathischer ($t(30)=-1.98$, $p\leq.10$).

Empathisch handelnde Mütter hatten in dieser Situation unempathische Kinder. Dieser Zusammenhang wurde vor allem bei den Mädchen repliziert. Dagegen führten Erklärungen der Mütter zu einem mitfühlenden bzw. wenig betroffen-gehemmten Verhalten der Töchter. Mitfühlend handelnde Väter hatten dagegen eher wenig empathische Kinder. Auch dieses Ergebnis wurde vor allem bei den Töchtern bestätigt. Mütter, die viel erklärten, hatten wenig mitfühlende Söhne.

Kummer beim Kind, da es in eine Notlage gerät, weil es seiner „Pflicht“ nicht nachkam (Verantwortung) - Kind selbst schuld (Item 1)

Beim empathischen Mitfühlen und Handeln lagen beide Elternteile über dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Die Unterschiede zwischen den Eltern waren nicht signifikant.

Die Väter brachten ihren Töchtern signifikant mehr Mitgefühl entgegen als ihren Söhnen ($t(33)=2.93$, $p \leq .01$).

Empathische Mütter hatten hier wenig mitfühlende bzw. stark vermeidend reagierende Kinder. Erklärungen der Mütter führten ebenfalls zu einem stark vermeidenden Verhalten der Kinder. Dagegen hatten mitfühlende Väter empathische bzw. wenig vermeidende Kinder.

Empathische Mütter hatten signifikant häufig Söhne, die nicht mitfühlend, sondern vermeidend reagierten. Auch Erklärungen führten zu dem vermeidenden Verhalten bei den Söhnen. Dagegen hatten empathische Väter wenig vermeidende Söhne. Aber auch ihre Erklärungen führten bei den Jungen zu vermeidendem Verhalten.

Kummer beim Kind, da es aus „Schusseligkeit“ in eine Notlage gerät (Missgeschick aus Versehen) (Item 9)

Bei dieser Situation lagen die Elternwerte beim empathischen Mitfühlen über dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Beim Handeln lagen die Werte der Mütter am Durchschnitt, bei den Vätern darunter. Die Unterschiede zwischen den Eltern waren allerdings nicht signifikant.

Die Väter brachten auch bei diesem Item ihren Töchtern signifikant mehr Mitgefühl entgegen als ihren Söhnen ($t(33)=2.94$, $p \leq .01$).

Mitfühlende Väter hatten signifikant häufig empathische bzw. wenig vermeidende Kinder. Allerdings reagierten auch einige Kinder betroffen-gehemmt.

Bei dieser Situation wurde deutlich, dass Erklärungen der Mütter eher zu wenig mitfühlendem bzw. zu vermeidendem, dagegen Erklärungen der Väter zu wenig betroffen-gehemmtem Verhalten führten.

Auffallend war, dass Mütter, die viel erklärten, betroffen-gehemmte Töchter, Väter jedoch mitfühlende und wenig betroffen-gehemmte Töchter hatten. Allerdings reagierten Söhne, deren Mütter Erklärungen abgaben, wiederum mitfühlend.

Empathisch handelnde Väter hatten wenig mitfühlende Töchter. Sowohl die Töchter als auch die Söhne reagierten betroffen-gehemmt. Empathisch handelnde Mütter

hatten ebenfalls wenig mitfühlende Söhne. Mitfühlende Väter hatten allerdings eher mitfühlende Söhne.

Kind hat Angst / traut sich nicht, etwas zu tun (AT)

Hier lagen beide Eltern beim Fühlen und Handeln über dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Die Elternwerte unterschieden sich nicht signifikant.

Die Väter brachten den Töchtern mehr Mitgefühl entgegen als ihren Söhnen und handelten bei ihnen auch empathischer – allerdings war auch hier der Unterschied nicht signifikant. Die Mütter brachten dagegen ihren Söhnen mehr Mitgefühl entgegen und handelten bei ihnen ebenfalls empathischer.

Bei dieser Itemgruppe gab es einen positiven Zusammenhang zwischen empathischem Handeln der Väter und dem Mitgefühl ihrer Kinder. Empathische Mütter hatten dagegen wenig mitfühlende bzw. betroffen-gehemmte Kinder. Erklärungen der Mütter in Notsituationen führten eher zu wenig mitfühlendem bzw. vermeidendem Verhalten der Kinder.

Mitfühlende Mütter hatten betroffen-gehemmte Töchter und wenig empathische Söhne. Empathisch handelnde Väter hatten ebenfalls betroffen-gehemmt reagierende Töchter, jedoch wenig vermeidendes Verhalten zeigende Söhne. Außerdem führten Erklärungen der Väter zu einem wenig mitfühlendem Verhalten der Töchter, Erklärungen der Mütter zu einem wenig mitfühlenden Verhalten der Söhne.

Kind schämt sich (SS)

Hier lagen beide Eltern bei ihren empathischen Reaktionen über dem Gesamtdurchschnitt. Die Väterwerte waren allerdings höher. Jedoch bestanden zwischen den Eltern keine signifikanten Unterschiede.

Die Väter brachten ihren Töchtern mehr Mitgefühl entgegen als ihren Söhnen, bei den anderen Werten lagen kaum Unterschiede vor.

Mitfühlend handelnde Mütter hatten wenig vermeidende Kinder.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Ergebnisse fielen die negativen Zusammenhänge zwischen den Mitgefühlsreaktionen der Mütter und dem Mitgefühl der Töchter auf und auch die Tatsache, dass empathisch handelnde Väter unempathische Töchter hatten. Dagegen hatten empathisch handelnde Mütter mitfühlende bzw. wenig vermeidende Söhne. Bei den Vätern wurde das Ergebnis bestätigt: empathisch handelnde Väter hatten wenig vermeidende Söhne.

Eltern wollen ihre Ruhe (Item 26)

Bei diesem Item lagen sowohl die Gefühls- als auch die Handlungswerte über dem Gesamtdurchschnitt. Die Daten der Eltern unterschieden sich nicht signifikant, obwohl die Mütter mehr empathisches Mitfühlen und Handeln zeigten.

Die Väter brachten ihren Töchtern mehr Mitgefühl entgegen als ihren Söhnen ($t(33)=1.91$, $p \leq .10$) und neigten bei ihnen signifikant häufiger dazu, Erklärungen bei Notlagen abzugeben ($t(33)=2.14$, $p \leq .05$).

Empathisch handelnde Mütter hatten wenig vermeidend reagierende Kinder. Dagegen hatten empathisch handelnde Väter signifikant häufig unempathische bzw. betroffen-gehemmt reagierende Kinder. Allerdings führten bei diesem Item die Erklärungen der Väter eher zu mitfühlenden Reaktionen der Kinder.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Ergebnisse hatten empathisch handelnde Mütter weniger betroffen-gehemmt reagierende Töchter und auch signifikant weniger vermeidend reagierende Söhne.

Bei den empathisch fühlenden und handelnden Vätern wurde noch einmal deutlich, dass diese eher vermeidende bzw. wenig mitfühlende Töchter und unempathische bzw. betroffen-gehemmt reagierende Söhne hatten.

Eltern haben Hektik oder einen nicht aufzuschiebenden Termin (HT)

Hier lagen die Elternwerte beim Fühlen am Gesamtdurchschnitt, beim Handeln über dem Durchschnitt. Sie unterschieden sich nicht signifikant.

Bei den Vätern gab es sowohl eine signifikante Tendenz, weniger mit ihren Söhnen mitzufühlen ($t(33)=1.96$, $p \leq .10$) als auch weniger empathisch zu handeln ($t(33)=1.81$, $p \leq .10$) als bei ihren Töchtern.

Empathisch handelnde Väter hatten eher betroffen-gehemmte Töchter. Mütter, die viel erklären, hatten signifikant häufig nicht-mitfühlende bzw. eher vermeidend reagierende Söhne.

Eltern möchten etwas unternehmen (Item 24)

Bei diesem Item lagen die Mittelwerte sowohl beim Fühlen als auch beim Handeln unter dem über alle Items berechneten Durchschnitt. Die Mütterwerte waren tendenziell signifikant höher als die Werte der Väter ($t(81)01.9$; $p \leq .10$).

Die Mütter brachten ihren Söhnen tendenziell signifikant mehr Mitgefühl entgegen als ihren Töchtern ($t(48)=-1.68$, $p \leq .10$).

Zusammenhänge traten hier nur bei den Müttern und ihren Kindern bzw. Töchtern auf. Mitfühlende Mütter hatten vermeidend reagierende Kinder, jedoch wenig betroffenen-gehemmt reagierende Töchter. Ferner konnte auch bei empathisch handelnden Müttern festgestellt werden, dass sie eher vermeidend reagierende Töchter hatten. Erklärungen der Mütter führten dagegen bei den Kindern eher zu mitfühlenden Reaktionen.

Peinliche Situationen für die Eltern (PS)

Bei diesen Situationen lagen beide Elternteile beim Fühlen unter, beim Handeln am über alle Items berechneten Durchschnitt.

Die Väter zeigten mehr Mitgefühl bei ihren Töchtern und handelten bei ihnen auch empathischer. Die Mütter dagegen verhielten sich bei ihren Söhnen mitfühlender, beim empathischen Handeln lagen jedoch die Werte der Mädchen knapp über die der Jungen.

Auch hier traten nur Zusammenhänge, die nicht der Hypothese entsprachen, auf. Empathisch handelnde Väter hatten betroffen-gehemmt reagierende Kinder. Empathische Mütter hatten signifikant häufig wenig mitfühlende bzw. vermeidend reagierende Kinder. Auch die Erklärungen der Mütter führten zu einem eher betroffenen-gehemmten Verhalten der Kinder.

Vor allem bei den Söhnen wurde der negative Zusammenhang empathische Mütter / nicht mitfühlende Jungen bestätigt. Bei den Töchtern gab es einen tendenziellen Zusammenhang zwischen empathischem Mitfühlen der Mütter und dem betroffenen-gehemmten Verhalten der Mädchen.

Empathisch handelnde Väter hatten eher betroffen-gehemmt reagierende Söhne.

4.3 Zusammenfassung der Berechnungen über ausgewählte Itemgruppen / Items

Bei den vorangegangenen Berechnungen wollte die Autorin nochmals prüfen, ob und wie stark sich die Eltern bei bestimmten Situationsgruppen beim Mitfühlen und empathischen Handeln unterscheiden und ob Zusammenhänge entsprechend der Hypothese, dass die Komponente „elterliche Wärme“ der Väter einen Einfluss auf die Entwicklung des Mitgefühls der Kinder hat, auftreten würden. Die Autorin vermutete, dass beispielsweise ein Kind, das an seiner Notlage selbst schuld ist, wahrscheinlich

weniger Mitgefühl auslöst als ein Kind, welches seine Notlage nicht selbst verschuldet hat.

Zuerst führte die Autorin den T-Test durch, um festzustellen, ob signifikante Unterschiede bzw. signifikante Tendenzen zwischen den Eltern auftraten.

Bei der Studie 1 gab es lediglich einen tendenziellen Unterschied bei der Situation, in der das Kind bei einem Besuch bei Bekannten aus Unachtsamkeit etwas Wertvolles zerbrach. Väter fühlten hier tendenziell mehr mit ihren Kindern mit.

Signifikante Unterschiede zwischen den Eltern gab es bei den Situationen, wenn das Kind sich schämte. Hier hatten die Mütter signifikant mehr Mitgefühl und sie handelten auch signifikant empathischer als die Väter.

Bei der Studie 2 gab es einen tendenziellen Unterschied zwischen den Eltern bei der Situation, als das Kind bekümmert war und zu nichts Lust, auch nicht auf den gemeinsamen Ausflug, zu haben schien. Hier zeigten die Mütter mehr Mitgefühl als die Väter.

Die geschlechtsspezifische Betrachtung der Mittelwerte des Mitgefühls und des empathischen Handelns ergab einige signifikante Ergebnisse sowohl in der Studie 1 als auch in der Studie 2.

Studie 1:

Mütter zeigten gegenüber ihren Töchtern mehr Mitgefühl, wenn die Kinder an der Notlage unschuldig waren. Hatte die Tochter Kummer und war nicht selbst schuld, zeigten sich die Mütter bei ihren Töchtern ebenfalls mitfühlender. Bei peinlichen Situationen für die Eltern handelten die Mütter gegenüber ihren Söhnen empathischer. War das Kind an der Notlage schuld, so verhielten sich die Väter empathischer gegenüber ihren Söhnen. Väter waren gegenüber ihren Töchtern mitfühlender, wenn das Eigeninteresse der Eltern der Angst der Kinder gegenüberstand oder wenn die Töchter Angst hatten bzw. sich nicht traute, etwas zu tun.

Hatten die Eltern Hektik oder einen nicht verschiebbaren Termin, dann zeigten sich die Väter gegenüber ihren Töchtern empathischer als gegenüber ihren Söhnen.

Bei der Situationsschilderung, bei der das Kind vergaß, die Käfigtüre zu schließen, handelten die Mütter bei ihren Töchtern tendenziell signifikant empathischer als bei ihren Söhnen. Die Väter tendierten dagegen nicht nur dazu, ihren Söhnen mehr Mitgefühl zu zeigen, wenn ihr Kummer aufgrund der Tatsache entstand, dass sie ihrer

Verantwortung nicht nachgekommen waren, sondern sie handelten bei ihnen auch empathischer.

Die Mütter handelten wiederum bei ihren Töchtern empathischer als gegenüber ihren Söhnen, wenn das Kind aus „Schusseligkeit“ in eine Notlage geriet. Väter brachten ihren Töchtern mehr Mitgefühl als ihren Söhnen entgegen, wenn ihr Kummer aus einem vorhergehenden Streit mit einem Freund / Freundin resultierte.

Studie 2:

War das Kind an der Notlage selbst schuld, zeigten Väter gegenüber ihren Töchtern mehr Mitgefühl, allerdings handelten sie bei ihren Söhnen empathischer. Stand das Eigeninteresse der Eltern dem Kummer der Kinder gegenüber, so zeigten sich Väter bei ihren Töchtern mitfühlender. Wenn die Väter Hektik hatten oder einen nicht aufschiebba- ren Termin, dann verhielten sie sich wiederum gegenüber ihren Töchtern empathischer.

Die Väter brachten ihren Söhnen mehr Mitgefühl entgegen als ihren Töchtern, wenn das Kind ohne erkennbare Notlage störte. Wenn das Kind störte und vorher gequengelt hatte, zeigten sich die Mütter gegenüber ihren Söhnen mitfühlender. Erlebten die Eltern eine peinliche Situation, dann brachten Väter ihren Töchtern mehr Mitgefühl entgegen. Wenn das Kind traurig war, weil es aufgrund eines Missgeschicks bestraft wurde, dann brachten die Mütter ihren Söhnen mehr Mitgefühl entgegen. Die Väter handelten in dieser Situation bei ihren Söhnen empathischer. Bei der Situationsschilderung, bei der das Kind Kummer empfand, da es seiner Verantwortung nicht nachkam und der Vogel weg- flog, brachten die Väter ihren Töchtern mehr Mitgefühl entgegen als ihren Söhnen. Auch bei dem Item, bei dem das Kind aus „Schusseligkeit“ in eine Notlage geriet, brachten die Väter ihren Töchtern mehr Mitgefühl entgegen als ihren Söhnen. Ferner zeigten sich die Väter bei ihren Töchtern mitfühlender, wenn sie eigentlich ihre Ruhe wollten. Mütter brachten dagegen ihren Söhnen mehr Mitgefühl entgegen, wenn die Eltern etwas unternehmen wollten und die Kinder keine Lust hatten, mitzukommen.

Insgesamt verhielten sich sowohl Väter als auch Mütter in starken Situationen empathischer, in schwachen Situationen unempathischer. Damit konnte die Vermutung, dass Frauen in schwachen Situationen generell mehr Mitgefühl zeigen würden oder empathischer handeln würden als die Väter, nicht bestätigt werden. Ferner konnten hier auch nicht die Untersuchungsergebnisse der geschlechtsspezifischen Entwick-

lung von Kapitel 3 repliziert werden: Väter verhielten sich gegenüber ihren Söhnen nicht auffallend empathischer als gegenüber ihren Töchtern. In der Studie 1 handelten und fühlten Väter bei ihren Söhnen 4 Mal empathisch, bei ihren Töchtern 5 Mal. Die Mütter fühlten bzw. handelten nur 1 Mal empathischer bei ihren Söhnen, dagegen verhielten sie sich 5 Mal empathischer gegenüber ihren Töchtern. In der Studie 2 zeigten sich die Väter 3 Mal empathischer gegenüber ihren Söhnen, jedoch 8 Mal empathischer gegenüber ihren Töchtern. Die Mütter brachten ihren Söhnen 3 Mal mehr Mitgefühl entgegen als ihren Töchtern. Kein Mal wurden die Töchter von ihren Müttern empathischer behandelt.

Korrelationen

Studie 1:

Bei den Korrelationsberechnungen ergab sich kein einheitliches Bild. Auch hier ging aus den Ergebnissen nicht deutlich hervor, welches Elternteil einen größeren Einfluss auf die Kinder hat.

Nur teilweise konnte die Hypothese in den ausgesuchten Situationen bestätigt werden. Jedoch traten sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern Korrelationen auf, die nicht der Hypothese entsprachen. Interessant waren die Ergebnisse bei den Situationen, in denen das Kind an der Notlage schuld war. Hier gab es trotzdem positive Zusammenhänge zwischen der Empathie der Mütter und dem Mitgefühl der Töchter. In diesen Situationen hatten auch empathisch handelnde Väter Töchter, die sich mitfühlend bzw. wenig betroffen-gehemmt zeigten. Wenn das Eigeninteresse der Eltern dem Kummer der Kinder gegenüberstand, hatten empathische Mütter ebenfalls mitfühlende Töchter.

Bei denjenigen Situationen, welche die Angst des Kindes beschrieben und die Tatsache, dass es sich nicht traute, etwas zu tun, gab es die meisten Korrelationen zwischen der Empathie der Mütter und dem Mitgefühl der Jungen, die der Annahme entsprachen, dass empathische Mütter mitfühlende Kinder haben. Das gleiche Ergebnis ließ sich bei den Vätern und ihren Töchtern feststellen.

Insgesamt traten 25 positive Zusammenhänge bei den Müttern und Kindern auf, die der Annahme entsprachen, dass mitfühlende Mütter auch empathische Kinder hätten. Bei der Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den Müttervariablen und den Werten für die Mädchen und Jungen entsprachen 12 Korrelationen zwischen

Müttern und Mädchen und 13 Korrelationen zwischen Müttern und Jungen der Annahme. 4 Mal entsprachen die Werte zwischen Müttern und Mädchen, 9 Mal die Werte zwischen Müttern und Jungen nicht dieser Annahme.

Bei den Vätern zeigte sich folgendes Bild: 15 Mal gab es positive Zusammenhänge zwischen empathischen Vätern und mitfühlenden Kindern, 17 Mal wurde die Hypothese bestätigt, dass empathische Väter einen Einfluss auf das Mitgefühl ihrer Töchter haben, sieben Mal bei den Söhnen. 5 Mal entsprachen die Berechnungen zwischen Vätern und Töchtern nicht der Hypothese, 15 Mal entsprachen die Berechnungen zwischen Vätern und Söhnen nicht der Hypothese.

Vergleicht man die Anzahl der Korrelationen bei den Spezialberechnungen, so lässt sich feststellen, dass Väter häufiger einen Einfluss auf das Mitgefühl ihrer Töchter ausübten als auf das ihrer Söhne. Allerdings war die Anzahl der Korrelationen insgesamt viel zu gering, um daraus Schlüsse ziehen zu können.

Studie 2:

Bei der Studie 2 gab es weniger positive Zusammenhänge zwischen den empathischen Werten der Eltern und den Mitgefühlsreaktionen der Kinder als bei der Studie 1. Die meisten positiven Zusammenhänge bei den Müttern traten auf, wenn das Kind sich schämte oder, und das war ein interessantes Ergebnis, wenn das Kind quengelte. Bei den Vätern zeigten sich die meisten positiven Zusammenhänge, wenn das Eigeninteresse der Angst der Kinder gegenüberstand, das Kind Angst hatte bzw. sich nicht traute, etwas zu tun und in der Situation, in der das Kind seiner Verantwortung nicht nachkam (Item 1).

Bei der Studie 2 traten insgesamt 5 positive Zusammenhänge zwischen Müttern und Kindern auf, dagegen 14 Mal negative Zusammenhänge. Ferner gab es bei den Spezialberechnungen zwischen den Müttern und ihren Töchtern 6 bzw. zwischen den Müttern und ihren Söhnen 4 Korrelationen, die der Annahme entsprachen, dass empathische Mütter mitfühlende Kinder hätten. Dagegen gab es bei den Berechnungen zwischen den Müttern und den Töchtern 16 Mal Korrelationen, die nicht der Annahme entsprachen, zwischen Müttern und Söhnen 11 Mal Korrelationen, die nicht der Annahme entsprachen.

Bei den Vätern war es noch drastischer: Bei den Berechnungen zwischen den Väternvariablen und den Werten der Kinder gab es 10 Zusammenhänge, die der Hypothese entsprachen, dagegen 16 Zusammenhänge, die nicht der Hypothese entsprachen.

Nur 1 Mal entsprach zwischen den Vätern und ihren Töchtern die Korrelationsberechnung der Hypothese, 6 Mal bei den Söhnen. 19 Mal entsprachen die Zusammenhänge zwischen Vätern und Töchtern nicht der Hypothese, 12 Mal nicht bei den Söhnen.

Damit wurde das Ergebnis der Gesamtuntersuchung gestützt, bei der die Hypothese, dass das Verhalten „väterliche Wärme“ einen Einfluss auf das Mitgefühl der Kinder hat, auch nicht bestätigt werden konnte.

5. Erziehungsziele

Nachfolgend werden die Auswertungen des Fragebogens zu den Erziehungszielen der Eltern dargestellt (Fragebogen siehe Anhang, S. 49). Die zehn Ziele wurden in fünf Leistungsziele und fünf soziale Ziele unterteilt. Nach dem Mittelwertvergleich der Eltern wird die Häufigkeit der einzelnen Ziele der Eltern mit Hilfe von Tortendiagrammen abgebildet. Im Anschluss daran werden die einzelnen Ziele der Väter und Mütter verglichen. Dadurch soll geprüft werden, ob den Vätern soziale Ziele ebenso wichtig sind wie den Müttern.

Danach erfolgen die Korrelationsberechnungen. Dabei soll den Fragen nachgegangen werden, ob Eltern, denen soziale Ziele wichtig erscheinen, auch empathischer sind und ob Eltern, die soziale Ziele für ihre Kinder anstreben, auch empathische Kinder haben.

5.1 Häufigkeiten und Mittelwerte - Vergleich der Eltern (Leistungsziele / soziale Ziele)

Studie 1: Häufigkeiten, Mittelwerte und Standardabweichungen bei den Erziehungszielen

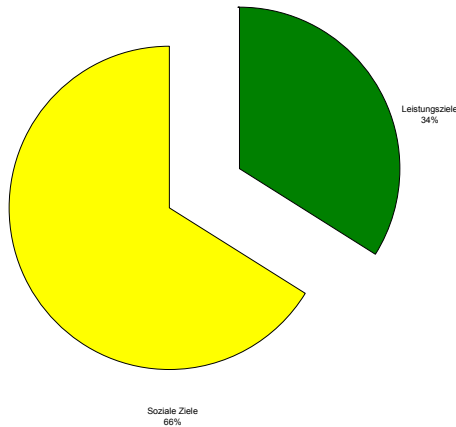


Abbildung 21:
Studie 1: Relative Häufigkeiten der Leistungsziele und sozialen Ziele der Mütter

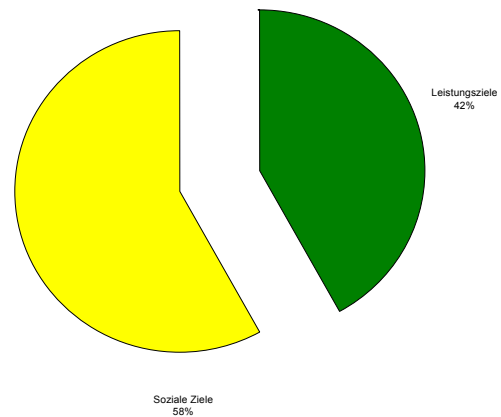


Abbildung 22:
Studie 1: Relative Häufigkeiten der Leistungsziele und sozialen Ziele der Väter

Tabelle 27

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Erziehungsziele

	Eltern	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Leistungsziele	Mutter	32	0.34	0.14
	Vater	21	0.42	0.19
Soziale Ziele	Mutter	32	0.66	0.15
	Vater	21	0.58	0.19

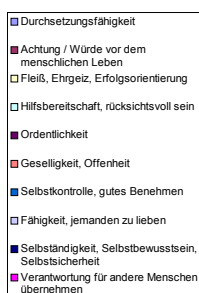


Abbildung 23: Studie 1: Relative Häufigkeiten der einzelnen Erziehungsziele der Mütter

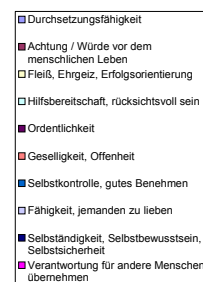
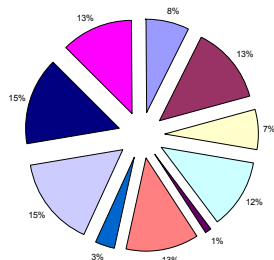


Abbildung 24: Studie 1: Relative Häufigkeiten der einzelnen Erziehungsziele der Väter

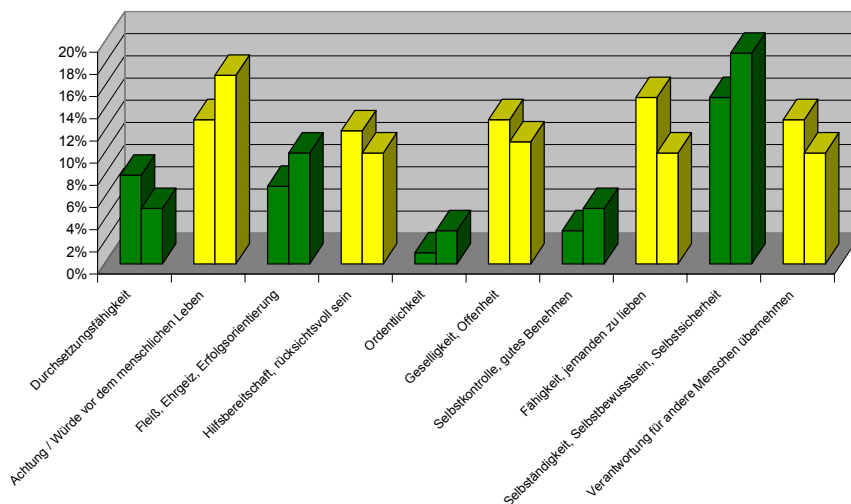


Abbildung 25: Studie 1: Vergleich der einzelnen Erziehungsziele von Müttern (erste Säule) und Vätern (zweite Säule)

Bei der Studie 1 gab es bei dem Erziehungsziel „Achtung / Würde vor dem Menschen bzw. dem menschlichen Leben“ einen tendenziellen signifikanten Unterschied zwischen den Müttern und Vätern ($t(52)=-1.74$; $p\leq.10$). Die Väter nannten dieses Ziel häufiger. Das Erziehungsziel „Fähigkeit, jemanden zu lieben“ erschien den Müttern wichtiger ($t(52)=1.92$; $p\leq.10$). Das Leistungsziel „Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit“ wurde von den Vätern signifikant häufiger genannt ($t(52)=-3.22$; $p\leq.01$).

Insgesamt nannten Väter Leistungsziele tendenziell signifikant häufiger als Mütter ($t(52)=-1.70$; $p \leq 10$).

Studie 2: Häufigkeiten, Mittelwerte und Standardabweichungen bei den Erziehungszielen

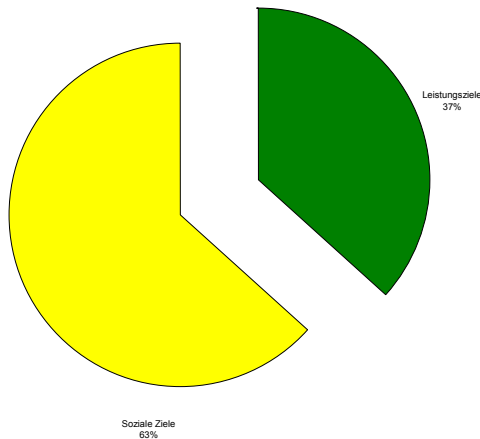


Abbildung 26:
Studie 2: Relative Häufigkeiten der Leistungsziele und sozialen Ziele der Mütter

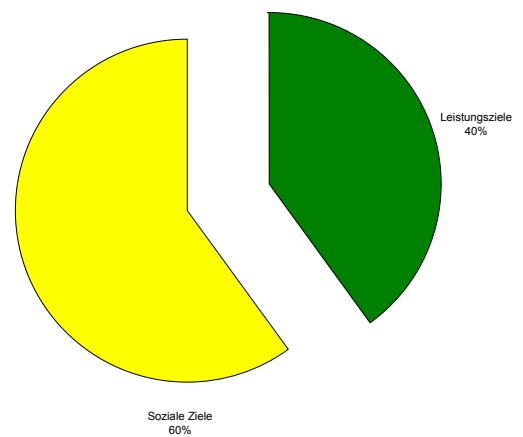


Abbildung 27:
Studie 2: Relative Häufigkeiten der Leistungsziele und sozialen Ziele der Väter

Tabelle 28
Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Erziehungsziele

	Eltern	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Leistungsziele	Mutter	46	0.37	0.19
	Vater	33	0.40	0.19
Soziale Ziele	Mutter	46	0.63	0.19
	Vater	33	0.60	0.19

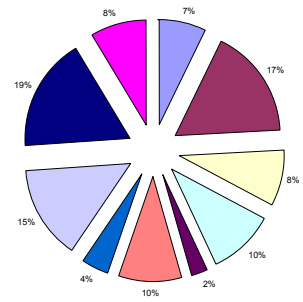
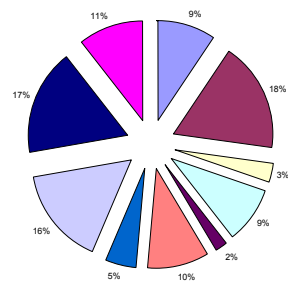
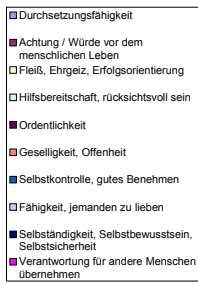


Abbildung 28: Studie 2: Relative Häufigkeiten der einzelnen Erziehungsziele der Mütter

Abbildung 29: Studie 2: Relative Häufigkeiten der einzelnen Erziehungsziele der Väter

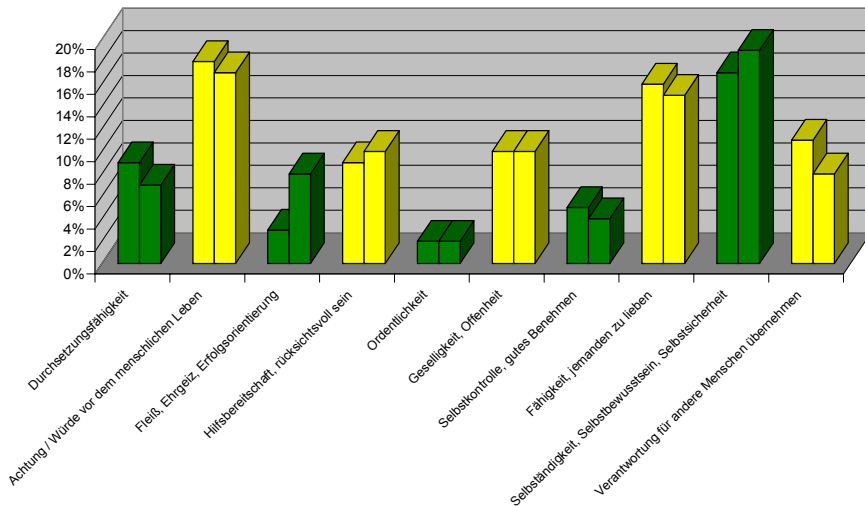


Abbildung 30: Studie 2: Vergleich der einzelnen Erziehungsziele von Müttern (erste Säule) und Vätern (zweite Säule)

Bei der Studie 2 gab es lediglich bei dem Erziehungsziel „Fleiß, Ehrgeiz, Erfolgsorientierung“ einen Unterschied zwischen den Müttern und Vätern. Väter nannten dieses Leistungsziel signifikant häufiger ($t(79)=-2.66$; $p \leq .01$).

5.2 Korrelation der Elterndaten mit den Werten der Kinder

Studie 1

Tabelle 29

Studie 1: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
Leistungsziele	-.27	.33(*)	.14
	.12	.07	.28
Soziale Ziele	.24	-.28	-.13
	.15	.11	.30

Anmerkung: N=21

Tabelle 30

Studie 1: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
Leistungsziele	-.31*	.11	.07
	.04	.27	.35
Soziale Ziele	.20	-.05	-.03
	.14	.40	.44

Anmerkung: N=31

Bei den Leistungszielen gab es einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen der Nennung von Leistungszielen seitens der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder als auch einen positiven Trend zwischen der Nennung von Leistungszielen seitens der Väter und der betroffen-gehemmten Reaktion der Kinder. Daraus kann geschlossen werden, dass Eltern, denen Leistungsziele wichtig waren, eher betroffen-gehemmte bzw. wenig mitfühlende Kinder hatten.

Tabelle 31

Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
Leistungsziele	-.40	.32	.30
	.11	.17	.19
Soziale Ziele	.35	-.26	-.33
	.14	.22	.16

Anmerkung: N=11

Tabelle 32

Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Mütter und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
Leistungsziele	-.25	.16	-.10
	.17	.27	.34
Soziale Ziele	.10	-.07	.14
	.35	.40	.29

Anmerkung: N=17

Tabelle 33

Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
Leistungsziele	.04	.46(*)	-.04
	.45	.09	.46
Soziale Ziele	-.09	-.42	.12
	.40	.11	.37

Anmerkung: N=10

Tabelle 34

Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Mütter und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
Leistungsziele	-.55*	.00	.25
	.02	.50	.19
Soziale Ziele	.55*	.00	-.25
	.02	.50	.19

Anmerkung: N=14

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Resultate ergab sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Nennung sozialer Ziele seitens der Mütter und dem Mitgefühl der Söhne. Väter, denen Leistungsziele wichtig erschienen, hatten eher betroffen-gehemmt reagierende Söhne. Hier könnte der vorsichtige Schluss gezogen werden, dass die Absicht, Kinder in Richtung sozialer Ziele zu fördern, sich positiv auf das Mitgefühl der Kinder auswirkt.

Studie 2

Tabelle 35

Studie 2: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
Leistungsziele	.02 .47	-.18 .16	-.01 .48
Soziale Ziele	-.02 .47	.18 .16	.01 .48

Anmerkung: N=31

Tabelle 36

Studie 2: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Mütter mit dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
Leistungsziele	.03 .43	.04 .41	-.23(*) .07
Soziale Ziele	-.03 .43	-.06 .36	.25* .05

Anmerkung: N=44

In der Studie 2 gab es bei den Müttern einen positiven signifikanten Zusammenhang zwischen der Nennung der sozialen Zielen und dem vermeidendem Verhalten der Kinder. Damit hatten Mütter, die Wert auf die sozialen Ziele legten, eher unempathische Kinder.

Tabelle 37

Studie 2: Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
Leistungsziele	.47(*) .07	-.55* .04	-.28 .21
Soziale Ziele	-.47(*) .07	.55* .04	.27 .21

Anmerkung: N=11

Tabelle 38

Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Mütter und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
Leistungsziele	-.45*	-.07	-.09
	.05	.40	.37
Soziale Ziele	.44*	-.03	.16
	.05	.46	.29

Anmerkung: N=15

Tabelle 39

Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Väter und dem Mitgefühl der Söhne.

	MG	BG	VER
Leistungsziele	.14	.00	.05
	.28	.50	.42
Soziale Ziele	.14	.00	-.05
	.28	.50	.42

Anmerkung: N=20

Tabelle 40

Zusammenhang zwischen den Leistungszielen sowie den sozialen Zielen der Mütter und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
Leistungsziele	.17	.07	-.27(*)
	.20	.35	.08
Soziale Ziele	-.17	-.07	.27(*)
	.20	.35	.08

Anmerkung: N=29

Bei der Studie 2 gab es einen negativen tendenziellen Zusammenhang zwischen der Nennung der sozialen Ziele der Väter und dem Mitgefühl der Töchter. Das bedeutet, dass Väter, die häufig soziale Ziele nannten, wenig mitfühlende Töchter bzw. signifikant häufig betroffen-gehemmt reagierende Töchter hatten.

Die Berechnungen zwischen Müttern und Töchtern entsprachen jedoch der Annahme, dass Mütter, die Leistungsziele nannten, signifikant häufiger wenig mitfühlende Töchter hatten. Jedoch hatten Mütter, die soziale Ziele betonten, eher vermeidende Söhne.

5.3 Interkorrelation der Elterndaten

Studie 1:

Die Tabellen im Anhang zeigen, dass für mitfühlende Eltern soziale Ziele wichtiger waren als Leistungsziele (Tabellen A.5 bis A.11, S. 62 ff. im Anhang).

Studie 2:

In der Studie 2 konnte das Ergebnis der Studie 1, vor allem für die Mütter, bestätigt werden. Bei den Vätern zeigten die Ergebnisse in die richtige Richtung (Tabellen A.12 bis A.18, S. 64 ff. im Anhang).

6. „feeling-talk“

Im Anschluss an das Interview wurden die Eltern befragt, ob sie in der Familie mit ihren Kindern über Gefühle reden. Dabei konnten sie zwischen den Antworten „eher nicht“ (1), „gelegentlich“ (2) und „häufig“ (3) wählen.

Durch den Mittelwertvergleich soll aufgezeigt werden, ob Väter ebenso häufig wie Mütter über Gefühle sprechen. Des Weiteren soll durch die Interkorrelationsberechnungen geprüft werden, ob Väter, die über Gefühle sprechen, eher Mitgefühl zeigen bzw. empathische Kinder haben. Die Ergebnisse bei den Müttern dienen wieder als Vergleichsdaten.

6.1 Mittelwerte und Standardabweichungen beim „feeling-talk“

Studie 1

Tabelle 41
Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Eltern beim „feeling-talk“

	Eltern	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
feeling-talk	Mutter	31	2.48	0.72
	Vater	21	2.29	0.64

Tabelle 42

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Mütter beim „feeling-talk“ mit ihren Töchtern bzw. Söhnen

	Kinder	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
feeling-talk	Mädchen	17	2.41	0.71
	Jungen	14	2.57	0.76

Tabelle 43

Studie 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Väter beim „feeling-talk“ mit ihren Töchtern bzw. Söhnen

	Kinder	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
feeling-talk	Mädchen	11	2.36	0.67
	Jungen	10	2.20	0.63

In der Studie 1 gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Eltern.

Studie 2

Tabelle 44

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Eltern beim „feeling-talk“

	Eltern	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
feeling-talk	Mutter	45	2.11	0.53
	Vater	33	1.82	0.73

Aus der Tabelle 44 geht hervor, dass die Väter signifikant weniger über Gefühle sprechen als die Mütter ($t(78)=2.06$, $p\leq.05$)

Tabelle 45

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Mütter beim „feeling-talk“ mit ihren Töchtern bzw. Söhnen

	Kinder	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
feeling-talk	Mädchen	14	2.21	0.58
	Jungen	31	2.06	0.51

Tabelle 46

Studie 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Väter beim „feeling-talk“ mit ihren Töchtern bzw. Söhnen

	Kinder	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
feeling-talk	Mädchen	11	1.82	0.60
	Jungen	22	1.82	0.80

Insgesamt betrachtet geht aus den Tabellen 44 bis 46 hervor, dass die Väter weniger über Gefühle sprachen als die Mütter. Es gab jedoch keine Unterschiede hinsichtlich ihrer Töchter oder Söhne.

6.2 Korrelation der Elterndaten mit den Werten der Kinder

Studie 1:

Tabelle 47

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
feeling-talk	.25	-.21	-.14
	.14	.19	.27

Anmerkung: N=21

Tabelle 48

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
feeling-talk	-.05	-.01	.23
	.40	.28	.11

Anmerkung: N=31

Tabelle 49

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
feeling-talk	.37	-.38	-.32
	.13	.13	.17

Anmerkung: N=11

Tabelle 50

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
feeling-talk	-.01	-.07	.26
	.49	.40	.16

Anmerkung: N=17

Tabelle 51

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
feeling-talk	-.09	.14	.08
	.40	.35	.42

Anmerkung: N=10

Tabelle 52

Studie 1: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
feeling-talk	.03	.08	.21
	.46	.39	.23

Anmerkung: N=14

Bei den Eltern zeigten sich keine Zusammenhänge, auch nicht geschlechtsspezifisch, zwischen dem Sprechen über Gefühle und der Reaktion der Kinder auf Kummer.

Studie 2:

Tabelle 53

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
feeling-talk	-,27(*)	-,36*	,12
	,08	,02	,26

Anmerkung: N=31

Tabelle 54

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder

	MG	BG	VER
feeling-talk	.08	-.06	.04
	.31	.34	.39

Anmerkung: N=43

Tabelle 55

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
feeling-talk	.11	.34	-.64*
	.38	.15	.02

Anmerkung: N=11

Tabelle 56

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Töchter

	MG	BG	VER
feeling-talk	.13	.22	-.26
	.34	.23	.18

Anmerkung: N=14

Tabelle 57

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Väter und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
feeling-talk	-.38*	-.38*	.30(*)
	.05	.05	.10

Anmerkung: N=20

Tabelle 58

Studie 2: Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ der Mütter und dem Mitgefühl der Söhne

	MG	BG	VER
feeling-talk	.01	-.17	.22
	.47	.20	.13

Anmerkung: N=29

Bei den Korrelationsberechnungen zwischen den Väterdaten und den Kinderwerten gab es einen negativen Zusammenhang: Väter, die eher häufig über Gefühle sprachen, hatten wenig mitfühlende bzw. betroffen-gehemmt reagierende Kinder. Besonders deutlich wurde dies bei den Söhnen: Väter, die über Gefühle sprachen, hatten wenig mitfühlende Jungen, jedoch betroffen-gehemmt bzw. vermeidend reagierende Söhne.

Bei den Mädchen zeigte sich allerdings, dass Väter, die häufig über Gefühle sprachen, signifikant weniger vermeidend reagierende Töchter hatten.

Insgesamt war interessant, dass einige Väter und auch manche Mütter in Nachgesprächen den im Theorieteil erwähnten Rollenerwartungen und Stereotypen nicht die

gleiche Bedeutung zumaßen, sondern es eher begrüßten, wenn auch die Buben zuhause ihre Gefühle zeigten. Außerhalb der Familie verlangten sie jedoch eher von den Buben Tatkraft und Durchsetzungsvermögen und keine "Gefühlsduselei".

6.3 Interkorrelation der Elterndaten

Studie 1:

Bei den Interkorrelationsberechnungen bei den Eltern wurde deutlich (Tabelle A.21, im Anhang, S. 69), dass teilweise enge Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen der Eltern bestanden. Eltern, die versuchten, auf den Kummer des Kindes einzugehen und ihm in seiner Notlage zu helfen, sprachen mit den Kindern auch über Gefühle. Interessant ist hier, dass das „feeling-talk“ negativ mit der Förderung des prosozialen Verhaltens bzw. der Kategorie 8 korrelierte. Dies würde bedeuten, dass Eltern, die zwar viel über Gefühle sprachen, in Notsituationen weniger zu Erklärungen neigten und die Kinder nicht auf ihr Fehlverhalten aufmerksam machten. Außerdem waren denjenigen Eltern, die über ihre Gefühle reden, soziale Ziele wichtiger als Leistungsziele.

Die negativen Zusammenhänge sowohl zwischen der Kategorie 8 und der Förderung des prosozialen Verhaltens mit dem „feeling-talk“ als auch der negative Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ und der Nennung von Leistungszielen wurden bei den Interkorrelationsberechnungen bei den Müttern (Tabelle A.22, im Anhang, S. 69) bestätigt.

Bei der geschlechtsspezifischen Auswertungen der Interkorrelationen wurden bei den Mütter-Töchter-Werten (Tabelle A.23, im Anhang, S. 69) die negativen Zusammenhänge sowohl zwischen der Kategorie 8 und der Förderung des prosozialen Verhaltens mit dem „feeling-talk“ bestätigt.

Bei der Auswertung der geschlechtsspezifischen Interkorrelationen der Mütter-Söhne-Werte (Tabelle A.24, im Anhang, S. 69) konnten ebenfalls die negativen Zusammenhänge sowohl zwischen der Kategorie 8 und der Förderung des prosozialen Verhaltens mit dem „feeling-talk“ als auch die positiven Zusammenhänge zwischen empathischem Handeln und dem „feeling-talk“ bestätigt werden.

Bei den Interkorrelationsauswertungen der Väter (Tabelle A.25, im Anhang, S. 69) fand sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ und der Nennung von Leistungszielen.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Interkorrelationsergebnisse der Väterwerte bei ihren Töchtern (Tabelle A.26, im Anhang, S. 70) zeigten sich keine Zusammenhänge.

Bei den Väter-Söhne-Ergebnissen (Tabelle A.27, im Anhang, S. 70) gab es lediglich eine signifikante Tendenz zwischen empathischem Handeln der Väter und dem „feeling-talk“.

Studie 2:

Die Interkorrelationsberechnungen bei den Eltern der Studie 2 (Tabelle A.28, im Anhang, S. 70) machen ebenfalls deutlich, dass teilweise signifikante Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen bestanden. Eltern, die sich mitfühlend zeigten, sprachen mit den Kindern auch über Gefühle. Interessant ist, dass das „feeling-talk“, im Gegensatz zur Studie 1, positiv mit der Förderung des prosozialen Verhaltens zusammenhing. Dies würde bedeuten, dass Eltern, die ihr Kind zur Verhaltensänderung aufforderten und Grenzen gegen antisoziales Verhalten setzten, eher mehr über Gefühle sprachen.

Überdies waren denjenigen Eltern, die über ihre Gefühle redeten, soziale Ziele wichtiger als Leistungsziele.

Bei den Interkorrelationsberechnungen der Mütter (Tabelle A.29, im Anhang, S. 70) konnten die Zusammenhänge, die bei den vorangegangenen Elternberechnungen auftraten, bestätigt werden. Allerdings gab es hier eine positive signifikante Tendenz zwischen der Kategorie 8 und dem „feeling-talk“.

Die positiven Zusammenhänge zwischen dem Mitfühlen, dem empathischen Handeln, der Kategorie 8 und der Nennung sozialer Ziele mit dem „feeling-talk“ wurden bei der Auswertung der geschlechtsspezifischen Interkorrelationen bei den Mütter-Töchter-Werten (Tabelle A.30, im Anhang, S. 70) bestätigt.

Bei der Auswertung der geschlechtsspezifischen Interkorrelationen bei den Mütter-Söhne-Werten (Tabelle A.31, im Anhang, S. 71) traten keine signifikanten Zusammenhänge auf.

Bei den Interkorrelationsberechnungen der Väter (Tabelle A.32, im Anhang, S. 71) fanden sich sowohl ein positiver Zusammenhang zwischen dem „feeling-talk“ und der Förderung des prosozialen Verhaltens der Kinder als auch zwischen „feeling-talk“ und der Nennung von sozialen Zielen.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Interkorrelationsergebnisse der Väter bei ihren Töchtern (Tabelle A.33, im Anhang, S. 71) zeigten sich folgende Zusammenhänge: Väter, die auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ihrer Kinder achteten, redeten auch über Gefühle. In diesem Fall tauchte wieder der negative Zusammenhang zwischen der Kategorie 8 und dem „feeling-talk“ auf (siehe Studie 1!). Väter, die in Notsituationen zu vielen Erklärungen neigten, sprachen eher wenig über Gefühle.

Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Interkorrelationsergebnisse der Väter bei ihren Söhnen (Tabelle A.34, im Anhang, S. 71) gab es ebenfalls einige signifikante Zusammenhänge: Empathische Väter, die auf die Förderung des prosozialen Verhaltens ihrer Söhne achteten und mehr Wert auf soziale Ziele legten, sprachen auch mehr über Gefühle.

Zusammenfassung

Bei der Gesamtbetrachtung über beide Studien kann aus den Ergebnissen der Schluss gezogen werden, dass empathische Mütter und Väter, denen soziale Ziele wichtig sind, eher über Gefühle sprechen.

IV Diskussion / Zusammenfassung

In den vorangegangenen Kapiteln versuchte die Autorin, auf der Basis von theoretischen Überlegungen und den Befunden empirischer Untersuchungen Hypothesen über die Erziehungseinflüsse des Vaters auf die empathische Responsivität der Kinder abzuleiten. Die Autorin ging davon aus, dass der Aufbau von Empathie bei Kindern auch das Ergebnis der individuellen Lerngeschichte im Elternhaus ist.

Das vorrangige Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Überprüfung der Annahme, ob interindividuelle Unterschiede beim Mitfühlen und prosozialem Handeln von Kindern durch bestimmte Komponenten des Erziehungsverhaltens erklärt werden können. Zu diesem Zweck wurde ein Interview entwickelt, welches die elterliche Wärme und den induktiven Erziehungsstil erfassen sollte. Durch die Erhebung der „Basisdaten“ sollten u.a. Unterschiede beim Mitgefühl und prosozialem Verhalten der Väter und Mütter aufgezeigt werden. Mittels Korrelationsberechnungen wurden die Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Elternuntersuchung und den Werten der Kindererhebung erfasst. Ferner wurde erhoben, ob Erziehungsziele, die den Eltern für ihre Kinder wichtig erscheinen, und das Sprechen über Gefühle in der Familie sowohl mit der elterlichen Wärme und dem induktiven Erziehungsstil in Beziehung stehen als auch sich auf das Mitgefühl und die Hilfsbereitschaft der Kinder auswirken.

Der Schwerpunkt der Arbeit lag auf dem Einfluss der Väter bei der Entwicklung der prosozialen Responsivität der Kinder.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der verschiedenen Fragestellungen und Hypothesen diskutiert und danach eine Bewertung der Methode vorgenommen.

1. Vergleich der Eltern

Aufgrund der in der Fachliteratur vertretenen Ansicht, dass sich Eltern unterschiedlich ihren Kindern gegenüber verhalten, je nachdem, ob es ein Mädchen oder ein Junge ist (z.B. Trautner, 1994; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996), verglich die Autorin die Daten der Väter mit denen der Mütter. In beiden Studien wurde überprüft, ob Unterschiede zwischen den Eltern bei den emotionalen Reaktionen vorliegen.

Die hier untersuchten Fragestellungen lauteten:

- Gehen Väter bei Notsituationen ihrer Kinder mit ihnen anders um als die Mütter?
Zeigen sie beispielsweise mehr oder weniger Mitgefühl als die Mütter?
- Setzen Väter häufiger einen induktiven Erziehungsstil ein als Mütter?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Variablen der Väter bzw. Mütter?
- Nennen Väter häufiger Leistungsziele als soziale Ziele?
- Sprechen Mütter häufiger über Gefühle als Väter?

Die beiden Interviews beinhalteten verschiedene alltägliche Situationen, in denen sich Kinder in emotionalen Notlagen befanden. Die einzelnen Items stellten Kummer-, Angst-, Verantwortungs-, Scham- oder Strafsituationen dar.

Durch die Mittelwertberechnung über die verschiedenen Situationsschilderungen sollte Aufschluss über die Persönlichkeitsdisposition „Mitgefühl“ bei den Müttern und Vätern gewonnen werden. Sowohl die Gesamtdurchschnittswerte, die für das empathische Fühlen und Handeln der Eltern über alle Items berechnet wurden, als auch die Gesamtdurchschnittswerte bei der Förderung des prosozialen Verhaltens unterschieden sich jedoch nicht wesentlich. Damit konnten die Ergebnisse anderer Untersuchungen (z.B. die Metaanalyse von Eagly und Crowley, 1986) nicht bestätigt werden, dass Frauen empathischer reagieren als Männer. Einen Trend gab es bei der Studie 2: Väter gaben bei Notsituationen ihrer Kinder mehr Erklärungen ab als Mütter.

Bei den geschlechtsspezifischen Berechnungen wurden folgende Ergebnisse erzielt: In der Studie 1 zeigte sich, dass Mütter bei ihren Töchtern empathischer handelten. Väter forderten dagegen ihre Söhne mehr zum prosozialen Handeln auf.

In der Studie 2 ergab die Untersuchung der Variablen, dass Väter ihren Töchtern mehr Mitgefühl entgegenbrachten, ihnen in Notsituationen mehr erklärten und auch mehr Wert auf die Förderung des prosozialen Verhaltens legten.

In der vorliegenden Untersuchung konnte der starke motivierende Effekt der elterlichen Wärme, ausgedrückt durch mitfühlendes Verhalten, in der Verursachung der prosozialen Handlungen bei beiden Elternteilen festgestellt werden. Sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern gab es signifikante Korrelationen zwischen dem Mit-

fühlen und dem hilfreichen Verhalten. Nur selten fühlten die Eltern mit, handelten jedoch nicht prosozial und umgekehrt.

Nach den Interviews wurden die Eltern zu ihren Erziehungszielen befragt und ob sie mit ihren Kindern über Gefühle sprechen.

Bei der Studie 1 nannten Väter Leistungsziele tendenziell signifikant häufiger als Mütter. Bei der Studie 2 gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Eltern.

Bei der Frage, ob über mit den Kindern über Gefühle gesprochen wird, traten bei der Studie 1 zwischen den Eltern keine Unterschiede auf. Aus den Ergebnissen der Studie 2 ging hervor, dass die Väter signifikant weniger über Gefühle redeten als die Mütter.

2. Unterschiede bei den Eltern in starken bzw. schwachen Situationen

Die zu diesem Themenkomplex untersuchten Fragestellungen hatten gelautet:

- Gibt es bei den Eltern Unterschiede in ihren empathischen Reaktionen bei ausgewählten Itemgruppen / Items?
- Besteht bei diesen Itemgruppen ein Zusammenhang zwischen dem empathischen Fühlen und Handeln der Väter und dem Mitgefühl der Kinder bzw. dem empathischen Fühlen und Handeln der Mütter und dem Mitgefühl der Kinder.

Einen theoretischen Hintergrund zum Interview bildete die Annahme Ulichs (1995), dass es für Mitgefühl spezifische Hinweisreize situativer und emotionaler Art gibt. Daran schloss sich die Überlegung an, dass die Ausprägung dieser Hinweisreize und damit die Höhe des Aufforderungscharakters einer Mitgefühl auslösenden Situation mit dem Ausmaß des Mitgefühls kovariieren müsste.

Auch Eisenberg und Mitarbeiter (Eisenberg, Miller u.a., 1989) differenzierten zwischen Mitgefühl als situativer Reaktion und als Persönlichkeitsdisposition. Situatives Mitgefühl führt generell zu einer Steigerung von prosozialem Verhalten. Mitgefühl als Persönlichkeitsdisposition zeigt sich vor allem in „schwachen“ Situationen. Unter „starke Situationen“ werden Notlagen verstanden, die bei allen Beobachtern, unabhängig von ihren persönlichen Dispositionen, bestimmte Emotionen evozieren. In „schwachen“ Situationen ist der Aufforderungscharakter gering. Durch das Fehlen

der intensiven Reize werden die Reaktionen nicht von Effekten situativer Bedingungen „überrollt“.

Folgende Situationsschilderung gehörte beispielsweise zu den starken Situationen und löste viel Mitgefühl aus (die Streuung der Antworten wurde mit Hilfe der Kreuztabellenberechnung überprüft): „Die Eltern sind eingeladen, im Kindergarten den Kindern dabei zuzusehen, wie sie an den Spiel- und Turngeräten zeigen, was sie schon können. Ihr Kind möchte, wie die anderen, möglichst weit in den Sandkasten springen. Dabei stolpert X und fällt hin. Er / sie fühlt sich schrecklich wegen seines / ihres Missgeschicks.“

Ein Item des Interviews, dessen Streuung in etwa gleich verteilt war und damit zu den schwachen Situationen gehörte, war: „Sie sind mit einer Arbeit beschäftigt. Ihr Kind kommt mit Fragen oder auch bestimmten Wünschen, die sich nicht mit einem Satz erledigen lassen.“

Entsprechend der vorhergehenden Überlegungen sollte bei den Situationsschilderungen, bei denen ausgewählte Items zusammengefasst wurden, untersucht werden, ob bei der vorliegenden Studie der Aufforderungscharakter einer Mitgefühl auslösenden Situation einen Einfluss auf die Mitgefühlsreaktion von Müttern und Vätern hat.

Falls die Mittelwerte einer starken Situation höher sind als die einer schwachen Situation, kann gefolgert werden, dass beispielsweise ein an seiner Notlage unschuldiges Kind viel Mitgefühl auslöst. Die Ergebnisse der Berechnungen der ausgewählten Itemgruppen konnten die Annahme des Einflusses des Aufforderungscharakters bestätigen: Starke Situationen lösten mehr Mitgefühl aus als schwache Situationen. Entsprechend fühlten und handelten die Eltern bis auf wenige Ausnahmen weniger mit, wenn das Kind an seiner Notlage selbst schuld war, das Eigeninteresse der Eltern dem Kummer der Kinder gegenüberstand oder eine für die Eltern peinliche Situation auftrat.

Diesem Gedanken folgend wurden für die Studie 2 die Items teilweise ergänzt oder neu formuliert und die meisten der starken Situationen der Studie 1 herausgefiltert. Die Gesamtmittelwerte über alle Items für das empathische Mitfühlen und Handeln der Studie 2 lagen dann auch weit unter denen der Studie 1. Auffallend war, dass die

Gesamtdurchschnittswerte beim empathischen Mitfühlen der Mütter sogar niedriger ausfielen als die der Väter. Die Unterschiede waren jedoch nicht signifikant.

Allerdings konnte die Vermutung, dass Frauen generell mitfühlender seien und daher auch in schwachen Situationen signifikant mehr Mitgefühl zeigen würden als die Väter, in beiden Studien nicht bestätigt werden.

Auch in Studie 2 zeigte sich, dass starke Situationen eher mitfühlende Reaktionen bei den Eltern auslösten als schwache Situationen.

Es kann jedoch nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass bei jeder der Situationsschilderungen ein Zusammenhang zwischen dispositionellem Mitgefühl und prosozialem Verhalten bestand. Eltern werden erfahrungsgemäß ständig mit Situationen konfrontiert, in denen sie aus anderen, beispielsweise egoistischen, Motiven Hilfe leisten (siehe auch Eisenberg & Fabes, 1991). Das Gleiche könnte natürlich auch in Bezug auf bestimmte Arten von Hilfe gelten. Eisenberg und Fabes hoben deswegen für die Forschung die Notwendigkeit hervor, neben dem situativen Kontext und dem Typ der Emotion (situativ oder dispositionell) u.a. auch die Komplexität möglicher Relationen zwischen Gefühlen und Hilfeverhalten zu berücksichtigen. Zum Beispiel wurde von den Kindern in der Situation „Wehtun“ (Sozialerziehungssitem) eine Handlungskompetenz verlangt, die sie vorher erlernen hätten müssen. Diese Tatsache war auch vielen Eltern bewusst und sie formulierten sie entsprechend („Mein Kind ist noch zu jung, um zu wissen, wie man in einer derartigen Situation reagieren sollte.“). Halfen die Kinder, dann kann nach den Annahmen und Überlegungen der letzten Kapitel davon ausgegangen werden, dass sie von ihren Eltern nicht nur emotionale Wertschätzung erfahren hatten, sondern auch vorgelebt bekamen, wie man mit Notsituationen anderer umgeht. Sie waren dann in der Lage, diese Fertigkeiten bei Notsituationen anderer umzusetzen.

3. Der Einfluss der Väter auf die Kinder – Vergleich mit den Müttern

Der Fokus der Untersuchung lag auf der Frage, ob sich das empathische Verhalten des Vaters auf das Mitgefühl der Kinder auswirkt.

Die hierzu formulierten Hypothesen lauteten:

- Die väterliche Wärme im Sinne eines einfühlsamen, freundlichen und unterstützenden Umgangs mit dem Kind beeinflusst die Entwicklung der prosozialen Responsivität der Kinder. Daraus folgt: **Es liegt ein positiver Zusammenhang zwischen erfahrener väterlicher Wertschätzung und dem Mitgefühl der Kinder vor.**
- Die Entwicklung von prosozialer Responsivität kann durch ein gewisses Erziehungsverhalten der Väter gefördert werden. Dies erfolgt beispielsweise durch den Einsatz eines induktiven Erziehungsstils, der dem Kind eigenes Fehlverhalten einseitig macht, Grenzen setzt und gezielt zum prosozialem Verhalten auffordert. Das bedeutet: **Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Mitgefühl und prosozialem Verhalten der Kinder und dem induktiven Erziehungsverhalten der Väter.**

Ergänzend zu diesen beiden Haupthypothesen wurden noch zwei weitere Vermutungen formuliert:

- **Väter, denen soziale Erziehungsziele wichtig sind, haben empathische Kinder.**
- **Väter, die über Gefühle sprechen, haben empathische Kinder.**

In der ersten Studie ergaben sich lediglich bei den Müttern Zusammenhänge, die der Annahme entsprachen: Mitfühlend-prosozial reagierende Kinder hatten Mütter, die in den hypothetischen Situationen des Interviews sowohl auf der Gefühls- wie auf der Handlungsebene empathisch reagierten. Betroffen-gehemmte Kinder hatten Mütter, die weniger auf den Kummer als auf das (Fehl-)Verhalten der Kinder reagierten.

In der zweiten Studie konnte dieser Zusammenhang der elterlichen Wärme und dem Mitgefühl der Kinder weder bei den Müttern noch bei den Vätern repliziert werden. Hier zeigten sich allerdings Hinweise auf den Einfluss des induktiven Erziehungsstils des Vaters auf das Mitgefühl der Kinder. Väter, die auf die Förderung des prosozialen Verhaltens Wert legten, hatten Kinder, die sich in der Mitgefühl auslösenden Experimentalsituation empathisch bzw. weniger vermeidend zeigten. Dies bedeutet, dass Väter, die prosoziales Verhalten förderten, weniger betroffen-gehemmte, sondern mitfühlende Kinder hatten.

Ferner wurden auch die Wechselwirkungen zwischen der elterlichen Wärme und dem Geschlecht der Kinder untersucht. In der Studie 1 galt für Buben folgender Zusammenhang: Es zeigte sich, dass empathisch handelnde Mütter Söhne hatten, die eindeutig weniger betroffen-gehemmtes Verhalten zeigten. Hier hatte die Variable „empathisches Handeln“ also einen moderierenden Effekt auf die empathischen Reaktionen der Jungen. Ferner hatten Mitgefühl zeigende Mütter mitfühlende Töchter.

Die Berechnungen zu den Erziehungszielen in der Studie 1 zeigten, dass bei wenig mitfühlenden Kindern bzw. betroffen-gehemmt reagierenden Kindern sowohl die Mütter als auch die Väter häufig Leistungsziele als erstrebenswert hielten. Daraus könnte der Schluss gezogen werden, dass diejenigen Eltern, die die Überzeugung vertreten, dass Kinder lernen müssten, sich durchzusetzen, zu verhindern suchen, dass ihre Kinder zu „weich“ werden, also Emotionen wie Traurigkeit, Enttäuschung oder Mitgefühl zeigen. Bei der Studie 2 gab es diesen Zusammenhang nur bei den Müttern und ihren Töchtern.

Bei der Untersuchung der Frage, ob über Gefühle gesprochen wird, ergaben sich bei der Studie 1 keine Zusammenhänge zwischen dem Sprechen über Gefühle und der empathischen Reaktionen der Kinder. In der Studie 2 wurde die Hypothese, dass diejenigen Väter, die häufig über Gefühle sprechen, mitfühlende Kinder haben, teilweise widerlegt. Sie hatten zwar wenig mitfühlende Söhne, jedoch signifikant weniger vermeidend reagierende Töchter. Interessant war für die Autorin, dass einige Väter und auch manche Mütter in Nachgesprächen die im Theorieteil erwähnten Rollenerwartungen und Stereotypen nicht die gleiche Bedeutung zumaßen, sondern es eher begrüßten, wenn auch die Buben zuhause ihre Gefühle zeigten. Außerhalb der Familie verlangten sie von den Buben eher Tatkraft und Durchsetzungsvermögen und keine „Gefühlsduselei“.

Zusammenfassung:

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich bei der vorliegenden Untersuchung der Einfluss der Väter nicht wesentlich vom Einfluss der Mütter unterschied. Allerdings konnte bei dieser Studie kein direkter Einfluss der väterlichen Wärme auf das Mitgefühl der Kinder nachgewiesen werden.

Damit muss die erste Hypothese, dass die Väter einen Einfluss auf die Entwicklung der prosozialen Responsivität hat, verworfen werden.

Die zweite Hypothese konnte jedoch in Studie 2 bestätigt werden. Hier fand sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Förderung des prosozialen Verhaltens durch die Väter und dem mitfühlend-prosozialem Verhalten der Kinder. Das induktive Erziehungsverhalten der Väter wirkte sich also positiv auf das Mitgefühl der Kinder aus.

Da lediglich bei den Müttern der Studie 1 die vermuteten Zusammenhänge teilweise auftraten, bei der Studie 2 nur die zweite Hypothese für die Väter bestätigt werden konnte, muss gefragt werden, ob das Interview die geeignete Methode war, um die elterliche Wärme und den induktiven Erziehungsstil zu messen.

Im nächsten Abschnitt soll daher diskutiert werden, ob die unterschiedlichen Ergebnisse bei den Eltern tatsächlich in ihrem Verhalten begründet sind oder ob das Interview durch andere Methoden ersetzt werden sollte bzw. ob ergänzende Untersuchungen durchgeführt werden (z.B. Beobachtung) sollten.

4. Diskussion der verwendeten Methode

Das Interview wurde für die vorliegende Studie neu entwickelt. Die Auswertung durch zwei Personen erwies sich als sehr reliabel, wie es die hohe Übereinstimmung belegt (siehe Kapitel 3.4 vom Methodenteil). Da die Hypothesen teilweise nicht bestätigt werden konnten, muss man sich auch über die Validität Gedanken machen.

Vor dem Hintergrund der in den vorangegangenen Kapiteln vorgenommenen Überlegungen waren mit der Untersuchung Probleme verbunden. Die Autorin fasst nachfolgend diese Punkte zusammen und erläutert sie:

- Der Erziehungsstil und die elterliche Wärme wurde über die Selbsteinschätzung erfasst, was Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit wahrscheinlich machte. In der Forschungsgruppe wurde diskutiert, welche Effekte die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten auf die Ergebnisse haben könnte, und welche Zusammenhänge zwischen Verhaltensabsichten und tatsächlichem Verhalten zu erwarten sind. Tatsache ist, dass aufgrund der Erfassungsmethode nicht ausgeschlossen werden kann, dass eine Konfundierung von Mitgefühl und gesellschaftlich erwünschtem prosozialem Verhalten auftritt. So empfiehlt sich unter Umstän-

den, das Ausmaß altruistischen Verhaltens als tendenziell geringer anzunehmen als das Ausmaß der altruistischen Selbsteinschätzung. Allerdings wurde in der Forschungsgruppe die Ansicht vertreten, dass dieser Fehler beim direkten Vergleich der Väter und Mütter unberücksichtigt bleiben könne, da bei beiden Elternteilen davon ausgegangen werden könne, dass sie im gleichen Ausmaß die Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu geben, zeigen würden.

- Das Problem der sozialen Erwünschtheit geht einher mit der Vorstellung einiger Eltern, sich in geschlechtsspezifischer Weise, nämlich entsprechend sozialer Stereotype und Geschlechtsrollenerwartungen, zu verhalten. Dieses Phänomen wurde ebenfalls in Nachgesprächen deutlich, als sich einige Mütter vor allem bei denjenigen Situationen, bei denen sie sich strenger und eher unempathisch verhielten, erkundigten, ob man sie aufgrund bestimmter Antworten jetzt für „Rabenmütter“ hielte. Die weibliche Geschlechtsrolle zeichnet sich nach der Ansicht vieler durch Fürsorglichkeit und Unterstützung aus und nicht durch Strenge und Durchsetzungsvermögen. So fällt es sowohl Frauen als auch Männern anscheinend schwer, sich anders als von ihnen erwartet zu verhalten. Diese Geschlechtsdifferenzen in der Intensität der empathischen Reaktionen konnten bei Selbstberichten nachgewiesen werden (Eisenberg und Lennon, 1983).
- Bei der Erarbeitung der Situationsschilderungen wurde die Überlegung angestellt, ob sich die Eltern die konstruierten Situationen wirklich vorstellen können. Nach den Vorversuchen mussten dann auch tatsächlich Items, bei denen Verständnisprobleme auftraten, umformuliert werden.
- Die vielen, allerdings ähnlich strukturierten Episoden führten zu einem weiteren Problem: Es wurde eine Art Gewöhnungseffekt hervorgerufen. Der Wiederholungscharakter barg die Gefahr in sich, nur noch schematisch bzw. automatisch zu reagieren. Die Eltern wurden auf eine Mitgefühlsreaktion richtig eingestimmt.
- Manche Eltern fühlten sich auch durch die vielen Kammersituationen überfordert. Bemerkungen wie „Sie haben ja hier nur weinerliche Kinder“ regten das Forschungsteam dazu an, in der Studie 2 auch andere Situationen einzubauen bzw. das Interview zu kürzen.
- Eine eher unerwartete Schwierigkeit tauchte auf, als die Autorin bei den ersten Interviews merkte, dass manche Eltern nicht verbalisieren konnten, wie sie in einer empathieauslösenden Situation fühlen würden. Dieses Problem der Emotionsbenennung als kognitive Leistung wurde bisher des Öfteren bei Kindern festgestellt

(Friedlmeier, 1993). Die Interviewer mussten daher darauf achten, dass sie beim Nachfragen die Aussagen der Eltern nicht in Richtung sozialer Erwünschtheit lenkten. Dies führte zu einem weiteren Problem: Die Manipulation durch die Instruktion, sich immer zu den Gefühlen und zu der Handlung zu äußern! Dadurch sahen sich manche Eltern fast gezwungen, über Gefühle zu berichten, die sie einfach nicht hatten oder sie konzentrierten sich so stark auf die Gefühle, so dass es zu einem Anstieg von Mitgefühl oder Ärger führte. Daher wurde nach den ersten Probeinterviews die Kategorie „neutral“ bei der Gefühlsebene eingeführt. Allerdings wurde diese Kategorie doch eher selten bei den beiden Studien bei den Auswertungen benötigt. Sie diente daher nur als Ergänzung, um Eltern nicht zu Aussagen zu nötigen.

Insgesamt muss stets berücksichtigt werden, dass jedes Klassifikationssystem bis zu einem gewissen Maße arbiträr ist (vgl. auch Frederiksen, 1972). Es bleibt nur die Möglichkeit, sich begründet für ein bestimmtes Zuordnungssystem zu entscheiden, und die Frage der Relevanz der Klassifikationen auf empirischem Wege zu beantworten. Da jedoch bei den Korrelationsberechnungen nur wenige positive Zusammenhänge, die den Hypothesen entsprachen, auftraten, überlegte die Autorin, ob das Interview tatsächlich die geeignete Methode sei, um das Mitgefühl der Eltern und deren Erziehungsverhalten zu erfassen.

5. Alternativen / Ergänzungen zum Interview

Nach den Erfahrungen mit den Elterninterviews wurde in einer Studie von Kienbaum (2003) ein neu entwickeltes Verfahren zur Erhebung der kindlichen Sichtweisen des elterlichen Erziehungsverhaltens eingesetzt. Dazu wurde ein Interview zur Befragung von Kindern entwickelt, das in Analogie zum Elterninterview konstruiert wurde. Dieses bestand nur aus 18 Items, die jeweils durch bildliche Darstellungen illustriert wurden.

Bei dieser Methode ergaben sich eindeutiger und engere Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsstil und dem Mitgefühl der Kinder.

Zu ähnlichen Erkenntnissen kamen beispielsweise Krohne und Pulsack (1995). Bei ihnen wurde das elterliche Erziehungsverhalten nicht von den Eltern selbst, sondern von den Kindern eingeschätzt und sie erhielten ebenfalls eindeutiger Ergebnisse.

Reliablere und validere Messwerte würden sich möglicherweise durch eine zusätzliche Befragung des anderen Elternteiles (z.B. wie würde Ihr Mann / Ihre Frau reagieren) ergeben. Dadurch könnte die Übereinstimmung der Befragungsdaten überprüft werden.

Zudem sollte eine Beobachtung der Eltern, trotz der im letzten Kapitel (siehe Punkt 1 im Methodenteil, S. 136) genannten Nachteile, nicht völlig ausgeschlossen werden.

Ferner sollte beachtet werden, dass Einflüsse und Wechselwirkungen mit anderen Variablen vorliegen. Daher ist wahrscheinlich die Erhebung weiterer Daten der Stichprobe notwendig, wie es bereits bei dem Modell von Amato (1998) angedacht wurde. Dazu gehören beispielsweise detailliertere demographischen Faktoren.

Eine Überlegung ging dahin, dass eventuell ein Zusammenhang zwischen dem mitfühlend-prosozialem Verhalten der Kinder und dem sozioökonomischen Status ihrer Familien bestehen könnte. Allerdings waren die Forschungsergebnisse dazu bisher uneinheitlich (Eisenberg & Fabes, 1998). Einerseits gab es Korrelationen zwischen dem prosozialem Verhalten und dem wirtschaftlichen Lage der Familie, andererseits konnten keine Zusammenhänge festgestellt werden (z.B. Ramsay, 1988; Eisenberg, Fabes, Carlo u.a., 1993). Ferner wurde angedacht, ob sich die Familienstruktur auf die Stärke der Ausprägung des prosozialem Verhaltens auswirken könnte. Rehberg und Richman (1989) fanden heraus, dass Jungen im Kindergartenalter aus Familien ohne Väter Gleichaltrige mehr trösteten als Mädchen und Jungen aus Familien mit beiden Elternteilen. Allerdings konnten andere Forscher, wie z.B. Call u.a. (1995), dieses Ergebnis nicht replizieren. Untersuchungen von Staub (1971a, 1971b) und Rehberg & Richman (1989) ergaben, dass Kinder aus großen Familien weniger in Notsituationen halfen oder einen Gleichaltrigen trösteten. Staub vermutete, dass Kinder aus kleineren Familien selbstsicherer seien und daher eher die Initiative ergreifen würden, um jemanden spontan Hilfe zu leisten. Die wenigen Untersuchungen über den Zusammenhang der Rangfolge in der Geschwisterreihe und der Ausprägung des prosozialem Verhaltens sagen ebenfalls wenig aus. In den Studien von Knight (1982) und Sharma (1988) unterstützten die erstgeborenen Mädchen eher ihre Freunde. Andere Forscher fanden wiederum keine Korrelationen (z.B. Hull & Reuter, 1977;

Musun-Miller, 1991). Trotz der unterschiedlichen Ergebnisse hinsichtlich der demographischen Daten erscheint es der Autorin sinnvoll, bei zukünftigen Untersuchungen umfangreichere dementsprechende Informationen zu erheben, um die Wechselwirkungen zu überprüfen.

Vermutlich sind jedoch nicht nur die Umweltfaktoren für die Sozialisation von Emotionen ausschlaggebend. Die emotionale Entwicklung wird wahrscheinlich auch von genetischen Prädispositionen und Persönlichkeitsmerkmalen geprägt. Beispielsweise halten Plomin u.a. (1993) Anlagefaktoren als ausschlaggebend für einen großen Teil der Übereinstimmung der Empathie von Zwillingen im Alter von 14 bis 20 Monaten.

Insgesamt sprechen einige Ergebnisse für eine Verwendbarkeit von in Geschichten simulierten Situationen. Die Probleme beim Zugang zu Mitgefühl und zum prosozialem Verhalten über Selbstberichte müssen jedoch im Auge behalten werden. Da vor dem Interview betont wurde, dass es sich um das Erziehungsverhalten (Eltern als Experten) handelt und nicht um eine Mitgefühlsmessung, wirkte sich der soziale Druck und die Erwartungen an das moralische Handeln nach Meinung der Autorin nicht so stark aus. Die meisten Eltern antworteten auch ohne zu zögern und ohne großes Nachdenken. Lediglich bei der Formulierung der Gefühle überlegten die Eltern länger. Die Autorin nimmt an, dass die Mütter und Väter nicht nach sozial erwünschten Formulierungen suchten, sondern es einfach nicht gewöhnt waren, direkt auf ihre Gefühle angesprochen zu werden und darüber zu reden. Trotzdem sind die Charaktereigenschaften der Kinder (wie z.B. von Kienbaum, 2003, in ihrer Untersuchung aufgegriffen), die Eltern-Kind-Interaktion und die Qualität der Eltern-Beziehung daher Schlüsselthemen, denen zukünftige Untersuchungen Aufmerksamkeit schenken müssen.

6. Erklärungsversuche für bestimmte Reaktionen der Eltern

Sowohl der negative Zusammenhang zwischen Mitgefühl der Kinder und den Erklärungen der Eltern in Notsituationen (Kategorie 8) als auch der positive Zusammenhang zwischen den betroffenen-gehemmten Reaktion und der Kategorie 8 in Studie 1 könnten ein Hinweis darauf sein, dass sich die Kinder in diesem Alter durch zu viele Erklärungen überfordert fühlen. Bei den kummerauslösenden Situationen im Inter-

view wäre es wahrscheinlich eher angebracht, das Kind einfach in den Arm zu nehmen, anstatt Erklärungen abzugeben.

Ein weiteres Ergebnis, dass in sich inkonsequentes Verhalten der Eltern und die Differenzen zwischen den Eltern mit vermindertem Mitgefühl der Kinder einhergeht, könnte sich dadurch interpretieren lassen, dass Kinder durch solche Verhaltensweisen verunsichert werden.

Wenig mitfühlendes Verhalten zeigten auch Kinder, deren Eltern kaum empathisch waren, aber großen Wert auf die prosoziale Förderung legten. Eine Erklärung dafür wäre eventuell, dass diejenigen Kinder, die selbst kein Mitgefühl erfahren, von ihnen jedoch prosoziales Verhalten abverlangt wird, in ihrem Spektrum an Erfahrungen mit dem Umgang mit Notlagen anderer unter Umständen eingeschränkt sind.

Bei der Studie 2 zeigte sich bei den Vätern ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen deren Förderung des prosozialen Verhaltens und dem Mitgefühl der Kinder. Dieses Ergebnis entspricht der aufgestellten Hypothese, dass diejenigen Väter, die prosoziales Verhalten fördern, mitfühlende Kinder haben.

Hier kommt wahrscheinlich das bei der Erziehungsstilforschung und im Erziehungsalltag häufig geforderte Vorgehen zum Tragen, dass neben dem ermutigenden, anregenden und sozial-emotional zugewandten Verhalten der Bezugsperson auch eine erzieherische Lenkung seitens der Eltern notwendig ist. Dazu gehört unter anderem, dass die Kinder bei einem Fehlverhalten von ihren Eltern darauf aufmerksam gemacht werden und die Eltern antisoziales Verhalten stoppen.

Ein weiteres interessantes Resultat der Untersuchung ist, dass ein quengelndes Kind den Eltern eher einen „Freibrief“ für eine unempathische Reaktion gab. Bei einem traurigen Kind trösteten die Eltern auch, wenn sie sich in einer Stresssituation (sie mussten gerade etwas erledigen oder hatten etwas vor) befanden. Ein Beispiel hierzu ist die Situation, in der die Eltern einkaufen und das Kind bereits die ganze Zeit quengelt. Das Kind nimmt sich ein Überraschungsei und die Eltern legen es weg. Daraufhin schreit das Kind. Hier handelt es sich um die Situationsschilderung mit den niedrigsten Mittelwerten beim empathischen Fühlen und Handeln.

Manchmal halfen die Eltern auch nur, um ihre Ruhe zu haben - demnach aus eher egoistischen Motiven. Insbesondere wendeten sich Väter trotz Müdigkeit oder Ärger ihren Kindern zu. Sie begründeten ihr Verhalten damit, dass sie aufgrund ihrer Berufstätigkeit selten zu Hause seien und sie daher auch bei für sie eher unpassenden Situationen und Zeitpunkten ihren Kindern Aufmerksamkeit schenken wollten. Helfen geschah demzufolge nicht ausschließlich aufgrund einer altruistischen, also einer durch moralische Überzeugungen oder an Bedürfnissen des Kindes orientierten, Motivation. Die Väter unterstützten ihre Kinder, um ihr schlechtes Gewissen zu kompensieren, insgesamt zu wenig Zeit für ihre Kinder zu haben.

Ein Beispiel dazu ist die klassische „Sofa-Situation“: Der Vater ruht sich gerade aus. Das Kind kommt vom Spielen nach Hause, kommt gleich weinend auf den Vater zu und erzählt, dass ein anderes Kind es nicht auf die Schaukel gelassen hat. Hier zeigten die Väter in der Regel viel Mitgefühl und handelten auch prosozial.

Obwohl sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen Mitgefühl und prosozialem Verhalten bestand, gab es manchmal bei den Differenzen zwischen den Eltern: Sie empfanden Ärger, aber sie halfen dem Kind. Seltener kam es vor, dass sie zwar mitfühlten, aber dem Kind nicht halfen. Eine Erklärung dafür wäre, dass Eltern ihren Ärger bei ihren Kindern überwinden und ihrer moralischen Verpflichtung nachkommen, ein unglückliches Kind zu trösten. Hier greift der warme Erziehungsstil, bei dem der Fokus auf der momentanen Zuständlichkeit des Kindes liegt: Der Kummer soll abgewendet werden. Dies ist wiederum eine wichtige Erfahrung für das Kind. Obwohl es weiß, dass es einen Fehler begangen hat und die Mutter oder der Vater auch darüber ärgerlich ist, wird es getröstet und in den Arm genommen.

Die Nachgespräche machten die Autorin darauf aufmerksam, dass anscheinend das Geschlecht, die Persönlichkeit des Kindes und ihr Temperament mit den elterlichen Verhaltensweisen und ihren Erziehungsbemühungen interagieren. Die Untersuchungen von Keller & Bell (1979) bestätigen, dass Eltern bei sozial kompetenten und aufmerksamen Kindern mehr Induktionen verwandten, die Konsequenzen von Handlungen darstellten und weniger mit materiellen Belohnungen feilschten, um prosoziales Verhalten bei den Kindern zu aktivieren als bei unruhigen oder eher aggressiven Kindern. In der Studie 1 wurde von beiden Elternteilen den Töchtern mehr Mitgefühl

entgegengebracht (der Unterschied war allerdings nicht signifikant); die Mütter handelten bei ihren Töchtern sogar signifikant empathischer als bei ihren Söhnen. Die These, wonach Väter eine konkrete Vorstellung von geschlechtsrollenadäquaten Verhalten haben und Väter durch das Geschlecht ihrer Kinder beeinflusst werden, wurde durch zahlreiche Forscher bestätigt (Parke, 1981; Biller, 1997). Auch Rubin, Provenzano & Luria (1974) stellten fest, dass Väter ihre Töchter eher als sanft und schwach beschreiben. Mädchen werden die Eigenschaften klein, zart und ruhig zugeschrieben und erhalten demnach mehr Zuwendung als Jungen, die als robust und lebhaft eingestuft werden. Mädchen werden daher als hilfsbedürftiger angesehen. Jedoch konnten die Forschungsergebnisse zur unterschiedlichen Behandlung der Väter von Jungen und Mädchen nur teilweise bestätigt werden (siehe Kapitel 3.6 im Theorieteil und Kapitel 1.6.1 bzw. 1.6.2 im Untersuchungsteil dieser Arbeit). Lediglich bei der Studie 2 brachten die Väter ihren Töchtern signifikant mehr Mitgefühl entgegen. Die Annahme unterschiedlicher väterlicher Behandlungsmuster gegenüber Jungen und Mädchen wird wiederum durch folgende Ergebnisse der Untersuchung gestützt. In der Studie 1 waren den Vätern für ihre Söhne Leistungsziele wichtiger als für ihre Töchter. In der Studie 2 forderten die Väter ihre Töchter signifikant häufiger zum prosozialen Verhalten auf als ihre Söhne.

7. Vorschläge für erzieherische Praktiken, um Mitgefühl und prosoziales Verhalten bei den Kindern zu fördern

Der Ausgangspunkt der Untersuchung war, dass im Laufe der Sozialisation eine Art emotionale „Spezialisierung“ bzw. eine Homogenisierung emotionaler Reaktionen stattfinden würde, die durch kulturelle Erwartungen mitgesteuert werden (siehe auch Ulich u.a., 1998, S. 12). Kinder lernen Werte kennen und erfahren beispielsweise, wovor sie sich fürchten müssen und worauf sie stolz oder neidisch sein können. Mitgefühl wird also nur dann empfunden, wenn das Wohlergehen und die Unversehrtheit einer anderen Person für das Kind Bedeutung haben.

Das Empfinden von Mitgefühl und das Zeigen von prosozialem Verhalten sind demzufolge Lernprozesse, die von den Eltern, Erziehern und anderen Bezugspersonen gesteuert werden können. Die väterliche Reaktion auf Kummer und Notlagen kann demgemäß eine Modellfunktion für Kinder haben.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Gefühlsreaktionen und das Verhalten der Väter auf die Notsituationen ihrer Kinder sowie bestimmte Erziehungspraktiken zu erfassen, um dadurch Schlussfolgerungen ziehen zu können, inwieweit diese eine Entwicklungsbedingung bzw. Entwicklungsvoraussetzung für das Mitgefühl und das prosoziale Verhalten in der Kindheit darstellen könnte. Daraus hätten wiederum Handlungsanleitungen für Eltern formuliert werden können, um das prosoziale Verhalten der Kinder und ihre Fähigkeit, Mitgefühl zu zeigen, zu fördern. Leider ging aus den Ergebnissen der Untersuchung nicht hervor, dass die Entwicklung der prosozialen Responsivität der Kinder mit dem Mitgefühl und dem empathischen Handeln der Väter zusammenhängt. Lediglich bei der Studie 2 konnte der Einfluss des induktiven Erziehungsstils der Väter auf die Entwicklung von Mitgefühl und prosoziales Verhalten der Kinder festgestellt werden.

Wie jedoch im Methodenteil erwähnt, merkten einige Mütter und Väter an, dass sie durch das Interview einen Anstoß erhalten hätten, ihr Verhalten gegenüber ihren Kindern in Notsituationen zu reflektieren. Manche Eltern erkundigten sich, welches Verhalten angebracht wäre. Sie stellten im Anschluss des Interviews beispielsweise die Frage, ob sie ihren Sohn / ihre Tochter einfach in den Arm hätten nehmen sollen, obwohl sie abgespannt waren. Aus diesen Überlegungen der Eltern zog die Autorin den Schluss, dass Eltern für das eigene Verhalten beim Umgang mit Notlagen und Kummer sensibilisiert werden wollten.

Die anschließenden Erläuterungen zu erzieherischen Praktiken und die möglichen Folgen für den Edukanten sind die Resultate des Interviews und der Eindrücke, die bei der Untersuchung gewonnen wurden (beispielsweise Gespräche mit den Eltern vor und nach dem Interview). Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen im Theorieteil, der aufgezeigten Schwächen des Interviews und der Informationen aus den Nachgesprächen sollen einige Vorschläge für Eltern formuliert werden. Sie sollen Impulse für weitere Überlegungen für eine erfolgsversprechende Erziehung geben, die von Mitgefühl und emotionaler Wärme geprägt ist. Die Kenntnis und Berücksichtigung bestimmter Erziehungsstile tragen nach Meinung der Autorin dazu bei, dass nicht nur das eigene (Erziehungs-)Verhalten reflektiert wird. Der Erzieher kann durch dieses Wissen geeignete Erziehungspraktiken einsetzen, von denen angenommen werden kann, dass sie die prosoziale Responsivität der Kinder fördern. Der Erzieher sollte versuchen, unangemessene Verhaltensweisen bei den Kindern zu vermeiden

bzw. ungewollte Nebenwirkungen, mit denen sein Handeln auch verbunden sein kann, zu erkennen.

In den nächsten Unterkapiteln werden von der Autorin einige Erziehungspraktiken aufgeführt, die vermutlich die Entwicklung des prosozialen Verhaltens der Kinder positiv beeinflussen.

7.1 Hilfe zur Gewissensbildung

Die „richtige“ Erziehung gibt es nicht. Die Eltern entscheiden, welche Werte, Fähigkeiten und Verhaltensweisen bei ihrem Kind gefördert werden sollen und wie sie auf das Verhalten des Kindes reagieren. Gewissensbildung besteht heutzutage nicht so sehr in der Übermittlung festgelegter Formen von Anstand und Höflichkeit, sondern in der Vermittlung eines persönlichen Gespürs für Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Solidarität. Kinder erleben den Widerspruch zwischen eigenen Impulsen und dem, was die Eltern gutheißen oder verbieten. Sie machen die Erfahrung, dass nicht nur die eigenen Wünsche zählen, sondern auch die der anderen. Dies ist der Anfang der Gewissensbildung. Kinder verhalten sich zu Beginn ihrer Entwicklung so, wie es die Eltern verlangen oder auch vorleben. Später verinnerlichen sie die Haltung der Eltern. Daher ist es notwendig, dass sich Eltern über ihr Verhalten und über ihren Erziehungsstil Gedanken machen. Jedoch ist es bedeutsamer als alles bewusste Bemühen um die richtige Erziehung, wie das Kind die Eltern im Alltag erlebt. Wie sie für sich und für andere sorgen, sich durchsetzen oder zurücknehmen – all das wird vom Kind als Beispiel dafür aufgenommen, wie es sein eigenes Leben und Verhalten gestalten kann.

Die beste Grundlage für die Gewissensbildung des Kindes ist eine gute und vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern. Zu den klassischen Dimensionen in Studien zur kindlichen Entwicklung zählen die elterliche Wärme und die Unterstützung. Staub (1982) nennt eine herzliche Beziehung zwischen den Eltern und den Kindern als eines der wichtigsten Fundamente für eine prosoziale Orientierung (S. 157).

Nachfolgend sollen Ideen entwickelt werden, die beim Umgang mit Kammersituationen Hilfestellungen bieten können. Die dargestellten Vorschläge zu einer Erziehung, die für die prosoziale Responsivität förderlich sein könnte, sind das Ergebnis sowohl von Erkenntnissen vieler Studien zum Thema Erziehung und Erziehungsstil als auch

von Erfahrungen und Rückmeldungen der Eltern der Untersuchung. Ziel ist es, Anregungen zu geben, um eine gute Beziehung zum Kind aufzubauen, die von Wärme im Sinne eines einfühlsamen und unterstützenden Umgangs geprägt ist und das Kind bei der Entwicklung des prosozialen Verhaltens durch einen induktiven Erziehungsstil unterstützt.

7.2 Zuwendung und Kommunikation

Die Grundlage, mit dem kindlichem Verhalten in einer konstruktiven und nicht verletzenden Weise umzugehen, sind Zuwendung und auch eine angemessene Kommunikation. Eltern können nach Ansicht der Autorin durch eine positive Erziehung ihren Kindern dabei helfen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und dadurch ein positives Selbstbild aufzubauen. In diesem Sinne erzogene Kinder werden wahrscheinlich sowohl mit ihren eigenen Notlagen als auch mit dem Kummer anderer Menschen besser umgehen. Kinder können jedoch viele Situationen und die Folgen ihrer Verhaltensweisen noch nicht überschauen. Sie benötigen Lenkung und Hinführung zum richtigen Verhalten. Es gibt immer wieder Situationen, in denen dem Kind vermittelt werden muss, wie es sich verhalten soll. Dazu gehören beispielsweise das Einschreiten der Bezugspersonen, wenn es jemanden auslacht oder wenn es sich selbst in Gefahr bringt.

Im nächsten Punkt sollen vor allem die Erkenntnisse aus den Situationsschilderungen der Untersuchung als Grundlage für die Verhaltensvorschläge für die Eltern herangezogen werden.

7.3 Verhaltensvorschläge für die Eltern

Bei den für die beiden Studien geschilderten Situationen reagierten die Eltern manchmal nicht auf die Notlagen ihrer Kinder, da sie abgelenkt waren (sie waren zu müde, hatten viel Arbeit oder hatten etwas vor) oder die Notlage nicht als solche wahrnahmen.

Beispielsweise erwarten die Eltern Gäste und geraten mit den Vorbereitungen in Verzug. Währenddessen kommt das Kind in die Küche und erzählt weinend, dass der Turm, den es gerade baute, eingestürzt ist.

Wenn das Kind sich an seine Eltern wendet, ist es nach Meinung der Autorin von großer Bedeutung, dass die Eltern die eigenen Bedürfnisse vorerst zurückstecken und dem Kind ihre Zuneigung zeigen oder ihre Tätigkeit unterbrechen, es trösten und sich mit ihm – wenn auch nur für kurze Zeit – beschäftigen. Nachdem man das Kind in den Arm genommen hat, kann ihm erklärt werden, dass man nur etwas erledigen oder sich kurz ausruhen müsse und dann für das Kind mehr Zeit habe. Kinder, die sich geborgen, beachtet, verstanden und wertgeschätzt fühlen, können es auch ertragen, dass sich die Eltern Zeit für sich nehmen und manchmal etwas Ruhe benötigen. Der Autorin erschien es bei einigen Eltern, dass sie regelrecht ermutigt werden mussten, ebenso ihr persönliches Bedürfnis nach Zeit und Erholung zu beachten. Haben Eltern die Gelegenheit, ihren eigenen Bedürfnissen nachzukommen, dann fällt es ihnen nach Auffassung der Autorin viel leichter, ihre Elternrolle zu erfüllen. Eine gute Elternschaft bedeutet nicht, dass die Kinder das Leben der Eltern dominieren. Für ausgeglichene Eltern ist es einfacher, geduldig mit ihren Kindern umzugehen. Allerdings müssen die Kinder erfahren, dass die Eltern nach ihrer Ruhepause oder ihrer Tätigkeit wieder für die Kinder Zeit haben.

Eltern sollten also für ihre Kinder „da“ sein. Das bedeutet allerdings nicht, dass sie ununterbrochen mit ihnen zusammen sein müssen, sondern dass sie anwesend sind, wenn die Kinder Unterstützung, Zuwendung oder Trost benötigen.

Beim o.g. Beispiel „Turmbau“ könnten die Eltern das Kind ermutigen, es nochmals zu probieren und dem Kind anfangs mit dem Aufbauen eines neuen Turmes helfen. Trost, Ermutigung und positive Zuwendung motivieren Kinder und lassen sie ihren Kummer eher vergessen bzw. mit ihm besser umgehen. Zusätzlich ist es wichtig, das Kind durch Aufmerksamkeit und Beachtung zu verstärken, wenn es etwas „Positives“ tut bzw. etwas, was die Eltern gut finden. Wenn dem Kind gezeigt wird, dass einem sein Verhalten gefällt, wird es dieses eher wiederholen.

Bei den Kummersituationen zeigten die Ergebnisse der Untersuchung, dass Erklärungen oftmals den Kindern nicht halfen. Die Kinder waren in solchen Situationen durch Erklärungen wahrscheinlich eher überfordert. Hier sollten die Eltern die Kinder einfach in den Arm nehmen und sie trösten.

Erwartungsgemäß reagierten die Eltern bei der Situationsschilderung „Überraschungsei“ (Studie 2, Item 32) eher unempathisch. Ein quengelndes Kind oder ein

Kind, welches an seiner Notsituation selbst schuld ist, ruft weniger Mitgefühl hervor (siehe auch Punkt 5 in diesem Kapitel). Die Gefahr besteht, dass man beim Einkaufen im Geschäft peinlich berührt ist und vielleicht die Nerven verliert. Falsch ist es sowohl, das Kind anzuschreien oder ihm zu drohen, als auch seinem Verlangen, das Ei zu haben, sofort nachzukommen. Hier könnten sich die Eltern trotzdem empathisch verhalten, ohne als zu nachgiebig oder zu streng zu gelten. Sie könnten das Kind in den Arm nehmen und ihm sagen, dass es gleich nach dem Bezahlen ein Stück Brezel erhalten wird. Oder sie könnten dem Kind erklären, dass in vielen Einkaufsläden Süßigkeiten an der Kasse stehen, um bei den Kindern das Bedürfnis nach den Naschereien zu wecken. Danach könnte dem Kind wieder eine Alternative geboten werden (daheim ein Stück Schokolade nach dem Mittagessen).

In den Nachgesprächen war auch manchmal eine gewisse Verunsicherung der Eltern zu spüren. Dies soll an dem Item, bei dem das Kind trotz des Verbots der Eltern auf einen Schemel kletterte, um etwas aus dem Schrank zu holen, verdeutlicht werden. Eltern fragten hier häufig nach, wie sie hätten reagieren sollen.

Auch in dieser Situation ist es wichtig, das Kind zu trösten. Danach sollte jedoch eine Belehrung erfolgen. Haben die Eltern etwas untersagt und das Kind das Verbot ignoriert, müssen die Eltern darauf reagieren. Nur wenn Eltern in ihrer Erziehung konsequent sind, lernen die Kinder, selbst Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen, Selbstdisziplin zu entwickeln und die Bedürfnisse anderer zu erkennen. Eltern sollten also konstant (d.h. möglichst in jedem Fall), vorhersehbar und vor allem sofort auf unangemessenes Verhalten reagieren und dem Kind vermitteln, was es stattdessen hätte tun sollen. Für die positive Entwicklung des Kindes ist es notwendig, dass es eine hohe Wertschätzung durch die Eltern erfährt, ihm aber auch Grenzen gesetzt werden und es auf die Folgen seiner Handlungen aufmerksam gemacht wird. Dies wurde ebenfalls bei der zweiten untersuchten Dimension des elterlichen Erziehungsverhaltens, dem induktiven Erziehungsstil, deutlich. Beim antisozialen Verhalten der Kinder sollten die Eltern auf sie einwirken, um ein angemessenes Verhalten zu erreichen bzw. das prosoziale Verhalten zu fördern. Nur so lernen Kinder, andere in ihrem Kummer zu verstehen und diesen gegebenenfalls zu lindern.

Schluss

Zusammenfassend liefern die Befunde der Untersuchung erste Hinweise für die Fruchtbarkeit der Theorie, dass die prosoziale Responsivität der Kinder sowohl von der elterlichen Wärme und Zuwendung als auch vom Erziehungsstil beeinflusst werden (in der Studie 1 positive Zusammenhänge zwischen der mütterlichen Wärme und der prosozialen Responsivität der Kinder, in der Studie 2 positive Zusammenhänge zwischen dem induktiven Erziehungsstil der Väter und dem Mitgefühl der Kinder). Jedoch muss davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung von Mitgefühl und hilfreichem Verhalten sowohl von der Entwicklungsstufe des Kindes, den persönlichen Eigenschaften der Eltern und Kinder und der situativen Faktoren abhängt. Die interindividuellen Unterschiede des aktuellen Erlebens von Mitgefühl und des tatsächlichen Hilfeverhaltens können vermutlich auf der Grundlage unterschiedlicher Sozialisations- und Lernerfahrungen erklärt werden, die allerdings nicht nur in der Familie stattfinden. Laut Ulich u.a. (1998) wirken sich in der Aktualgenese von Gefühlregungen Sozialisationsinflüsse aus. Hierzu gehören z.B. internalisierte Regeln, Gerechtigkeitsorientierung und Toleranzkriterien für Leiderfahrungen anderer. Ferner konnte die Annahme der Theorie emotionaler Schemata bestätigt werden, dass die Merkmale eines Mitgefühl auslösenden Ereignisses einen Einfluss auf die Mitgefühlsreaktion eines Individuums ausüben.

Da sich die Wertevorstellungen im Erwachsenenalter verändern, ist es wahrscheinlich, dass die Sozialisation von Mitgefühl und prosozialem Verhalten zwar in der eigenen Familie beginnt, ansonsten jedoch ein kontinuierlicher und dynamischer Prozess ist.

Eine zukünftige Aufgabe der Forschung wäre es daher nach Ansicht der Autorin, verschiedene Erziehungspraktiken zu untersuchen, von denen angenommen werden kann, dass durch ihren Einfluss nicht nur individuelle Reaktionsunterschiede bei Kindern erklärt, sondern auch Mitgefühl und prosoziales Verhalten gefördert werden könnten. Daraus folgend könnte eine Art Ratgeber für die Eltern und Erzieher erarbeitet werden, um sie für bestimmte Umgangsweisen zu sensibilisieren und Strategien für die Förderung von Mitgefühl und hilfreichem Verhalten einzuüben. Bisherige Überlegungen zur Konfliktpädagogik beschränken sich leider auf das Thema vom störendem und bedrohlichem Verhalten der Kinder, das eher Hilf- und Ratlosigkeit bei den Eltern auslöst.

Das Wissen, dass bei der Entwicklung der Kinder sowohl das genetische Erbe als auch das familiäre Umfeld und die Gesellschaft, in der man lebt, berücksichtigt werden müssen, könnte bei den Eltern mehr Verständnis für die Entwicklung bestimmter Verhaltensweisen hervorrufen. Das Verhalten von Kindern liegt nämlich nicht nur in ihrem Temperament begründet, sondern auch in der Art, wie andere Menschen (in den ersten Lebensjahren hauptsächlich die Eltern) auf ihr Verhalten reagieren. Die Erfahrungen, die Kinder z.B. innerhalb der Familie machen, beeinflussen ihre Entwicklung. Daraus kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass das familiäre Umfeld so verändert werden kann, dass die Entwicklung angemessener Verhaltensweisen bei dem Kind begünstigt werden können. Ein Beispiel dazu: Kinder lernen durch Beobachten, und zwar sowohl von „guten“ als auch von „schlechten“ Vorbildern. Wenn Kinder erfahren, dass ihnen in Notlagen nicht oder nur selten geholfen wird, werden sie andere Menschen ebenfalls eher nicht trösten. Oder sie wissen nicht, wie sie mit einer Notlage umgehen sollen. Die Aufgabe der Eltern besteht darin, zu entscheiden, welche Fertigkeiten beim Kind gefördert werden sollten. Dazu gehört nach Meinung der Autorin vor allem, den Kindern zu helfen, den Umgang mit anderen Menschen und eine zunehmende Selbständigkeit zu erlernen. Kinder sollen dafür sensibilisiert werden, die Gefühle von anderen wahrzunehmen und auch mit ihnen umzugehen. Ferner müssen sie lernen zu erkennen, wie das eigene Handeln andere Menschen beeinflusst.

Literatur

Aaronfreed, J. (1970). The socialisation of altruistic and sympathetic behavior: Some theoretical and experimental analyses. In J. Macaulay & L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp.103-126). New York, NY: Academic Press.

Adorno, Th.W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Th.W., Bettelheim, B., Frenkel-Brunswik, E., Gutermann, N., Janowitz, M., Levinson, D., Sanford, R.N. (1968). *Der Autoritäre Charakter, Bd. 1 und 2. Studien über Autorität und Vorurteil*. Schwarze Reihe Nr. 6 und 7. Amsterdam: De Munter.

Alwin, D. (1984). Trends in parental socialization values: Detroit, 1958-1983. *American Journal of Sociology*, 90, 359-382.

Alwin, D.F. & Thornton A. (1984). Family origins and the schooling process: Early versus late influence of parental characteristics. *American Sociological Review*, 49, 784-802.

Amato, P. R. (1987). *Children in Australian families: The growth of competence*. Sydney, Australia: Prentice Hall of Australia.

Amato, P.R. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 1031-1042.

Amato, P. R. (1998). More than money? Men's contributions to their children's lives. In A. Booth & A.C. Crouter (Eds.), *Men in Families. When do they get involved? What difference does it make?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Amato, P.R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62.

Anderson, H.H. & Brewer, J.E. (1946). Studies of teachers' classroom personalities. Bd. 2: Effects of teachers' dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. *Applied Psychological Monographs*, 8.

Anderson, J.A. & Perlman, D. (1973). Effects of an adult's preaching and responsibility for hypocritical behavior on children's altruism. *Proceedings of the 81st Annual Convention, American Psychological Association*, 291-292.

Angel, R. & Worobey, J.L. (1988). Single motherhood and children's health. *Journal of Health and Social Behavior*, 29, 38-52.

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon. (Dt.: *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser 1975, 1976).

- Astone, N.M. & McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, *56*, 309-320.
- Ausubel, D.P., Balthazar, E.E., Rosenthal, I., Blackman, L.S., Schpoont, S.H., Welkowitz, J. (1954). Perceived parent attitudes as determinants of children's egostructure. *Child Development*, *25*, 173-183.
- Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1986). *Observing interaction. An introduction to sequential analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Baltes, P.B. (1968). Longitudinal and cross-sequential sequences in the study of of age and generation effects. *Human Development* *11*, 14-171.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. & Grusec, F.L. (1967). Menlove: Vicarious extinction of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16-23.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barber, B.K., Chadwick, B.A. & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, *54*, 128-141.
- Barnett, M.A., Howard, J.A., King, L.M. & Dino, G.A. (1981). Helping behavior and the transfer of empathy. *Journal of Social Psychology*, *115*, 125-132.
- Barnett, M.A., Howard, J.A., Melton, E.M. & Dino, G.A. (1982). Effect of inducing sadness about self or other on helping behavior in high and low empathic children. *Child Development*, *53*, 920-923.
- Barnett, R.C., Kibria, N., Baruch, G.K. & Pleck, J.H. (1991). Adult daughter-parent relationships and their associations with daughters' subjective well-being and psychological distress. *Journal of Marriage and the Family*, *53*, 29-42.
- Barnett, M.A., King, L.M., Howard, J.A. & Dino, G.A. (1980). Empathy in young children: Relation to parents' empathy, affection, and emphasis on the feelings of others. *Developmental Psychology*, *16* (3), 243-244.
- Bar-Tal, D., Nadler, A. & Blechman, N. (1980). The relationship between Israeli children's helping behavior and their perception on parents' socialization practices. *Journal of Social Psychology*, *111*, 159-167.
- Bar-Tal, D., Raviv, A. & Leiser, T. (1980). The development of altruistic behavior. Empirical evidence. *Developmental Psychology*, *16*, 516-524.

- Batson, C.D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental psychology* (pp. 65-122). New York: Academic Press.
- Batson, C.D., Batson, J.G., Slingsby, J.K., Harrell, K.L., Peekna, H.M. & Todd, R.M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 413-426.
- Batson, C.D., Fultz, J. & Schoenrade, P.A. (1987). Adults' emotional reactions to the distress of others. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 163-184). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, *4*, 1-103.
- Baumrind, D. (1988). *Familial antecedents of social competence in middle childhood*. Unpublished manuscript.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow: The Jossey-Bass social and behavioral science series* (pp. 349-378). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P.A. Cowan & E.M. Hetherington (Eds.), *Family transitions* (pp. 111-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baydar, N. & Brooks-Gunn, J. (1994). The dynamics of child support and its consequences for children. In I. Garfinkel, S.S. McLanahan & P.K. Robins (Eds.), *Child support and child well-being* (pp. 257-284). Washington, DC: The Urban Institute.
- Becker, G.S. (1991). *A treatise on the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Behrmann, J. & Taubmann, P. (1985). Intergenerational earnings mobility in the United States: Some estimates and a test of Becker's intergenerational endowment model. *Review of Economics and Statistics*, *67*, 144-151.
- Bernadett-Shapiro, S., Ehrensaft, D. & Shapiro, J.-L. (1996). Father participation in childcare and the development of empathy in sons: An empirical study. *Family-Therapy*, *23* (2), 77-93.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, *55*, 83-96.
- Belsky, J., Youngblade, L., Rovine, M. & Volling, B. (1991). Patterns of marital change and parent-child interaction. *Journal of Marriage and the Family*, *53*, 487-498.
- Bem, S.L. (1993). *The lenses of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bierhoff, H. W. (1990). *Psychologie hilfreichen Verhaltens*. Stuttgart: Kohlhammer.

Biller, H.B. (1995). Preventing paternal deprivation. In J.L. Shapiro, M.J. Diamond & M. Greenberg (Eds.), *Becoming a father: Contemporary social, developmental and clinical perspectives*. New York: Springer.

Biller, H.B. (1997). The father and personality development: Paternal Deprivation and sex-role development. In M.D. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp.89-156). New York: Wiley.

Bischof-Köhler, D. (1988). Über den Zusammenhang von Empathie und der Fähigkeit, sich im Spiegel zu erkennen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 47, 147-159.

Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern: Huber.

Bischof-Köhler, D. (1990). Frau und Karriere in psychobiologischer Sicht. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 34, 17-28.

Bischof-Köhler, D. (2000). Empathie, prosoziales Verhalten und Bindungsqualität bei Zweijährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 142-158.

Blankenhorn, D. (1995). *Fatherless America: Confronting our most urgent social problem*. New York: Basic Books.

Block, J.H. (1979). Another look at sex differentiation in the socialization behaviors of mothers and fathers. In F. Denmark (Ed.), *Psychology of women: Future Directions of research*. New York: Psychological Dimensions.

Booth, A. & Amato, P.R. (1994). Parental marital quality, divorce, and realtions with offspring in young adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 21-34.

Bower, T.G.R. (1989). *The rational infant*. New York: Freeman.

Bowerman, C.E. & Elder, G.H., Jr. (1964). Variations in adolescent perception of family power structure. *American Sociological Review*, 29, 551-567.

Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. New York: Columbia University Press.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2: Separation*. New York, NJ: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Vol. 3: Loss*. New York, NJ: Basic Books.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment* (2nd Ed.). New York, NJ: Basic Books.

Booth, A. & Crouter, Ann C. (1998). *Men in Families. When do they get involved? What difference does it make?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Brandstätter, J. & Montada, L. (1980). Normative Implikationen der Erziehungsstilforschung. In K.A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 33-55). Bern: Huber.
- Brazelton, T.B. (1995). *Ein Kind wächst auf. Das Handbuch für die ersten sechs Lebensjahre*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brezinka, W. (1969). *Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Brezinka, W. (1986). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Brown, M.S. & Israel, A.C. (1980). *Effects of instructions, self-instructions an discipline on children's donating*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Montreal.
- Bryan, J.H. (1971). Model affect and children's imitative atruism. *Child Development*, 42, 2061-2065.
- Bryant, B.K. (1987). Mental health, temperament, family, and friends: Perspectives on children's empathy and social perspective taking. In N. Eisenberg & Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 245-270). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Buber, M. (1953). Über Charaktererziehung. In M. Buber (Hrsg.), *Reden über Erziehung* (S. 63 ff.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: Guilford.
- Bühler, C. (1933). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig: Hirzel.
- Bundesministerium für Jugend und Familie (1995). *Wo kommt unsere Zeit hin? Beruf – Familie – Freizeit. Das Zeit-Budget der österreichischen Familien*. Wien: Autor.
- Bungard, W. (1977). Methodische Probleme der empirischen Erforschung prosozialen Verhaltens. In H.E. Lück (Hrsg.), *Mitleid, Vertrauen, Verantwortung: Ergebnisse der Erforschung prosozialen Verhaltens* (S. 170-189). Stuttgart: Klett.
- Burleson, B.R. & Kunkel, A.W. (1995). *Socialization of emotional support skills in childhood: The influence of parents and peers*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Caldera, Y.M. Huston, A.C. & O'Brian, M (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.

Call, K.T., Mortimer, J.T. & Shanahan, M.J. (1995). Helpfulness and the development of competence in adolescence. *Child Development*, 66, 129-138.

Campos, J.J., Barrett K.C., Lamb, M.E., Goldsmith, H.H. & Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 2: Infancy and developmental psychobiology* (pp. 783-915). New York: Wiley.

Caplan, M. (1993). Inhibitory influences in development: The case of prosocial behavior. In D. F. Hay and A. Angold (Eds.), *Precursors and causes in development and psychopathology* (pp. 169 - 198). Chichester: Wiley.

Caplan, Z. & Hay, D.F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 231-242.

Cialdini, R.B., Schaller, M., Houlihan, D., Arps, K., Fultz, J. & Beaman, A.L. (1987). Empathy-based helping: Is it selflessly or selfishly motivated? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 749-758.

Claessens, D. (1962): Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten, soziokulturellen Geburt“ des Menschen. *Soziologische Abhandlungen*, Heft 4.

Clarke-Stewart, K.A. (1980). The father's contribution to children's cognitive and social development in early childhood. In Pedersen, F.A. (Ed.), *The father-infant relationship. Observational studies in the family setting*. New York: Praeger.

Cohen, J. (1968). Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70, 213-220.

Cohen, J. (1987). Parents as educational models and definers. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 339-351.

Cohen, L.J. & Campos, J.J. (1974). Father, mother, and stranger as elicitors of attachment behaviors in infancy. *Developmental Psychology*, 10, 146-154.

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Coletrane, S. (1995). The future of fatherhood. In W. Marsiglio (Ed.), *Fatherhood: Contemporary theory, research, and social policy* (pp. 255-274). Thousand Oaks, CA: Sage.

Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.H. Jr., Lorenz, F.O., Simons, R.L. & Whitbeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 526-541.

Conger, R.D., Elder, G.H. Jr., K.J. Lorenz, F.O, Conger, K.J., Simons, R.L., Whitbeck, L.B., Huck, S. & Melby, J.N. (1990). Linking economic hardship to marital quality and instability. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 643-656.

Connel, R.W. (1995). *Masculinities*. Berkeley, CA: University of California Press.

Cowan, P.A., Powell, D. & Cowan, C.P. (1997). Parenting interventions: A family systems perspective. In I.E. Sigel & K.A. Renninger (Eds.), *Child psychology in practice. Handbook of child psychology*, 5. ed., Vol. 4 (pp. 3-72). New York: Wiley.

Crockenberg, S. (1985). Toddlers' reactions to maternal anger. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 361-373.

Crouter, A.C., McHale, S.M. & Bartko, W.T. (1993). Gender as an organizing feature in parent-child relationships. *Journal of Social Issues*, 49, 161-174.

Cummings, E.M. & O'Reilly, A.W. (1997). Fatherhood in family context: Effects of marital quality on child adjustment. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3rd ed., pp. 49-65). New York: Wiley.

Cummings, E.M., Zahn-Waxler, C. & Radtke-Yarrow, M. (1981). Young children's responses to expressions of anger and affection by others in the family. *Child Development*, 52, 1274-1282.

Cummings, E.M., Zahn-Waxler, C. & Radtke-Yarrow, M. (1984). Developmental changes in children's reactions to anger in the home. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 63-74.

Cummings, E.M., Pellegrini, D.S., Notarius, C.I. & Cummings, E.M. (1989). Children's responses to angry adult behavior as a function of marital distress and history of interparent hostility. *Child Development*, 60, 1035-1043.

Darwin, C. (1992). *Die Abstammung des Menschen* (2. Aufl.). Dreieich: Weiss. (Original erschienen 1871: The descent of man, and selection in relation to sex).

Davies, P.T. & Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.

Dekovic, M. & Janssens, J.M.A.M. (1992). Parents' childrearing style and children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28, 925-932.

- Demos, J. (1986). The changing faces of fatherhood. In J. Demos (Ed.), *Past, present and personal: The family and the life course in American history*. New York: Oxford University Press.
- Denham, S.A. (1997). „When I have a bad dream, mommy holds me“: Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialisation, and emotional competence. *The International Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 301-319.
- Denham, S.A. & Grout, L. (1992). Mothers' emotional expressiveness and coping: Relations with preschoolers' social-emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology, Monographs*, 118, 75-101.
- Denham, S.A., Mason, T. & Couchoud, E.A. (1995). Scaffolding young children's prosocial responsiveness: Preschoolers' responses to adult sadness, anger, and pain. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 489-504.
- Derdeyn, A.P. (1976). Child custody contests in historical perspective. *American Journal of Psychiatry*, 133, 1369-1376.
- Deutsch, F. & Madle, R.A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations. *Human Development*, 18, 267-287.
- Dlugokinski, E.L. & Firestone, I.J. (1974). Other centeredness and susceptibility to charitable appeals: Effects of perceived discipline. *Developmental Psychology*, 10, 21-28.
- Dolch, J. (1960). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. Bergisch-Gladbach: Ehrenwirth.
- Domke, H. (1980). *Erziehungsmethoden*. Donauwörth: Auer
- Dunn, J., Bretherton, I. & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Eagly, A.H. & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 283-308.
- Eggebeen, D.J. & Uhlenberg, P. (1985). Changes in the organization of men's lives. *Family Relations*, 34, 251-257.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge: University Press.
- Eisenberg, N., Bernzweig, J. & Fabes, R.A. (1992). Coping and vicarious emotional responding. In T.M. Field, Ph. McCabe & N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping in infancy and childhood* (pp. 101–107). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N. & Fabes R.A. (1991). Prosocial behavior and empathy: A multmethod, developmental perspective. In P. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, Vol. 12 (pp. 34-61). Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N. & Fabes, R.A (1998). Prosocial Development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, 5th. ed. (pp. 701-778). New York: John Wiley.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bustamente, D., Mathy, R.M., Miller, P.A. & Lindholm, E. (1988). Differentiation of vicariously induced emotional reactions in children. *Developmental Psychology*, 24, 237-246.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Carlo, G. & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others: Behavioral correlates and socialisation antecedents. In N. Eisenberg & R.A. Fabes (Eds.), *New directions in child development*, No. 55 (pp. 57-73). San Francisco: Jossey-Bass.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Carlo, G., Speer, A.L., Switzer, G., Karbon, M. & Troyer, D. (1993). The relations of empathy-related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 131-150.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A.L., Karbon, M. & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, 63, 583-602.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Miller, P.A., Fultz, J., Mathy, R.M., Shell, R. & Reno, R.R. (1989). The relations of sympathy and personal distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 55-66.

Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Murphy, B. (1996). Parents reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C. & Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 776-797.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Schaller, M., Carlo G. & Miller, P.A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62, 1393-1408.

Eisenberg, N., Fabes, R.A & Spinrad, T.L. (2006). Prosocial Development. In W. Damon, R.M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, 6th. ed. (pp. 646-718). New York: John Wiley.

- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Gender differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 100-131.
- Eisenberg, N. & McNally, S. (1993). Socialization and mothers' and adolescents' empathy-related characteristics. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 171-191.
- Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N., Miller, P.A., Schaller, M., Fabes, R.A. Fultz, J., Shell, R., & Shea, C. (1989). The role of sympathy and altruistic personality traits in helping: A re-examination. *Journal of Personality*, 57, 41-67.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Shea, C.L., Carlo, G. & Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 2. Research* (pp. 63-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J.G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517-548). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Wolchik, S., Goldberg, L. & Engel, I. (1992). Parental values, reinforcement, and young children's prosocial behavior: A longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 19-36.
- Eisenberg-Berg., N. & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. *Developmental Psychology*, 15, 168-175.
- Eitler, G. & Rollett, V. (1984). Erziehungsverhalten in der Generationenfolge. In K.H. Ingenkamp (Hrsg.), *Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen*. Bericht über die 34. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung in der DgFE vom 28.-30.9.1983 in Landau /Pfalz. Landau/Pfalz: Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, 181-189.
- Ekstein, R. (1978). Psychoanalysis, sympathy, and altruism. In L.G. Wispé (Ed.), *Altruism, sympathy, and helping: Psychological and sociological principles* (pp. 165-175). New York: Academic Press.
- Emery, R. (1988). *Marriage, divorce, and children's adjustment*. Newbury Park, CA Sage.

Fabes, R.A. & Eisenberg, N. (1996). *An examination of age and sex differences in prosocial behavior and empathy*. Unpublished data, Arizona State University.

Fabes, R.A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A.L. & Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: Relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology*, 30, 44-55.

Fabes, R.A., Eisenberg, N. & Miller P.A. (1990). Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness. *Development Psychology*, 26, 639-648.

Fagot, B.I. & Leinbach, M.D. (1993). Gender-role development in young children: From discrimination to labeling. *Developmental Review*, 13, 205-224.

Fend, H. (1969). *Sozialisierung und Erziehung*. Weinheim: Beltz.

Feshbach, N.D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B.A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research*, Vol. 8 (pp. 1-47). New York: Academic Press.

Feshbach, N.D. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In N. Eisenberg & Strayer (Eds), *Empathy and its development* (pp. 271-291). Cambridge: Cambridge University Press.

Feshbach, S. & Feshbach, N.D. (1986). Aggression und altruism: A personality perspective. In C. Zahn-Waxler et al (Eds.), *Altruism and aggression* (pp. 189-217). New York: Cambridge University Press.

Field, T. (1978). Interaction behavior of primary vs. secondary caretakers fathers. *Developmental Psychology*, 14, 183-194.

Fisher, P.A. & Fagot, B.I. (1993). Negative discipline in families: A multidimensional risk model, *Journal of Family Psychology*, 7 (2), 250-254.

Fivush, R. (1991). Gender and emotion in mother-child conversations about the past. *Journal of Narrative Life History*, 1 (4), 325-341.

Fraiberg, S. (1996). „Die magischen Jahre“ – Familiäre Beziehungen in der frühen Kindheit. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Franco, A.C.S.P. (1978). Altruism in children as a function of deservedness of reward, story telling and vicarious reinforcement. *Philippine Journal of Psychology*, 11, 3-14.

Franz, C.E. McClelland, D. & Weinberger, J. (1991). Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 586-595.

- Frederiksen, N. (1972). Toward a taxonomy of situations. *American Psychologist*, 27, 4-123.
- Fremmer-Bombik, E. & Grossmann, K.E. (1991). Frühe Formen empathischen Verhaltens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 299-317.
- Freud, A. & Burlingham, D. (1944). Infants without families. In A. Freud, *The writings of Anna Freud, Vol. 3*. New York: International Press. (Dt.: Heimatlose Kinder. Frankfurt: Fischer, 1971).
- Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents* (J. Riviere, Trans.). London: Hogarth Press.
- Frevert, U. (1991). Männergeschichte oder die Suche nach dem „ersten“ Geschlecht. In M. Hettling (Hrsg.), *Was ist Gesellschaftsgeschichte?* München: Beck.
- Friedlmeier, W. (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Fthenakis, W.E. (1984). *Väter* (2 Bd.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fthenakis, W.E. (1998). *Mehr als Geld?: Zur (Neu-)Konzeptualisierung väterlichen Engagements*. Fachbeitrag. Online-Familienhandbuch.
- Fthenakis, W.E. (1999). *Engagierte Vaterschaft: Die sanfte Revolution in der Familie*. In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.). Opladen: Leske und Budrich.
- Fthenakis, W.E. (2001). *Die Rolle des Vaters in der Familie*. Forschungsbericht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, V.R. (1974). *Who shall live? Health, economics and social choice*. New York: Basic Books.
- Fuchs, D. & Thelen, M.H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child Development*, 59, 1214-1322.
- Furstenberg, F.F., Jr. (1988). „Good dads – bad dads: Two faces of fatherhood. In A.J. Cherlin (Ed.), *The changing American family and public policy* (pp. 193-218). Washington, DC: Urban Institute Press.
- Furstenberg, F.F., Jr. & Hughes, M.E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 580-593.

- Furstenberg, F.F., Jr., Morgan, S.P. & Allison, P.D. (1987). Paternal participation and children's well-being after marital dissolution. *American Sociological Review*, 52, 695-701.
- Furstenberg, F.F. & Nord, C.W. (1985). Parenting apart: Patterns of childrearing after marital disruption. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 893-904.
- Gadsden, V. & Hall, M. (1995). *Intergenerational learning. A review of the literature*. Paper commissioned by the National Center for Fathers and Families, University of Pennsylvania.
- Gamoran, A. & Mare, R.D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality. *American Journal of Sociology*, 94, 1146-1195.
- Giesecke, H. (1996). *Einführung in die Pädagogik*. München: Juventa.
- Gillis, J.R. (1996). *A world of their own making. Myth, ritual, and the quest for family values*. New York: Basic Books.
- Gewirtz, J.L. & Stingle, K.G. (1968). Learning of generalized imitation as the basis for identification. *Psychological Review*, 75, 374-397.
- Greenacre, P. (1960). Considerations regarding the parent-infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 571-584.
- Greenberger, E. & Goldberg, W.A. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25, 22-35.
- Griswold, R.L. (1993). *Fatherhood in America. A history*. New York: Basic Books.
- Gruen, R.J. & Mendelsohn, G. (1986). Emotional responses to affective displays in others: The distinction between empathy and sympathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 609-614.
- Grusec, J.E. (1972). Demand characteristics of the modeling experiment: Altruism as a function of age and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 139-148.
- Grusec, J.E. (1982). The socialisation of altruism. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 65-90). New York: Academic Press.
- Grusec, J.E., Goodnow, J.J. & Cohen, L. (1996). Household work and the development of concern for others. *Developmental Psychology*, 32, 999-1007.
- Grusec, J.E. & Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, 16, 525-534.

Grusec, J.E., Saas-Kortsak, P. & Simutis, Z.M. (1978). The role of example and moral exhortation in the training of altruism. *Child Development*, 49, 920-923.

Guerra, N.G., Huesmann, L.R. & Hanish, L. (1995). The role of normative beliefs in childrens' social behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Social development. Review of Personality and Social Psychology*, 15 (pp. 140-158). London: Sage.

Gutmann, M.C. (1996). *The meanings of macho. Being a man in Mexico City*. Berkeley, CA: University of California Press.

Hagan, J., MacMillan, R. & Wheaton, B. (1996). New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on children. *American Sociological Review*, 61, 368-385.

Halisch, F. (1988). Empathie, Attribution und die Entwicklung des Hilfehandelns. In H. W. Bierhoff & L. Montada (Hrsg.), *Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft* (S. 79-103). Göttingen: Hogrefe.

Hall, J.A. (1978). Gender differences in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845-857.

Harrington, D.M., Block, J.H. & Block, J. (1978). Intolerance of ambiguity in preschool children: Psychomotoric considerations, behavioral manifestations, and parental correlates. *Developmental Psychology*, 14, 242-256.

Harris, P.L. (1992). *Das Kind und die Gefühle*. Bern: Huber.

Hartmann, D.P., Gelfand, D.M., Smith, C.L., Paul, S.C., Cromer, C.C., Page, B.C. & LeBenta, D.V. (1976). Factors affecting the acquisition and elimination of children's donation behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 21, 328-338.

Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35 (1), 29-71.

Hay, D. F. & Murray, P. (1982). Giving and requesting: Social facilitation of infants' offers to adults. *Infant Behavior and Development*, 5, 301-310.

Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 407-427.

Heard, H.E. (1996). *Children with absent parents: The impacts of father involvement and interparental conflict on child well-being*. Paper presented at the Annual Meeting of the Population Association of America, New Orleans.

Henderson, R.W. (1981). *Parent-child interaction: Theory, research, and prospects*. New York: Academic Press.

- Hernandez, D.J. (1993). *America's children: Resources from family, government, and the economy*. New York: Sage.
- Herrmann, Th. (1966). *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.
- Hetherington, E.M. (1974). Effects of paternal absence on sex typed behaviours in negro and white preadolescent males. In H. Bee (Ed.), *Social issues in developmental psychology*. New York: Harper & Row.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. New York: Academic Press.
- Hite, S. (1987). *The Hite Report. Women and love – a cultural revolution in progress*. New York: Knopf.
- Hochschild, A. (1989). *The second shift*. New York: Avon.
- Höhn, E. (1959). Entwicklung als aktive Gestaltung. In H. Thomae (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Handbuch der Psychologie*. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child development*, Vol. 2 (pp. 261-359). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1971). Father absence and conscience development. *Developmental Psychology*, 4, 400-406.
- Hoffman, M. L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 937-943.
- Hoffman, M. L. (1977a). Empathy, its development and prosocial implications. In C.B. Keasey (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation, Band 25* (pp. 169-218). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Hoffman, M. L. (1977b). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121-137.
- Hoffman, M. L. (1982). The measurement of empathy. In C.E. Izard (Ed.), *Measuring emotions in infants and children* (pp. 279-296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1983a). Empathy, guilt, and social cognition. In W. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 1-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hoffman, M. L. (1983b). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E.T. Higgins, D.N. Ruble & W.W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 236-274). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1987). Empathy: Justice and moral judgement. In N. Eisenberg (Ed.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). Cambridge: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge: University Press.

Hofstätter, P. (1956). *Sozialpsychologie*. Berlin: Gruyter.

Holstein, C.E. (1972). The relation of children's moral judgement level to that of their parents and to communication patterns in the family. In R.C. Smart & M.S. Smart (Eds.), *Readings in child development and relationships*. New York: Macmillan.

Holz-Ebeling, F. (1991). Determinanten von Empathie: Eine experimentelle und eine nicht-experimentelle Studie im Vergleich. *Psychologische Beiträge*, 33, 145-176.

Holz-Ebeling, F. & Steinmetz, M. (1995). Wie brauchbar sind die vorliegenden Fragebogen zur Messung von Empathie? Kritische Analyse unter Berücksichtigung der Iteminhalte. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 16, 11-32.

Honzik, M.P. (1967). Environmental correlates of mental growth. Prediction from the family setting at 21 months. *Child Development*, 38, 337-364.

Hornstein, H.A. (1976). *Cruelty and kindness – a new look at aggression and altruism*. New Jersey: Prentice-Hall.

Hornstein, H.A. (1978). Promotive tension and prosocial behavior: A Lewinian analysis. In Wispé, L. (Ed.), *Altruism, sympathy and helping* (pp. 177-207). New York: Academic Press.

Howard, J. & Hollander, J. (1997). *Gendered situations, gendered selves: A gender lens on social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Howes, C. & Farver, J. (1987). Toddlers' responses to the distress of their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 441-452.

Howes, C., Matheson, C.C. & Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.

Hull, D. & Reuter, J. (1977). The development of charitable behavior in elementary school children. *Journal of Genetic Psychology*, 131, 147-153.

- Husarek, B. (1992). *Empathische Responsivität bei Vorschulkindern: Individuelle Unterschiede und ihre Genese*. Dissertation an der Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- Iannotti, T.J., Cummings, E.M., Pierrehumbert, B., Milano, M.J. & Zahn-Waxler, C. (1992). Parental influences on prosocial behavior and empathy in early childhood. In J.M.A.M. Janssens & J.R.M. Gerris (Eds.). *Child rearing: Influence on prosocial and moral development* (pp. 77-100). Amsterdam, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Ickes, W.J. & Kidd, R.F. (1976). An attributional analysis of helping behavior. In J.H. Harvey, W.J. Kidd & R.F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research, Vol. 1*, (pp. 311-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ingenkamp, K. (1970/71). *Handbuch der Unterrichtsforschung*, 3 Bände. Weinheim: Beltz. (Deutsche Bearbeitung des „Handbook of Research on Teaching“ ed. by N.L. Gage).
- Izard, C.E. (1980). The emergence of emotions and the development of consciousness in infancy. In J.M. Davidson & R.J. Davidson (Eds.), *The psychobiology of consciousness* (pp. 193-216). New York: Plenum Press.
- Janssens, J.M.A.M. & Gerris, J.R.M. (1992). Child rearing, empathy and prosocial development. In J.M.A.M. Janssens & J.R.M. Gerris (Eds.). *Child rearing: Influence on prosocial and moral development* (pp. 57-75). Amsterdam, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Jordan, B.E., Radin, N. & Epstein, A.S. (1975). Paternal behavior and intellectual functioning in preschool boys and girls. *Developmental Psychology*, 11, 407-408.
- Kalmijn, M. (1994). Mother's occupational status and children's schooling. *American Sociological Review*, 59, 257-275.
- Kant, I. (1914). *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* (erstmalig veröffentlicht 1764). Leipzig: Insel.
- Kaplan, H.S., Lancaster, J.B. & Anderson, K.G. (1998). Human parental investment and fertility: The life histories of men in Albuquerque. In A. Booth and A.C. Crouter (Eds.), *Men in families. When do they get involved? What difference does it make?* (pp. 55-107). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, B.B. & Bell, R.Q. (1979). Child effects on adult's method of eliciting altruistic behavior. *Child Development*, 50, 1004-1009.
- Keller, J.A. & Novak, F. (1993). *Kleines Pädagogisches Wörterbuch: Grundbegriffe – Praxisorientierungen – Reformideen*. Freiburg: Herder.
- Kersey, K.C. (1973). The effects of male absence on impulsivity and self control in preschool children. *Dissertation Abstracts International* 34, 4-A, 1704.

- Kessler, S.J. & McKenna, W. (1985). *Gender: An ethnomethodological approach (2nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kestenbaum, R., Farber, E.A. & Sroufe, L.A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child Development*, 44, 51-65.
- Keyes, R. (1992). *Sons on fathers*. New York: Harper Collins.
- Kienbaum, J. (1993). *Empathisches Mitgefühl und prosoziales Verhalten deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder*. Regensburg: Roderer.
- Kienbaum, J. (2003). *Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kienbaum, J. & Trommsdorff, G. (1997). Mütterliche Erziehungskonzepte – eine Sozialisationsbedingung von Mitgefühl? In J. Glück (Hrsg.), *Kurzfassungen der 13. Tagung Entwicklungspsychologie in Wien*. Wien: Institut für Psychologie.
- Kienbaum J., Volland, C. & Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 302-309.
- King, V. (1994). Nonresident father involvement and child well-being: Can dads make a difference? *Journal of Family Issues*, 15, 78-96.
- Klafki, W. (1964). Engagement und Reflexion im Bildungsprozess. In W. Klafki (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 46 ff). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1970/71). *Erziehungswissenschaft*. 3 Bände. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Klein, M. (1955). On identification. In M. Klein, P. Heimann & R.E. Money-Kyrle (Eds.), *New directions in psychoanalysis. The significance of infant conflict in the pattern of adult behavior* (pp. 309-345). London: Tavistock.
- Klerman, L.V. (1991). The health status of poor children: Problems and programs. In A.C. Huston (Ed.), *Children in Poverty: Child development and Public Policy* (pp. 136-157). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kluckhohn, C. & Mowrer, C.H. (1963): „Kultur und Persönlichkeit“: Ein Begriffsschema. In C.A. Schmitz (Hrsg.), *Kultur*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Knight, G.P. (1982). Cooperative-competitive social orientation: Interactions of birth order with sex and economic class. *Child Development*, 53, 664-667.

- Knox, V.W. & Bane, M.J. (1994). Child support and schooling. In I. Garfinkel, S.S. McLanahan & P.K. Robins (Eds.), *Child support and child well-being* (pp. 285-316). Washington, DC: The Urban Institute.
- Koestner, R., Franz, C. & Weinberger, J. (1990). The family origins of empathic concern: A 26-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 709-717.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 325-480). New York: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stage and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohn, M.L. (1977). *Class and conformity: A study of values* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kornadt, H.J. (1982). *Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung* (Band 1). Bern: Huber.
- Kornadt, H.J. & Trommsdorff, G. (1990): Naive Erziehungstheorien japanischer Mütter – Deutsch-japanischer Kulturvergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 357-377.
- Kotelchuk, M., Zelazo, P. & Kagan, J. (1975). Infant reaction to parental separations when left with familiar and unfamiliar adults. *Journal of Genetic Psychology*, 126, 255-262.
- Krevans, J. & Gibbs, J.C. (1996). Parent's use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Krohne, H.W. (1988). Erziehungsstilforschung: Neuere theoretische Ansätze und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 157-172.
- Krohne, H.W. & Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes: Untersuchungen über die Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung*. Bern: Huber.
- Krohne, H.W. & Pulsack, A. (1995). *Das Erziehungsstil-Inventar, Manual* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Test.
- Kruse, J. (2000). Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt. In S. Wallper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kurtines, W.M. & Gewirtz, J.L. (1984). *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wiley & Sons.

- Ladd, G.W., Lange, G. & Stremmel, A. (1983). Personal and situational influences on children's helping behavior: Factors that mediate helping. *Child Development*, 54, 488-501.
- Lamb, M.E. (1976). Interaction between eight-month-old children and their fathers and mothers. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*. New York: Wiley.
- Lamb, M.E. (1986). *The father's role: Applied perspectives*. New York: Wiley.
- Lamb, M.E. (1987). *The father's role: Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lamb, M.E. (1995). The changing roles of fathers. In J.L. Shapiro, M.J. Diamond & M. Greenberg (Eds.), *Becoming a father: Contemporary social, developmental and clinical perspectives*. New York: Springer.
- Lamb, M.E. (1997). *The role of the father in child development* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Lamb, M.E. & Sagi, A. (1983). *Fatherhood and family policy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lempp, R. (1983). Der Anwalt des Kindes aus kinderpsychiatrischer Sicht. In Ev. Akademie Bad Boll (Ed.), *Der Anwalt des Kindes als Konsequenz heutiges Verständnisses von Kindeswohl. Denkanstöße zu einer Neuorientierung*. Protokolldienst der Ev. Akademie Bad Boll, 14, 24-29.
- Lennon, R. & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and age differences in empathy and sympathy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leonard, M. (1966). Fathers and daughters. *International Journal of Psychoanalysis*, 47, 325-334.
- Lepper, M.R. (1983). Social-control processes and the internalization of social values: An attributional perspective. In E.T. Higgins, D.N. Ruble & W.W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 294-330). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lessing, E.E., Zagorin, S.W. & Nelson, D. (1970). WISC subtest and IQ score correlates of father absence. *Journal of Genetic Psychology*, 67, 181-195.
- Levant, R.F. (1988). Education for fatherhood. In P. Bronstein & C. Cowan (Eds.), *Fatherhood today: Men's changing role in the family* (pp. 253-275). New York: Wiley.

Levin, H.M. (1986). *Educational reform for disadvantaged students: An emerging crisis*. West Haven, CT: National Education Association Professional Library.

Lewin, K., Lippitt, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology, 10*, 271-299.

Lewis, M., Feiring, C. & Weinraub, M. (1981). The father as a member of the child's social network. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*. New York: Wiley.

Lewis, M. & Michalson, L. (1982). The socialisation of emotions. In T. Field & A. Fogel (Eds.), *Emotion and early interaction* (pp. 189-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Liebert, R.M. & Fernandez, L.E. (1970). Effects of single and multiple modeling cues on establishing norms for sharing. *Proceedings of the 78th Annual Convention, American Psychological Association, 437-438*.

Limbach, J. (1983). Der Anwalt des Kindes aus juristischer Sicht. In Ev. Akademie Bad Boll (Ed.), *Der Anwalt des Kindes als Konsequenz heutiges Verständnisses von Kindeswohl. Denkanstöße zu einer Neuorientierung*. Protokolldienst der Ev. Akademie Bad Boll, 14, 12-23.

Lipps, T. (1926). *Vom Fühlen, Wollen und Denken. Versuch einer Theorie des Willens* (3. Aufl.). Leipzig: Barth.

Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.

Lück, H.E. (1977). Zur Geschichte der Erforschung prosozialen Verhaltens. In H.E. Lück (Hrsg.), *Mitleid, Vertrauen, Verantwortung: Ergebnisse der Erforschung prosozialen Verhaltens*. Stuttgart: Klett.

Lukesch, H. (1975). *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.

Lukesch, H., Perrez, M., Schneewind, K.A. (1980): *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern: Huber.

Lynn, D.B. (1974). *The father. His role in child development*. Monterey, CA: Brooks & Cole.

Lytton, H. (1979). Disciplinary encounters between young boys and their mothers and fathers: Is there a contingency system? *Developmental Psychology, 15*, 256-268.

Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialisation in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4*, (pp.1-101). New York: Wiley.

MacDonald, K. & Parke R.D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development, 55*, 1265-1277.

Mächtlinger, V.J. (1981). The father in psychoanalytic theory. In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 113-153). New York: Wiley.

Mahler, M.S. & Gosliner, B.H. (1955). On symbiotic child psychosis: Genetic, dynamic and restitutive aspects. *Psychoanalytic Study of the Child*, 10, 195-212.

Main, M. & George, C. (1985). Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in agemates: A study in the day care setting. *Developmental Psychology*, 21, 407-412.

Malinowski, B. (1962). *Geschlecht und Verdrängung in primitiven Gesellschaften*. Reinbeck: Rowohlt.

Mantell, D.M. (1978). *Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit*. Frankfurt: Fischer.

Marjoribanks, K. (1972). Environment, social class and mental abilities. *Journal of Educational Psychology*, 63, 103-107.

Marsiglio, W. (1995). *Fatherhood: Contemporary theory, research, and social policy*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mause, L. de (1980). *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt: Suhrkamp.

McGrath, M.P. Wilson, S.R. & Frassetto, S.J. (1995). Why some forms of inductive reasoning are better than others: Effects of cognitive focus, choice, and affect on children's prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 347-360.

McLoyd, V.C. (1989). Socialization and development in a changing economy: The effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 293-302.

McLoyd, V.C & Wilson. L. (1991). The strain of living poor: Parenting, social support, and child mental health. In A.C. Huston (Ed.), *Children in poverty: Child development and public policy* (pp. 105-135). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self & society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.

Medrich, E.A., Roizen, J.A., Rubin, V. & Buckley, S. (1983). *The serious business of growing up: A study of children's lives outside of school*. Berkeley, CA: University of California Press.

Mehrabian, A. & Epstein, N.A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.

- Mintz, S. & Kellogg, S. (1988). *Domestic revolutions: A social history of American Family life*. New York: Free Press.
- Milgram, S. (1998). *Das Milgram Experiment*. Reinbek: Rowohlt.
- Miller, P.A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344
- Miller, P. & Sperry, L.L. (1987). The socialisation of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 1-31.
- Mills, R.S.L. & Rubin, K.H. (1993). Socialisation factors in the development of social withdrawal. In K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 117-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Moore, B.S. & Eisenberg, N. (1984). The development of altruism. *Annals of Child Development*, 1, 107-174.
- Mosley, J. & Thomson, E. (1995), Fathering behavior and child outcomes: The role of race and poverty. In W. Marsiglio (Ed.), *Fatherhood: Contemporary theory, research, and social policy* (pp. 148-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Münch, E.M. von (1980). *Das neue Ehe- und Familienrecht von A-Z*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Mussen, P. & Eisenberg, N. (2001). Prosocial development in context. In A.C. Bohart & D.J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior* (pp. 103-126). Washington: American psychological Association.
- Mussen, P. & Rutherford, E. (1963). Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex-role preferences. *Child Development*, 34, 589-607.
- Musun-Miller, L. (1991). Effects of maternal presence on siblings behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 145-147.
- Nickel, H. & Köcher, E.M.T. (1986). Väter von Säuglingen und Kleinkindern. Zum Rollenwandel in der Bundesrepublik Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 33, 171-184.
- Nietzsche, F. (1930). *Also sprach Zarathustra*. Stuttgart: Kröner.
- Nock, S.L. (1988). The family and hierarchy. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 957-966.
- Nordio, S., Piazza, G. & Stefanini, P. (1983). *Diventar padri*. Milano: Angeli.
- Oliner, S.P. & Oliner, P.M. (1988). *The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: Free Press.

Osherson, S. (1995). The new father and the old: Understanding the relational struggle of fathers. In J.L. Shapiro, M.J. Diamond & M. Greenberg (Eds.), *Becoming a father: Contemporary social, developmental and clinical perspectives*. New York: Springer.

Panksepp, J. (1986). The psychobiology of prosocial behaviors: Separation distress, play, and altruism. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression* (pp. 19-57). Cambridge: Cambridge University Press.

Pape, W. (1849). Griechisch-Deutsches Handwörterbuch. Braunschweig: Vieweg. (zitiert nach Holz-Ebeling, 1991).

Parish, T.S. (1977). The enhancement of altruistic behaviors in children through the implementation of language conditioning procedures. *Behavioral Modification*, 1, 395-404.

Parke, R.D. (1981). *Fathering*. Glasgow: Fontana Paperbacks.

Parke, R.D. (1996). *Fatherhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Parsons, T. (1942). Age and sex in the social structure of the United States. *American Sociological Review*, 7.

Parsons, T. & Bales, R.F. (1955). *Family socialization and interaction process*. Glencoe: Free Press.

Payne, G. (1916). *The child in human progress*. New York.

Pederson, F.A. (1980). *The father-infant relationship. Observational studies in the family setting*. New York: Praeger Publishers.

Pederson, F.A. (1985). Research and the father: Where do we go from here? In S.M.H. Hansen & F.W. Bozett (Eds.), *Dimensions of fatherhood*. Beverly Hills, CA: Sage.

Pederson, F.A., Anderson, B.J. & Cain, R.L. (1980). Parent-infant and husband-wife interactions observed at age five month. In F.A. Pederson (Ed.), *The father-infant relationship. Observational studies in the family setting* (pp. 71-86). New York: Praeger Publishers.

Peterson, L. (1982). Altruism and the development of internal control: An integrative Model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28 (2), 197-222.

Peterson, L. (1983a). Influence of age, task competence, and responsibility focus on children's altruism. *Developmental Psychology*, 19, 141-148.

Peterson, L. (1983b). Role of donor competence, donor age, and peer presence on helping in an emergency. *Developmental Psychology*, 19, 873-880.

- Peterson, L., Reaven, N. & Homer, A.L. (1984). Limitations imposed by parents on children's altruism. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 269-286.
- Piaget, J. (1965). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Pina, D. & Bengtson, V.L. (1993). The division of household labor and wives' happiness: Ideology, employment, and perceptions of support. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 901-912.
- Pleck, J.H. (1985). Husbands' paid work and family roles: Current research issues. In H. Lopata & J.H. Pleck (Eds.), *Research in the interweave of social roles (Vol. 3), Families and jobs*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pleck, J.H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development (3rd. ed.)*. New York: Wiley.
- Plomin, R., Emde, R.N., Braungart, J.M., Campos, J., Kagan, J., Reznick, J.S., Robinson, J., Zahn-Waxler, C. & DeFries, J.C. (1993). Genetic change and continuity from fourteen to twenty month: The MacArthur Longitudinal Twin Study, *Child Development*, 64, 1354-1376.
- Plutchik, R. (1987). Evolutionary bases of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 33-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Popenoe, D. (1996). *Life without father. Compelling new evidence that fatherhood and marriage are indispensable for the good of children and society*. New York: Free Press.
- Presser, H. (1988). Shift work and child care among dual-earner American parents. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 3-14.
- Pruett, K.D. (1993). The paternal presence: Families in society. *The Journal of Contemporary Human Services*, 74, 46-50.
- Pugh, D.G. (1983). *Sons of liberty: The masculine mind in nineteenth-century America*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Radin, N. (1973). Observed paternal behaviors as antecedents of intellectual functioning in young boys. *Developmental Psychology*, 8, 369-376.
- Radin, N. (1978). Childrearing fathers in intact families with preschoolers. *Paper presented at the annual meeting of the American Psychological association*. Toronto.
- Radin, N. & Epstein, A.S. (1975). Observed paternal behavior and the intellectual functioning of preschool boys and girls. *Paper presented to the Society for Research in Child Development, Denver*.

- Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1986). The role of familial factors in the development of prosocial behavior: Research findings and questions. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior* (pp. 207-234). Orlando: Academic Press.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, Vol. 4 (pp. 469-546). New York: Wiley.
- Ramsey, P.G. (1988). Social skills and peer status: A comparison of two socioeconomic groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 185-202.
- Reble, A. (1971). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rehberg, H.R. & Richman, C.L. (1989). Prosocial behaviour in preschool children: A look at the interaction of race, gender, and family composition. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 385-401.
- Rice, M.E. & Grusec, J.E. (1975). Saying and doing: Effects on observer performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 584-593.
- Roberts, W.L. (1987). Two-career families: Demographic variables, parenting, and competence in young children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 19, 347-356.
- Roberts, W.L. (1999). The socialisation of emotional expression: Relations with prosocial behaviour and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31 (2), 72-85.
- Robinson, J.L., Zahn-Waxler, C. & Emde, R.N. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Social Development*, 3, 125-145.
- Rollett, B. & Werneck, H. (1993). *Die Bedeutung von Rollenauffassungen junger Eltern für den Übergang zur Elternschaft*. Wien: Universität.
- Roth H. (1955). *Autoritär oder demokratisch erziehen?* München: Reinhardt.
- Roth, H. (1976). *Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rotundo, A. (1985). American fatherhood: A historical perspective. *American Behavioral Scientist*, XXIX, 7-25.
- Rousseau, J.J. (1963). *Emile oder Von der Erziehung*. Bochum: Winkler
- Rowe, D.C. (1997). *Genetik und Sozialisation: Die Grenzen der Erziehung*. Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union.

Rubin, J.Z. Provenzano, F.J. & Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' views on sex on newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 512-519.

Rubin, K.H. & Mills, R.S.L. (1992). Parents' thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: Stability, change, and individual differences. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Hrsg.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rumberger, R.W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.

Rushton, J.P. (1975). Generosity in children: Immediate and long-term effects of modeling, preaching, and moral judgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 459-466.

Rushton, J.P. & Teachman, G. (1978). The effects of positive reinforcement, attributions, and punishment on model induced altruism in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 322 -325.

Russel, A., Hart, C.H., Robinson, C.C. & Olsen, S.F. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: A comparison of the United States and Australia, and contributions of temperament and parenting style. *International Journal of Behavioral Development* 27, 74-86.

Rutherford, E. & Mussen, P. (1968). Generosity in nursery school boys. *Child Development*, 39, 755-765.

Rypna, C.B. (1976). Biological bases of the paternal response. *The Family Coordinator*, 25, 335-339.

Sagi, A. & Hoffman, M.L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12, 175-176.

Sampson, R.J. & Laub, J.H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65, 523-540.

Santrock, J. W. (1974). Family structure, maternal behavior and moral development in boys. *Dissertation Abstracts International*, 34,7-B, 3474-3475.

Santrock, J.W. (1975). Father absence, perceived maternal behavior and moral development in boys. *Child Development*, 46, 753-757.

Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung*. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Schneewind, K.A. (1975). Erziehungsstil und kindliches Verhalten. *Medizinische Klinik* 71, 133-142.
- Schneewind, K.A. & Herrman, T. (1980). *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung de Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Bern: Huber.
- Schneewind, K.A. (1999). *Familienpsychologie* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schopenhauer, A. (1891). Preisschrift über die Grundlage der Moral. In E. Grisebach (Hrsg.), *Arthur Schopenhauer's sämtliche Werke in sechs Bänden* (Bd. 3, 3. hie und da berichtigter Abdruck, S. 483-655). Leipzig: Reclam. (erstmal erschienen 1840).
- Schopenhauer, A. (1979). *Preisschrift über die Grundlage der Moral*. Hamburg: Meiner.
- Schroeder, D.A., Dovidio, J.F. , Sibicky, M.E., Matthews, L.L & Allen, J.L. (1988). Empathic concern and helping behavior: Egoism or altruism? *Journal of Experimental Social Psychology*, 24, 333-353.
- Schwarz, S.H. & Howard, A. (1981). A normative decision-making model of altruism. In J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 189-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seifert, M. (1970). Zur Theorie der antiautoritären Kindergärten. In E.E. Geißler (Hrsg.), *Autorität und Freiheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seiffge-Krenke, I. (2001). Väter und Söhne, Väter und Töchter. *Forum Psychoanalyse*, 17.
- Seltzer, J.A. (1997). *Father by law: Effects of joint legal custody on nonresident fathers' involvement with children*. National Survey of Families and Households (Working Paper No. 75). Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin, Madison.
- Serow, R.C. & Solomon, D. (1979). Classroom climates and students' intergroup behavior. *Journal of Educational Psychology*, 71, 669-676.
- Sharma, V. (1988a). Effect of birthorder, age and sex on helping behavior of children. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 19, 91-96.
- Sharma, V. (1988b). Effect of model's amount of donation and justification on imitative altruism. *Psycho-Lingua*, 18, 39-46.
- Sharpe, S. (1994). *Fathers and daughters*. New York: Routledge.
- Shaw, M.C. & White, D.L. (1965). The relationship between child-parent identification and academic underachievement. *Journal of Clinical Psychology*, 21, 10-13.

- Shelton, L.A. (1969). A comparative study of educational achievement in one-parent families and in two-parent families. *Dissertation Abstracts International* 29, 8-A, 2535-2536.
- Shinn, M. (1978). Father absence and children's cognitive development. *Psychological Bulletin*, 85, 295-324.
- Siegel, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7.
- Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V. & Goodnow, J.J. (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Silbereisen, R. K. & Schuhler, P. (1993). Prosoziales Verhalten: Bedingungen und Verläufe der Entwicklung. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 275-287). Neuwied: Luchterhand.
- Sixtl, F. & Korte, W. (1969). *Der Lerntheoretische Ansatz in der Sozialpsychologie*. Bd. 7, 1. Halbband. Göttingen: Hogrefe.
- Smetana, J.G. (1989). Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology*, 25 (4), 499-508.
- Smith, C.L. (1983). Exhortations, rehearsal, and children's prosocial behavior. *Academic Psychology Bulletin*, 5, 261-271.
- Snowdon, C.T. & Suomi, S.J. (1982). Paternal Behavior in Primates. In H.E. Fitzgerald, J.A. Mullins & P. Gage (Eds.), *Child nurturance, Vol. III: Studies of development in nonhuman primates* (pp. 63-109). New York: Plenum Press.
- Spillmann, K.R. (1980). Vom Wandel der Eltern-Kind-Beziehungen im Laufe der Geschichte. In J. Duss von Werdt & R. Welter-Enderlin (Hrsg.), *Der Familienmensch: Systematisches Denken und Handeln in der Therapie* (S. 29-41). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spock, B. (1993). Der gute Vater amerikanischer Familien. In Deutsches Jugendinstitut (Hg.), *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch* (S. 166-171). München: Kösel.
- Spranger, E. (1963). Erziehung zur Verantwortung. In E. Spranger (Hrsg.), *Menschenleben und Menschheitsfragen* (S. 90 ff.). München: Pieper.
- Sroufe, L.A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Stack, J.B. (1976). Who owns the child? Divorce and child custody decisions in middle-class-families. *Social Problems*, 23, 505-515.

Stapf, K.H., Herrmann, Th., Stapf, A., Stäcker, K.H. (1972). *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Starrels, M.E. (1994). Gender differences in parent-child relations. *Journal of Family Issues*, 15 (1), 148-165.

Staub, E. (1971a). A child in distress: The influence of nurturance and modeling on children's attempts to help. *Developmental Psychology*, 5, 124-132.

Staub, E. (1971b). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42, 805-817.

Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality: Vol. 1. Social and personal influences*. New York: Academic Press.

Staub, E. (1982). *Entwicklung prosozialen Verhaltens*. München: Urban & Schwarzenberg.

Staub, E. (1986). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. In C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings & R. Ianotti (Eds.), *Altruism and aggression* (pp. 135-164). Cambridge: Cambridge University Press.

Staub, E. (1992). The origins of caring, helping, and nonaggression: Parental socialization, the family system, schools, and cultural influence. In P.M. Olinger, L. Baron, L.A. Blum, D.L. Krebs & M.Z. Smolenska (Eds.), *Embracing the other: Philosophical, psychological, and historical perspectives on altruism* (pp. 390-412). New York: New York University Press.

Steinmetz-Zubovic, M. (1997). *Der Beitrag von Empathie und Mitleid zur Entstehung von Hilfsbereitschaft in unterschiedlichen Notlagen*. Dissertation, Universität Marburg.

Steins, G. & Wicklund, R.A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, 226-239.

Stearns, P.N. (1990). *Be a man! Males in modern society* (2nd ed.). New York: Homes & Meier.

Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 51, 815-822.

Strayer, J. & Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 227-239.

Sukemone, S., Dohno, K. & Matsuzaki, M. (1981). Model and motivational cost effects on helping behavior through modeling in preschool children. *Basic Factors and Learning Modes in Observational Learning by Children*, 41-47.

Tausch, R. & Tausch, A. (1971). *Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht*. Göttingen: Hogrefe.

Tausch, A., Tausch, R., Fittkau, B. (1972). Das Erziehverhalten. Grundbedingungen für soziales, emotionales und kognitives Lernen Drei- bis Achtjähriger. In *Westermanns Pädagogische Beiträge*, S. 13 ff.

Tausch, R. & Tausch, A. (1991). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.

Taylor, G.R. (1958). *The Angel-makers. A Study in the psychological origins of historical change 1750-1850*. London: Heinemann.

Tellenbach, H. (1976). *Das Vaterbild in Mythos und Geschichte*. Stuttgart: Kohlhammer.

Tellenbach, H. (1978). *Das Vaterbild im Abendland. Vol 1: Rom – Frühes Christentum – Mittelalter – Neuzeit – Gegenwart. Vol. II: Literatur und Dichtung Europas*. Stuttgart: Kohlhammer.

Thomae, H. (1972). Entwicklung und Prägung. In H. Thomae (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Handbuch der Psychologie, Bd. 3*. Göttingen: Hogrefe.

Thornton, A. (1989). Changing attitudes toward family issues in the United States. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 873-894.

Titchener, E.B. (1909). *Lectures on the experimental psychology of the thought-process*. New York: Macmillan.

Trautner, H.M. (1994). Geschlechtsspezifische Erziehung und Sozialisation, In K.A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 167-195). Hogrefe: Verlag für Psychologie.

Trivers, R.L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.

Trommsdorff, G. (1991a). Entwicklung von Emotionen im Kulturvergleich. In U. Schmidt-Denter (Hrsg.), *Abstraktband der 10. Fachgruppentagung für Entwicklungspsychologie. 23.-25.09.1991. Universität zu Köln* (S. 276). Köln: Universität zu Köln.

Trommsdorff, G. (1991b). Child-rearing and children's empathy. *Perceptual Motor Skills*, 72, 387-390.

Trommsdorff, G. (1993a). Kulturvergleich von Emotionen beim prosozialem Handeln. In H. Mandl, M. Dreher & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext* (S. 3-25). Göttingen: Hogrefe.

Trommsdorff, G. (1993b). *Rolle von Emotionen beim prosozialem Verhalten*. Bericht über die mit Sachbeihilfe der DFG durchgeführten Arbeiten in der Zeit von März 1991 bis Februar 1993. Konstanz: Universität.

Trommsdorff, G. (1995). Person-context relations as developmental conditions for empathy and prosocial action: A cross-cultural analysis. In T.A. Kindermann & J. Valsiner (Eds.), *Development of person-context relations* (pp. 189-208). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Trommsdorff, G. & Kobayashi, M. (1996). Prosoziales Verhalten bei deutschen und japanischen Kindern. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Gesellschaftliche und individuelle Entwicklung in Japan und Deutschland* (S. 257-267). Konstanz: UVK.

Turner, P.H. & Harris, M.B. (1984). Parental attitudes and preschool children's social competence. *Journal of Genetic Psychology*, 144, 105-113.

Uhl, S. (1996). *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ulich, D. (1991). Emotionale Entwicklung als Aufbau emotionaler Schemata. Positionsreferat auf der 10. Tagung Entwicklungspsychologie, Köln 1991. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie*, Nr. 54. Augsburg: Universität.

Ulich, D. (1992). Entstehung von Emotionen: Aktualgenese. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (S. 73-102). Stuttgart: Kohlhammer.

Ulich, D. (1994a). Die Vernachlässigung der Persönlichkeit in der Emotionspsychologie. Positionsreferat gehalten auf dem 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Hamburg, September 1994. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie*, Nr. 66. Augsburg: Universität.

Ulich, D. (1994b). Sozialisations- und Erziehungseinflüsse in der emotionalen Entwicklung. In K. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 229-257). Göttingen: Hogrefe.

Ulich, D. (1995). Aktualgenese von Mitgefühl. *Unveröffentlichtes Projektpapier*. Universität Augsburg.

Ulich, D. (1997). *Eltern-Interview I: Elterliche Erziehungseinstellungen und Praktiken*. Unveröffentlichtes Projektpapier, Universität Augsburg.

- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (1998). Emotionale Schemata in der Aktual- und Ontogenese von Emotionen. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie*, Nr. 81. Augsburg: Universität. (entspricht der nachfolgenden Literatur Ulich, Kienbaum & Volland, 1999).
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (1999). Emotionale Schemata bei der Aktual- und Ontogenese von Emotionen. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 52-69). Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (2002). Wie entwickelt sich Mitgefühl? In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, D. & Mayring, Ph. (1992). *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, D. & Volland, C. (1996). Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl - eine Fragebogenstudie mit Erwachsenen. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie*, Nr. 75. Augsburg: Universität.
- Ulich, D. & Volland, C. (1998). Erfassung und Korrelate von Mitgefühl bei Erwachsenen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30 (2), 89-97.
- Ulich, D., Volland, C. & Kienbaum, J. (1999). Sozialisation von Emotionen: Erklärungskonzepte. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 19, 7-19.
- Umberson, D., Chen, M.D., House, J.S., Hopkins, K. & Slaten, E. (1996). The effects of social relationships on psychological well-being: Are men and women really so different? *American Sociological Review*, 61, 837-857.
- Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.
- U.S. Bureau of the Census. (1992). *Statistical abstract of the United States*. 1992 (112th ed.). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Visher, R. (1873). *Ueber das optische Formgefühl. Ein Beitrag zur Aesthetik*. Leipzig: Hermann Credner. (zitiert nach Wind, 1979).
- Volland, C. (1995). *Mutter-Kind-Beziehungsqualität als Entwicklungsbedingung von Empathie und prosozialem Verhalten in der Kindheit*. Regensburg: Roderer.
- Volland, C. & Hölzle, E. (1997). Mitgefühl bei Jugendlichen. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie*, Nr. 80. Augsburg: Universität. Diesem Bericht liegt ein Vortrag auf der 39. Tagung experimentell arbeitender Psychologen (Berlin, März 1997) zugrunde.

Voydanoff, P. (1991). Economic distress and family relations: A review of the eighties. In A. Booth (Ed.), *Contemporary Families: Looking Forward, Looking Back* (pp. 429-445). Minneapolis, MN: National Council on Family Relations.

Wallerstein, J.S., Lewis, J.M., Blakeslee, S. (2002). *Scheidungsfolgen – Die Kinder tragen die Last. Eine Langzeitstudie über 25 Jahre*. Weinheim: Beltz.

Waters, E., Hay, D. & Richters, J. (1986). Infant-parent attachment and the origins of prosocial and antisocial behavior. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior: Research, theories, and issues* (pp. 97-125). Orlando, FL: Academic Press.

Waters, E., Wippman, J. & Sroufe, L.A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.

Weber, E. (1973). *Pädagogik. Eine Einführung. Bd. 1: Grundfragen und Grundbegriffe*. Donauwörth: Ludwig Auer.

Weber, E. (1976). *Erziehungsstile*. Donauwörth: Ludwig Auer.

Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) – emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgements of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.

Weinert, F. (1974). Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von der individuellen Eigenart des Erziehers. In Th. Herrmann (Hrsg.), *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.

Werneck, H. (1997). *Neue Väter. Fachtagung Familie und Neue Lebensformen*, Wien, 1997.

Werner, H.J. (2002). *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1, 125-151.

White, G.M. (1972). Immediate and deferred effects of model observation and guided and unguided rehearsal on donating and stealing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 139-148.

White, G.M. & Burnam, M.A. (1975). Socially cued altruism: Effects of modeling, instruction, and age on public and private donations. *Child Development*, 46, 559-563.

Wind, E. (1979). *Kunst und Anarchie*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314-321.

- Wispe, L. (1991). *The psychology of sympathy*. New York: Plenum Press.
- Wood, J.T. (1994). *Gendered lives: Communication, gender, and culture*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Yarrow, M.R. & Scott, P.M. (1972). Imitation of nurturant and nonnurturant models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 259-270.
- Yarrow, M.R., Scott, P.M. & Waxler, C.Z. (1973). Learning concern for others. *Developmental Psychology*, 8, 240-260.
- Yarrow, L.J., Rubenstein, J.L. & Pedersen, F.A. (1975). *Infant and environment: Early cognitive and motivational development*. Washington: Hemisphere.
- Yogev, S. & Brett, J. (1985). Perceptions of the division of housework and childcare and marital satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 609-618.
- Young, M.H., Miller, B.C., Norton, M.C. & Hill, E.J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 813-822.
- Zahn-Waxler, C., Cole, D.M. & Barrett, K.C. (1991). Guilt and empathy: Sex differences and implications for the development of depression. In J. Garber & K.A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 243-272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In Eisenberg, N. (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 109-137). New York: Academic Press.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990). *The origins of empathic concern*. *Motivation and Emotion*, 14, 2, 107 –130.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R.A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.
- Zarbatany, L., Hartmann, D.P. & Gelfand, D.M. (1985). Why does children's generosity increase with age: Susceptibility to experimenter influence or altruism? *Child Development*, 56, 746-756.
- Ziegler, M.E. (1979). *The father's influence on his school-age child's academic performance and cognitive development*. Doctoral Dissertation, University of Michigan.

ANHANG

Anhang

1	Einleitung zum Interview	19
2	Interview Studie 1	20
3	Interview Studie 2	36
4	Fragebogen zu den Erziehungszielen	49
5	Fragebogen zu „feeling-talk“	50
6	Studie 1: Absolute Häufigkeiten bei der Itemverteilung	51
7	Studie 1: Relative Häufigkeiten bei der Itemverteilung	53
8	Studie 2: Absolute Häufigkeiten bei der Itemverteilung	55
9	Studie 2: Relative Häufigkeiten bei der Itemverteilung	56
10	Abkürzungen	57
11	Interkorrelationstabellen der Elternvariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen bei Notlagen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)	61
12	Untersuchung ausgewählter Itemgruppen / Items: Mittelwertberechnung und Standardabweichung	67
13	Interkorrelationsberechnungen beim „feeling-talk“	69
14	Korrelationsberechnungen für ausgewählte Itemgruppen / Items	72

Tabellenverzeichnis des Anhangs

Tabelle A.1

Studie 1: Absolute Häufigkeiten bei der Itemverteilung

Tabelle A.2

Studie 1: Relative Häufigkeiten bei der Itemverteilung

Tabelle A.3

Studie 2: Absolute Häufigkeiten bei der Itemverteilung

Tabelle A.4

Studie 2: Relative Häufigkeiten bei der Itemverteilung

Tabelle A.5

Studie 1: Interkorrelation für die Elternvariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.6

Studie 1: Interkorrelation für die Werte der Mütter (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.7

Studie 1: Interkorrelation für die Werte der Mütter hinsichtlich ihrer Töchter (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.8

Studie 1: Interkorrelation für die Werte der Mütter hinsichtlich ihrer Söhne (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.9

Studie 1: Interkorrelation für die Vätervariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.10

Studie 1: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Töchter (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.11

Studie 1: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Söhne: (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.12

Studie 2: Interkorrelation für die Elternvariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.13

Studie 2: Interkorrelation für die Müttervariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.14

Studie 2: Interkorrelation für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Töchter (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.15

Studie 2: Interkorrelation für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Söhne (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.16

Studie 2: Interkorrelation für die Vätervariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.17

Studie 2: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Töchter (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.18

Studie 2: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Söhne (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.19

Studie 1: Mittelwertberechnungen über ausgewählte Itemgruppen / Items

Tabelle A.20

Studie 2: Mittelwertberechnungen über ausgewählte Itemgruppen / Items

Tabelle A.21

Studie 1: Interkorrelation für die Elternvariablen („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.22

Studie 1: Interkorrelation für die Müttervariablen („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.23

Studie 1: Interkorrelation für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Töchter („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.24

Studie 1: Interkorrelation für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Söhne („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.25

Studie 1: Interkorrelation für die Vätervariablen („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.26

Studie 1: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Töchter („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.27

Studie 1: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Söhne („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.28

Studie 2: Interkorrelation für die Elternvariablen (feeling-talk, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.29

Studie 2: Interkorrelation für die Müttervariablen (feeling-talk, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.30

Studie 2: Interkorrelation für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Töchter (feeling-talk, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.31

Studie 2: Interkorrelation für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Söhne („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.32

Studie 2: Interkorrelation für die Vätervariablen („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.33

Studie 2: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Töchter („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Tabelle A.34

Studie 2: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Söhne („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

Korrelationsberechnungen bei ausgewählten Itemgruppen / Items

Korrelationen Studie 1

Kind ist selbst an der Notlage schuld

Tabelle A.35

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.36

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.37

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kind ist an der Notlage unschuldig

Tabelle A.38

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.39

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.40

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes

Tabelle A.41

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.42

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.43

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes

Tabelle A.44

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.45

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.46

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kind stört (ohne erkennbare Notlage) (Item 10)

Tabelle A.47

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.48

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.49

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Strafende Eltern (Kind stiehlt etwas) (Item 12)

Tabelle A.50

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.51

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.52

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Strafende Eltern (obwohl das Missgeschick aus Versehen geschah) (Item 22)

Tabelle A.53

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.54

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.55

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kummer beim Kind, da es in eine Notlage gerät, weil es seiner „Pflicht“ nicht nachkam (Verantwortung) – Kind selbst schuld (Item 1)

Tabelle A..56

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.57

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.58

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kummer beim Kind, da es aus „Schusseligkeit“ in eine Notlage gerät (Missgeschick aus Versehen) (Item 9)

Tabelle A.59

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.60

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.61

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kummer aus vorhergehendem Streit mit Freund (Item 21)

Tabelle A.62

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.63

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.64

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kind hat Kummer (nicht selbst schuld)

Tabelle A.65

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.66

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.67

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kind hat Angst / traut sich nicht, etwas zu tun

Tabelle A.68

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.69

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.70

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kind schämt sich

Tabelle A.71

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.72

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.73

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Eltern wollen ihre Ruhe (Item 26)

Tabelle A.74

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.75

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.76

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Eltern haben Hektik oder einen nicht aufzuschiebenden Termin

Tabelle A.77

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.78

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.79

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Eltern möchten etwas unternehmen (Item 26)

Tabelle A.80

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.81

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.82

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Peinliche Situationen für die Eltern

Tabelle A.83

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.84

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.85

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Korrelationen Studie 2**Kind ist selbst an der Notlage schuld**

Tabelle A.86

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.87

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.88

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kind ist an der Notlage unschuldig

Tabelle A.89

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.90

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.91

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes

Tabelle A.92

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.93

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.94

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes

Tabelle A.95

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.96

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.97

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kind stört (ohne erkennbare Notlage) (Item 10)

Tabelle A.98

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.99

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.100

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kind stört (und hat vorher gequengelt) (Item 31)

Tabelle A.101

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.102

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.103

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Peinliche Situation für die Eltern (Kind quengelt) (Item 32)

Tabelle A.104

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.105

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.106

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Strafende Eltern (obwohl das Missgeschick aus Versehen geschah) (Item 22)

Tabelle A.107

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.108

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.109

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kummer beim Kind, da es in eine Notlage gerät, weil es seiner „Pflicht“ nicht nachkam (Verantwortung) – Kind selbst schuld (Item 1)

Tabelle A.110

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.111

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.112

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kummer beim Kind, da es aus „Schusseligkeit“ in eine Notlage gerät (Missgeschick aus Versehen) (Item 9)

Tabelle A.113

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.114

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.115

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kind hat Angst / traut sich nicht, etwas zu tun

Tabelle A.116

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.117

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.118

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Kind schämt sich

Tabelle A.119

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.120

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.121

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Eltern wollen ihre Ruhe (Item 26)

Tabelle A.122

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.123

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.124

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Eltern haben Hektik oder einen nicht aufzuschiebenden Termin

Tabelle A.125

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.126

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.127

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Eltern möchten etwas unternehmen (Item 24)

Tabelle A.128

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.129

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.130

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Peinliche Situationen für die Eltern

Tabelle A.131

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

Tabelle A.132

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

Tabelle A.133

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

Einleitung zum Interview

Im Alltag kommt es leider manchmal vor, dass bestimmte Erziehungsziele im Widerspruch zueinander stehen, dass man also in einer bestimmten Situation nicht weiß, was man tun soll. Als Mutter oder Vater befindet man sich dann in dem Dilemma, dass einem bestimmte Ziele zwar gleich wichtig sind, dass man sie aber nicht gleichzeitig verwirklichen kann.

Sie möchten z.B., dass Ihr Kind glücklich ist und nicht krank wird. Wenn Ihr Kind dann aber im Winter ohne Mantel auf den Spielplatz will und Sie es zwingen müssen, den Mantel anzuziehen, dann wird es mindestens für kurze Zeit nicht so glücklich sein.

Manche glauben, dass man Kinder gar nicht genug verwöhnen kann, andere sind der Meinung, dass Kinder aber auch eine gewisse seelische Robustheit und Unempfindlichkeit entwickeln müssen, um später im Leben bestehen und sich durchsetzen zu können. Sollen wir also unsere Kinder vor allem zur Selbständigkeit erziehen, oder sollen wir ihnen erlauben, möglichst lange Kind zu sein und ihre Kindheit zu genießen? Wie können Eltern hier ihrer Verantwortung gerecht werden?

Wir möchten nun gerne wissen, wie Sie mit derartigen Widersprüchen, Dilemmata und Problemen umgehen und zurechtkommen. Dazu werde ich Ihnen im Folgenden eine Anzahl von Alltagssituationen vorstellen, die Sie so oder so ähnlich wahrscheinlich schon einmal erlebt haben. Wenn Sie sie noch nicht erlebt haben, dann bitte ich Sie, sich diese Situationen so gut und so lebhaft wie möglich vorzustellen.

Ich bitte Sie dann, mir zu sagen, wie Sie selbst in diesen Situationen reagieren und entscheiden würden. Es wird für Sie manchmal nicht ganz leicht sein, die für Sie wahrscheinlichste Reaktion zu nennen, weil es manchmal von den konkreten Umständen abhängt, was man tut.

Ich werde Sie nun bei jeder Situation, die ich Ihnen vorstelle, zum einen fragen, wie Sie **gefühlsmäßig reagieren** würden und was Sie in dieser Situation **sagen** bzw. ob Sie auch etwas **tun** würden bzw. **was** Sie tun würden.

Studie 1: Items und Ankerbeispiele

Eingangsbeispiel

„Stellen Sie sich vor - Sie haben das sicher schon einmal erlebt: Sie sind mit etwas Wichtigem, das dringend erledigt werden muss, beschäftigt, und Ihr Kind unterbricht Sie ständig, lässt Ihnen keine Ruhe. Später bittet Ihr Kind Sie dann, mit ihm ein Spiel zu spielen.

Wie reagieren Sie auf diese Bitte gefühlsmäßig, was sagen Sie und was tun Sie?“

(wird nicht kodiert)

Item 1: Kummer / Verantwortung

„Stellen Sie sich vor, Ihr Kind hat einen kleinen Wellensittich oder Kanarienvogel. X füttert ihn und vergisst, die Käfigtür wieder zu schließen. Der Vogel verlässt den Käfig und fliegt durch das offene Fenster davon. Ganz außer sich rennt X nach draußen, aber der Vogel ist weg. Weinend kommt X ins Haus zurück.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich fühle mit X mit, X tut mir sehr leid. (1)
- Ich sage, dass ich auch sehr traurig bin. (1)
- Ich empfinde nichts, X ist ja selbst schuld daran. (2)
- Ich ärgere mich über dieses Missgeschick und nehme mir vor, keinen neuen Vogel anzuschaffen. (2)

Handlung:

- Ich nehme X in die Arme und tröste ihn. (3)
- Ich sage: „Wie oft habe ich dir gesagt, du sollst die Käfigtüre zumachen! Passe das nächste Mal besser auf!“ (6)
- Ich sage: „So leid tust du mir nicht, hättest du besser aufgepasst.“ (7)
- Ich sage: „Führ' Dich nicht so auf.“ (7)
- „Wir versuchen, den Vogel wieder einzufangen.“ (4)
- Ich weise X darauf hin, dass X etwas verkehrt gemacht hat. (6)

Item 2: Angst

„Sie sind mit Ihrem Kind beim Baden oder auf dem Spielplatz. Der Ball, mit dem X spielt, rollt in ein benachbartes Spielfeld. Es spielen dort Kinder, die etwas größer sind als X. Auf Ihre Aufforderung hin „Hol dir deinen Ball wieder“, sagt Ihr Kind leise mit bekümmertem Gesicht zu Ihnen: „Ich hab aber Angst“ (und holt den Ball nicht).

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Es ist mir vor den anderen Kindern peinlich, dass X sich so (kindisch) verhält. (2)
- Es berührt mich nicht so. (2)

Handlung:

- Ich hole für X den Ball. (4)
- Ich spreche mit X und schlage ihm vor, die anderen Kinder erst zu fragen, ob er / sie den Ball bei einer Spielunterbrechung holen darf. (5)
- Ich wiederhole meine Aufforderung so lange, bis er / sie den Ball holt, damit X seine /ihre Angst überwindet. (6)
- Ich sage: „Dann ist der Ball halt weg.“ (7)
- Ich gehe mit. (4)
- Ich versuche, X zu überreden. (5 / 6; hängt vom Kontext ab)
- Ich ermutige X, den Ball zu holen. (5)

Item 3: Kummer / Traurigkeit

„Sie sind mit Ihrem Kind auf dem Spielplatz. Da kommt X weinend angelaufen und erzählt, dass ein anderes Kind ihm / ihr sein Auto / ihre Puppe weggenommen hat.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Es ärgert mich, dass X sich nicht richtig gewehrt hat. (2)

Handlung:

- Ich tröste X erst einmal. (3)
- Ich gehe zu dem anderen Kind und seiner Mutter und verlange das Spielzeug zurück. (4)
- Ich schlage X vor, mit dem anderen Kind zu sprechen und vorzuschlagen, für einen gewissen Zeitraum das Spielzeug zu tauschen. (5)
- Ich schimpfe X, dass X sich das gefallen lässt. (7)

Item 4: Verantwortung relativiert Schaden / Leid

„Sie haben Ihrem Kind verboten, mit der Schere Figuren auszuschneiden. In Ihrer Abwesenheit tut X dies trotzdem und verletzt sich dabei leicht (Finger blutet etwas). Das Kind ist jetzt bekümmert und weint.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Mir tut X leid. (1)
- Ich empfinde eigentlich wenig; X ist ja selbst schuld, hat seine Strafe bekommen. (2)
- Ich denke: „Geschieht Dir recht.“ (2)
- Ich schimpfe X, weil X nicht gefolgt hat, ungehorsam war. (2)

Handlung:

- Ich tröste X. (3)
- Ich hole gleich ein Pflaster. (4)
- „Du bist doch zu dumm! Genau deshalb habe ich dir das verboten.“ (7)
- Ich bestrafe X wegen seines Ungehorsams. (7)
- Ich sage: „Geschieht dir recht.“ (7)
- „Du bist selbst schuld.“ (7)
- „Du musst auf mich hören.“ (6)
- „Du musst das nächste Mal besser aufpassen.“ (6 / 8)
- „Es ist nicht in Ordnung, wenn man etwas verboten bekommt und es doch tut.“ (6)

Item 5: Kummer

„Auf dem Heimweg vom Kindergarten wurde X von einem Kind verfolgt, das X ziemlich üble Schimpfworte nachrief und auch drohte, X zu verhaften. Als X zur Türe reinkommt, ist X so aus der Fassung geraten, dass er / sie nahe am Weinen ist.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Ich ärgere mich über X' Wehleidigkeit. (2)
- Es ist mir peinlich, dass das andere Kind möglicherweise mitbekommt, wie sehr sich X aufregt. (2)
- Ich ignoriere X' Kummer. (2)
- Ich denke, das ist doch nicht so schlimm und gehe nicht näher darauf ein. (2)

Handlung:

- Ich streichle X / nehme X in die Arme und tröste ihn / sie. (3)
- Ich gehe vor die Tür und weise das andere Kind zurecht. (4)
- Ich sage: „Reiß' dich zusammen.“ (6)
- Ich sage: „Du musst dich schon selbst wehren, durch weinen wird es nicht besser.“ (6)
- „Du bist alt genug, dich selbst zu wehren.“ (6)
- Ich sage: „Sei keine Heulsuse, kein Angsthase, Weichling.“ (7)

Item 6: Anhängliches Verhalten („Erziehungs“-Item)

„Sie müssen im Supermarkt den Einkauf machen. Ihr Kind weicht auf einmal nicht mehr von Ihrer Seite, hängt, wie man so sagt, an Ihrem Rockzipfel. Dadurch fühlen Sie sich zunehmend in der Erledigung Ihrer Besorgungen behindert.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich mache mir Sorgen um das Verhalten von X. (1)
- Ich werde ärgerlich. (2)

Handlung:

- Ich erkläre X, dass ich jetzt rasch fertig werden muss und zuhause Zeit für ihn habe. (4)
- Ich sage, X soll mir lieber helfen. (6)
- Ich sage, X soll sich nicht wie ein Baby benehmen. (7)
- Ich setze X in den Wagen rein, damit er / sie Ruhe gibt. (6)

Item 7: Scham, ausgelacht werden / Verantwortung

„Ihr Kind kommt aus dem Kindergarten und erzählt weinend, es sei heute ausgelacht worden, weil er / sie sich nicht traute, von der Rutsche herunter zu rutschen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Ich mache mir Sorgen um X und nehme mir vor, einmal mit der Kindergärtnerin zu sprechen. (1)
- Ich denke: „Das geschieht dem Angsthasen recht.“ (2)

Handlung:

- Ich nehme mir Zeit und erkläre X, dass Angst nicht so schlimm ist und dass andere Kinder vor anderen Dingen Angst haben. (3)
- Ich schlage X vor, in dieser Woche öfter mit mir zu einem bestimmten Spielplatz zu gehen und dort auf einer kleinen Rutsche zu „üben“. (5)
- Ich sage: „Wenn du so ein Angsthase bist, werden dich die Kinder immer wieder auslachen.“ (7)

Item 8: Scham

„Die Eltern sind eingeladen, im Kindergarten den Kindern dabei zuzusehen, wie sie an den Spiel- und Turngeräten zeigen, was sie schon können. Ihr Kind möchte wie die anderen möglichst weit in den Sandkasten springen, da stolpert X dabei und fällt fast hin. Er / sie fühlt sich schrecklich wegen seines / ihres Missgeschicks.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich fühle mit X mit, er tut mir richtig leid. (1)
- Es ist mir peinlich, dass X sich so ungeschickt verhält.(2)
- Ich ärgere mich darüber, dass X sich durch so eine Kleinigkeit so aus der Fassung bringen lässt. (2)

Handlung:

- Ich sage hinterher, dass es nicht so schlimm war und dass einige andere Kinder auch gestolpert sind. (4)
- Ich tröste X hinterher und sage, dass er als erster oben auf den Kletterstangen war. (4)
- Ich ignoriere das Missgeschick von X einfach. (6)

Item 9: Kummer, Verantwortung

„Ihr Kind kommt aus dem Kindergarten und erzählt weinend, dass es von der Erzieherin ziemlich geschimpft worden sei, weil es aus Versehen ein Glas Wasser umgestoßen und das Bild eines anderen Kindes beschädigt habe.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid, eine leichte Ermahnung hätte es doch wohl auch getan. (1)
- Ich ärgere mich über die Unachtsamkeit von X. (2)
- Ich reagiere überhaupt nicht gefühlsmäßig, weil X seine Strafe ja schon bekommen hat. (2)

Handlung:

- Ich tröste mein Kind und sage, dass man nicht geschimpft zu werden braucht, wenn es nur aus Versehen war. (3)
- Ich sage: „Wenn du besser aufpasst, passiert das nicht noch einmal und du wirst nicht geschimpft.“ (6)
- Ich sage, dass die Kindergärtnerin nicht so zu schimpfen braucht, dass man aber schon aufpassen muss, weil das andere Kind sicher sehr traurig darüber war, dass Wasser auf sein Bild gekommen ist. (8)
- Ich glaube, mein Kind erfindet die Geschichte nur. (6)
- Ich frage die Erzieherin, wie es wirklich war (beide Seiten hören). (4 oder 6)
- Ich frage genau nach, was geschehen ist (bei Interesse: 3; falls dem Kind nicht geglaubt wird: 6)

Item 10: Kind stört („Erziehungs“-Item)

„Sie sind mit einer Arbeit beschäftigt, einem Buch, einer Zeitung oder schauen sich eine Fernsehsendung an. Ihr Kind kommt mit Fragen oder auch bestimmten Wünschen, die sich nicht mit einem Satz erledigen lassen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich bemühe mich um freundliche Zuwendung, obwohl ich eigentlich nicht gerne unterbrechen will. (1)
- Ich werde ärgerlich. (2)
- Ich fühle mich angespannt und hilflos. (2)
- Ich ignoriere X. (2)

Handlung:

- Ich unterbreche bzw. beende meine Tätigkeit und wende mich X zu. (3)
- Ich höre X kurz zu und erkläre X, dass ich die Sendung sehr gerne sehen möchte und später für X Zeit habe. (4 / 8 – je nach Situation)
- Ich schimpfe X (und schicke X weg). (7)
- Ich lasse mich nicht stören und denke, X wird schon merken, dass es jetzt nicht passt. (7)
- Ich sage, X soll mir meine Ruhe lassen. (7)
- Ich versuche, X abzulenken. (5)

Item 11: Angst

„Sie erwarten Gäste und bereiten das Abendessen vor. Für das Kochen fehlt Ihnen eine wichtige Zutat und Sie bitten X zur Nachbarin zu gehen und sie darum zu bitten. Da fängt X zu weinen an und sagt: „Ich hab’ Angst, ich trau’ mich nicht“.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich denke, X ist wohl noch zu klein, um das zu tun. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich werde wütend. (2)
- Ich bin enttäuscht über X. (2)
- Ich verstehe es nicht. (2)

Handlung:

- Ich gehe und hole die Zutaten selbst (ignorierend). (6)
- Ich hole es selbst; wenn X davor Angst hat, muss er / sie nicht gehen (verstehend). (4)
- Ich sage, dass ich die Nachbarin vorher anrufe und X’ Kommen ankündige. (4)
- Ich gehen mit X zusammen. (4)
- Ich versuche, X zu überreden. (4 / 5)
- Ich frage, warum X es nicht machen will (8; bei Zuwendung 4)
- Ich schimpfe. (7)
- Ich sage, wenn er / sie das nicht macht, muss er gleich aufs Zimmer. (7)

Item 12: Strafe, Wieder-gut-sein

„Gestern hat Ihr Kind versucht, aus Ihrem Portemonnaie heimlich eine Mark zu nehmen. Sie haben X dabei ertappt und ihn / sie bestraft. X sucht nun heute wieder Ihre Nähe und möchte „wieder gut“ sein.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich denke, wie schlimm die Strafe für X sein muss.“ (1)
- Ich ärgere mich über X. (2)
- Ich denke, dass X sich bloß einschmeicheln will, damit ich die Strafe aufhebe. (2)
- Ich bin enttäuscht darüber, dass X die Strafe nicht einfach hinnimmt. (2)

Handlung:

- Ich wende mich X zu und tröste ihn / sie. (3)
- Ich sage, dass die Strafe auf jeden Fall bleibt.(6)
- Ich schimpfe X noch einmal für sein Vergehen. (7)
- Ich ignoriere den Versuch, „wieder gut“ zu werden. (7)
- Ich sage X, dass ich sehr traurig war darüber, dass er mich hintergangen hat und mich nicht statt dessen einfach um etwas Geld gebeten hat. (8)

Item 13: Verantwortung

„Ihr Kind weint, weil es von einem anderen Kind geschlagen wurde. Ihr Kind hatte den Streit angefangen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich empfinde Mitleid. (1)
- Ich empfinde nichts, er / sie war ja selbst schuld. (2)

Handlung:

- Ich tröste X. (3)
- Ich sage: „Fange in Zukunft keinen Streit an, das gehört sich nicht.“ (6)
- Ich schimpfe X. (7)
- Ich weise X darauf hin, dass hauen bei einem Streit keine Lösung ist. (8)
- Ich sage zu X: „Streiten ist zwar nicht schön, aber hauen darf man trotzdem nicht, weil ...“ (8)
- Ich hinterfrage. (3 oder 6 – je nach Kontext)
- Ich spreche mit dem anderen Kind (4)
- Ich mische mich nicht ein – ignoriere die Situation. (6)
- Ich mache X darauf aufmerksam, dass man die Konsequenzen tragen muss, wenn man eine Streit anfängt. (8 / 6)
- Ich sage: „Siehst du, das ist die Strafe.“ (7)
- Ich fordere X auf, sich zu entschuldigen (6) - falls das Kind vorher getröstet wird und dann der Vorschlag unterbreitet wird, sich zu entschuldigen, dann Kategorie 8.
- Ich schimpfe das andere Kind. (ev. 5)

Item 14: Sozialerziehung

„Franz, mit dem im Kindergarten niemand gerne spielt, ist krank und muss schon seit einigen Tagen zu Hause bleiben. X erzählt, dass die Kindergärtnerin vorgeschlagen hat, dass die anderen Kinder Franz mal zu Hause besuchen sollten. X will aber nicht.“

Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich sage, dass Franz traurig sein wird, wenn ihn niemand besucht.
- Ich sage, dass X hätte auch gerne Besuch hätte, wenn er krank wäre Und zuhause bleiben müsste.
- Ich versuche X zu überreden, Franz zu besuchen.
- Ich erinnere X an seine letzte Krankheit und versuche ihn zu überreden, Franz zu besuchen.

Keine Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich sage, dass schon ein anderes Kind Franz besuchen wird.
- Ich sage, wenn du Franz nicht magst, musst du ihn nicht besuchen.
- Ich halte mich raus.

Item 15: Angst

„Beim Spaziergehen begegnen Sie einer Bekannten, die einen Hund bei sich führt. Sie haben die Bekannte lange nicht gesehen und freuen sich, mit ihr ein wenig reden zu können. Ihr Kind ängstigt sich vor dem Hund und drängt zum Weitergehen. X fängt schließlich an zu weinen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich kann mir X' Furcht gut vorstellen, gut verstehen, nachfühlen. (1)
- Ich mache mir Sorgen um X, weil er / sie immer so ängstlich ist. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich ärgere mich. (2)
- Ich ignoriere seine / ihre Angst. (2)
- Es ist mir peinlich vor meiner Bekannten, ich schäme mich ein bisschen für mein Kind (2)

Handlung:

- Ich rede beruhigend mit ihm / ihr. (3)
- Ich nehme ihn / sie auf den Arm und tröste ihn / sie. (4)
- Ich sage der Bekannten, sie soll ihren Hund an die Leine nehmen bzw. die Leine verkürzen. (4)
- Ich nehme X fest an der Hand und schlage ihm / ihr vor, er / sie soll mit dem Hund sprechen, dann wird die Angst vergehen. (5)
- Ich sage, dass wir bald weitergehen, aber jetzt möchte ich noch das Gespräch beenden. (6)
- Ich sage X, er / sie soll sich nicht so anstellen. (7)
- Ich unterbreche das Gespräch und verabrede mich zu einem anderen Termin (z.B. abends zu Hause). (4)

Item 16: Angst

„Sie gehen mit Ihrem Kind zum Kinderarzt, X soll heute eine Spritze bekommen oder eine Impfung erhalten. X hat große Angst davor; kurz vor der Spritze / Impfung zittert X fast vor Furcht.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich fühle mit X mit, er / sie tut mir richtig leid. (1)
- Ich fühle mich selbst sehr angespannt, unwohl und hilflos und denke, hoffentlich ist das bald vorbei. (2)
- Es ist mir peinlich, dass X sich vor dem Arzt so gehen lässt. (2)

Handlung:

- Ich versuche, X zu beruhigen und zu trösten. (3)
- Ich sage: „Schau nicht auf die Spritze, schau mich an, wenn du die Spritze bekommst und denke daran, dass wir heute Nachmittag etwas Schönes unternehmen werden. (5)
- Ich sage X, er / sie soll jetzt ja nicht weinen, damit würde er / sie sich blamieren. (6)
- Ich sage: „Reiß' dich zusammen.“ (6)
- Ich sage: „Nur Babys weinen wegen einer Spritze.“ (7)
- Ich sage: „Die Spritze muss jetzt sein, damit du später nicht krank wirst. (8)
- Ich sage: „Wenn du die Spritze jetzt nicht kriegst, wirst du später vielleicht sehr krank werden.“ (8)
- Ich sage: „Die Spritze muss jetzt sein, also Augen zu und durch!“ (4 / 6)

Item 17: Sozialerziehung

„Ein anderes Kind (Max) ist gekommen, um mit Ihrem Kind zu spielen. Da entsteht ein kleiner Streit, und im Streit zerbricht das andere Kind ein Spielzeug Ihres Kindes. Das tut dem anderen Kind leid. X will jetzt aber alleine spielen.“

Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich schlage vor, dass beide wieder gut miteinander sind, weil dem anderen Kind das Missgeschick leid tut.
- Ich schlage vor, dass das andere Kind sich entschuldigt und dass X die Entschuldigung annimmt.
- Ich spreche mit den Kindern und erkläre ihnen, dass sie durch den Streit ihr eigenes Spiel kaputt gemacht haben; deshalb sollen sie sich wieder vertragen.
- Ich sage zu X, dass Max bestimmt

Keine Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich bitte Max, nach Hause zu gehen.
- Ich trenne die Kinder.
- Ich schimpfe beide Kinder wegen des Streits.
- Ich verlange, dass das kaputte Spielzeug ersetzt werden muss.
- Ich halte mich heraus.

sehr traurig darüber ist, wenn X nicht mehr gut mit ihm wird.

Item 18: Kleiner Schaden, großes Leid

„Ihr Kind hat im Kindergarten ein paar Gummibärchen geschenkt bekommen und diese auf dem Weg nach Hause verloren. Bei der Ankunft zu Hause weint X lange deswegen und scheint sehr traurig darüber zu sein.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Ich denke: „Wegen so einer Lappalie sollte man sich nicht so anstellen.“(2)
- Ich ärgere mich über X. (2)

Handlung:

- Ich tröste X. (3)
- Ich gebe X etwas von der Nachspeise, die ich eigentlich für eine spätere Mahlzeit vorgesehen hatte. (4)
- Ich sage: „Mach’ das nächste Mal deine Tasche ganz fest zu und schau’ noch mal nach, ob sie auch zu ist.“ (5)
- Ich sage: „Stell’ Dich nicht so an wegen der paar Gummibärchen.“ (7)
- Ich sage: „Du bist selbst schuld, hättest Du besser aufgepasst, dann wären sie jetzt nicht weg.“ (7)

Item 19: Angst / Scham

„Es ist sehr kalt im Winter. X hat eine neue dicke Winterjacke bekommen, die ihm / ihr aber gar nicht gefällt. X findet die Farben zu grell und die Jacke zu auffallend. X hat große Angst, damit im Kindergarten ausgelacht zu werden, weint und möchte mit dieser Jacke nicht in den Kindergarten gehen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich kann X’ Angst vor dem Ausgelacht werden nachfühlen, die Jacke war wohl wirklich ein Fehlkauf. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich ignoriere das Weinen. (2)
- Ich werde wütend. (2)

Handlung:

- Ich tröste X. (3)
- Ich versuche, X die Jacke schmackhaft zu machen. (4 bzw. 7, wenn die eigene Meinung „übergestülpt“ wird)
- Ich versuche, X zu überreden (4 / 6)
- Ich spreche mit X – er / sie soll das doch einfach einmal ausprobieren (5)
- Ich gebe X einen dicken Pulli. (4)
- Ich gehe mit in den Kindergarten. (4)
- Ich sage X, er muss lernen, die Meinung der anderen Kinder nicht so wichtig zu nehmen. (6)
- Ich schimpfe X. (7)

Item 20: Weh-tun

„Ihr Kind ist trotz Ihres Verbots auf einen Schemel geklettert, um etwas aus dem Spielzeugschrank zu holen. Der Schemel fällt um, das Kind fällt herunter, tut sich weh - verstaucht einen Finger etwas dabei - und weint.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich bin besorgt darüber, wie sehr X sich wehgetan hat. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich denke: „Geschieht dir recht.“ (2)
- Ich fühle mich schlecht und bekomme Schuldgefühle, weil ich nicht aufgepasst habe. (2)
- Ich ärgere mich über X. (2)

Handlung:

- Ich gehe gleich zu X hin und tröste ihn / sie. (3)
- Ich untersuche den Finger und fahre um X zu beruhigen, sicherheitshalber zum Arzt. (4)
- Ich sage: „Wenn du das nächste Mal etwas von oben im Schrank holen willst dann rufe lieber mich.“ (4)
- Ich sage, X soll das nächste Mal besser auf mich hören. (6)
- Ich sage: „Das geschieht dir recht.“ (7)
- Ich frage, warum X das getan hat. Ich hatte ihn / sie deshalb gewarnt (6 / 8)
- „Das kommt davon.“ (7)

Item 21: Kummer

„Ihr Kind hat sich heftig mit einer guten Freundin / Freund gestritten und ist nun darüber sehr unglücklich. Sie haben noch wichtige Erledigungen zu machen und wollen aus dem Haus.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Ich denke: „Bis ich nach Hause komme, hat er / sie sich schon wieder beruhigt.“ (2)
- Ich reagiere gar nicht, das müssen die untereinander ausmachen. (2)
- Ich fühle mich bei Streit immer so hilflos. (2)
- Ich ärgere mich über X' Wehleidigkeit. (2)

Handlung:

- Ich verschiebe meine Erledigung und versuche, X zu trösten. (3)
- Ich schlage X vor, mit mir einkaufen zu gehen, weil er dann seinen Kummer leichter vergessen kann. (4)
- Ich schlage X vor, die Freundin / den Freund anzurufen und gemeinsam einen Versöhnungsversuch zu Unternehmen. (5)
- Ich sage: „Reiß' dich zusammen und such' Dir eine andere Freundin / einen anderen Freund, wenn ihr immer so viel streitet.“ (6)
- Ich warte erst mal ab, ob X mit seinem Kummer selbst zurecht kommt, damit er / sie Selbständigkeit lernt. (6)
- Ich sage: „Sei nicht so eine Heulsuse, das macht es nur noch schlimmer.“ (7)

Item 22: Strafe

„Sie sind mit Ihrem Kind zu Besuch bei Bekannten, da zerbricht es aus Unachtsamkeit etwas Wertvolles. Sie bestrafen es. Darüber ist X sehr traurig und weint.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich kann mir vorstellen, wie traurig X jetzt ist. (1)
- Ich mache mir Sorgen darüber, wie X wohl mit der Strafe zurechtkommt. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich fühle mich angespannt und hilflos, weiß nicht, was ich tun soll. (2)
- Ich denke, dass ich mich jetzt nicht zuwenden darf. (2)
- Ich reagiere gar nicht, da X merken soll, dass die Strafe verdient ist (2)
- Es ist mir peinlich. (2)
- Ich ärgere mich. (2)

Handlung:

- Ich tröste X und sage, dass ich wieder gut bin, dass die Strafe aber bleibt. (3)
- Ich sage, X soll mit Weinen aufhören, da die Strafe verdient sei. (6)
- Ich wende mich von x ab, damit X merkt, dass ich es mit der Strafe ernst meine. (6)
- Ich sage, wenn X nicht aufhört mit weinen, wird die Strafe noch schlimmer. (7)
- Ich erkläre X, dass ich über den Verlust der Vase selbst auch sehr traurig bin. (8)
- Kann halt passieren. (-)
- Ich bringe meinen Ärger zum Ausdruck , z.B. schimpfen (7)
- Ich sage, X muss lernen, besser aufzupassen. (5 / 8)
- Ich begleiche den Schaden. (4 / 6)

Item 23: Kind „stört“

„Sie erwarten Gäste, sind mit den Vorbereitungen etwas in Verzug geraten, alles ist etwas in Verzug geraten, da kommt X in die Küche und erzählt weinend, dass z.B. der Turm, den er / sie gerade baut, eingestürzt ist.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich denke, dass X jetzt traurig ist, dass dies für X schlimm ist. (1)
- Ich ärgere mich über X. (2)
- Ich ignoriere X. (2)
- Ich werde nervös. (2)

Handlung:

- Ich erkläre X, dass ich seinen Kummer verstehen, aber erst später helfen kann. (3)
- Ich wende mich kurz zu und tröste ihn / sie. (3)
- Ich unterbreche kurz meine Arbeit und helfe, den Turm wieder aufzubauen. (4)
- Ich schicke X sofort weg. (7)
- Ich biete X eine andere Beschäftigung an (Küche). (4)
- Ich rede X zu, es noch einmal zu probieren. (5)

Item 24: Kummer / vs. Eigeninteresse der Eltern

„Ihr Kind ist irgendwie bekümmert und bedrückt, scheint zu nichts Lust zu haben. Sie möchten gerne mit allen zusammen (in der Familie) einen Ausflug machen. X scheint auch dazu keine Lust zu haben.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich mache mir Sorgen um X. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich übersehe / übergehe die schlechte Stimmung von X. (2)
- Ich ärgere mich über X, weil er den schönen Tag vermiest. (2)
- Ich bin enttäuscht darüber, dass aus dem schönen Tag vielleicht nichts wird. (2)

Handlung:

- Ich verschiebe die Abfahrt und wende mich X zu, tröste ihn / sie. (3)
- Ich versuche, X aufzuheitern, indem ich ihm / ihr den Ausflug schmackhaft mache. (4 / 6)
- Ich kümmere mich intensiv um X und versuche, den Grund herauszufinden. (4)
- Wir machen den Ausflug (trotzdem). (7)
- Ich zwinge X, mitzufahren. (7)
- Ich überrede X. (6; bei freundlicher Zuwendung 4)

Item 25: Sozialerziehung

„Timo hat heute einen schlimmen Streit mit Ihrem Kind angefangen und X gehauen. Später bittet Timo X, ihm ein paar von den Muscheln zu schenken, die Sie aus dem Urlaub mitgebracht haben. Timo konnte diesen Sommer nicht mit seinen Eltern in die Ferien fahren, weil sein Vater sehr krank war. Ihr Sohn/Ihre Tochter möchte seine/ihre Muscheln aber alle behalten.“

Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich überrede X, von seinen Muscheln Timo eine zu geben, weil er ja nicht wegfahren konnte.
- Ich schlage vor, dass Timo sich für das Hauen entschuldigt, X die Entschuldigung annimmt und dann von seinen Muscheln abgibt.
- Ich schlage vor, dass X Timo mit einigen seiner Muscheln spielen lässt, diese aber vor dem nach Hause gehen wieder bekommt.
- Ich spreche mit dem anderen Kind.

Keine Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich überlasse meinem Kind die Entscheidung.
- Ich halte mich raus.
- Ich sage zu Timo, dass er sich nicht zu wundern braucht, wenn X von seinen Muscheln nichts hergibt.
- Ich sage zu X, dass er von seinen Muscheln keine herzugeben braucht.

Item 26: Kummer / Eigeninteresse

„Sie sind ziemlich erschöpft von Arbeit / Haushalt / Krankheit, müssen sich einfach ausruhen und haben sich gerade hingelegt. Da kommt X vom Kindergarten nach Hause, kommt gleich weinend auf Sie zu und erzählt, dass ein anderes Kind ihn / sie heute nicht auf die Schaukel gelassen hat.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Mir tut X leid. (1)
- Ich werde ärgerlich, weil ich nicht einmal einen Augenblick für mich sein kann. (2)
- Ich ignoriere X. (2)
- Ich fühle Enttäuschung und Hilflosigkeit darüber, dass X sich nicht durchsetzen kann. (2)

Handlung:

- Ich höre X zu und versuche, ihn / sie zu trösten. (3)
- Ich bitte ein anderes Familienmitglied, sich um X zu kümmern. (4)
- Ich sage X, dass er endlich lernen soll, sich durchzusetzen. (6)
- Ich schicke X weg. (7)
- Ich erkläre X, dass ich mich erst ein wenig ausruhen muss und dann zu ihm / ihr kommen werde. (8)
- Ich biete X Alternativen (4 / 5)
- Ich erkläre X, dass so etwas vorkommen kann – dann gehen wir morgen zum Schaukeln. (5 / 8)

Item 27: Sozialerziehung

„Ein größeres Kind, Peter, hat X mit Gewalt sein / ihr Fahrrad weggenommen. Beim Fahren damit stürzt Peter und tut sich weh. X freut sich unverhohlen darüber.“

Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich sage X, dass Schadenfreude niemals sein sollte.
- Ich sage X, dass er auch nicht möchte, dass jemand sich freut, wenn er sich wehtut.
- Ich sage X, dass Peter schon Strafe genug hat, dass die Schadenfreude ihn unnötig verletzt, traurig macht.
- Ich schimpfe beide Kinder.
- Ich schimpfe mein Kind.

Keine Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich halte mich raus.
- Ich gebe keinen Kommentar, weil Peter angefangen hat.
- Ich sage: „Das geschieht Peter recht.“

Item 28: Angst

„Heute Nachmittag kommt eine Bekannte zu Besuch mit ihrem Kind, das ungefähr so alt ist wie X. X macht schon den ganzen Tag einen sehr bedrückten Eindruck, weint schließlich und sagt, er / sie habe solche Angst vor dem anderen Kind, weil dies wieder, wie das letzte Mal, seine / ihre Spielsachen kaputtmachen könnte.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Mir tut X leid. (1)
- Ich ignoriere X, weil ich seine Angst unbegründet und albern finde. (2)
- Ich ärgere mich über dieses kindische Verhalten. (2)
- Ich bin bedrückt / enttäuscht über das egoistische Verhalten von X. (2)
- Ich glaube, dass X das nur erfindet und reagiere nicht. (2)

Handlung:

- Ich tröste X. (3)
- Ich erkläre X, dass ich am Anfang aufpassen werde. (4)
- Ich schlage X vor, sein Lieblingsspielzeug wegzuschließen und dem anderen Kind andere Spielsachen anzubieten, die nicht so leicht kaputt gehen können. (5)
- Ich sage: „Ich verstehe deine Sorgen nicht.“ (7)
- Ich schimpfe X eine Heulsuse und einen Angsthasen. (7)
- Ich sage: „Ich kann mir nicht vorstellen, dass das andere Kind so etwas tut (und unternehme nichts).“ (6)

Item 29: Sozialerziehung

„Die Kinder streiten auf dem Spielplatz darum, wer als erster die Rutsche rauf klettert. Oliver schubst X auf die Seite, um als erster hinaufzuklettern. Darauf schreit X: „Jetzt darfst du nicht zu meinem Geburtstag kommen.“ Oliver ist traurig darüber.“

Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich sage X, dass Oliver bestimmt sehr traurig wäre, wenn er jetzt nicht mehr eingeladen wäre, nicht zum Geburtstag kommen dürfe.
- Ich versuche X zu überreden, Oliver doch einzuladen.
- Ich spreche mit beiden Kindern und bitte Oliver, sein „Vergehen“ einzusehen und sich zu entschuldigen, und X, Oliver doch einzuladen (= Versöhnung herbeizuführen).

Keine Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich sage zu X, er soll sich besser durchsetzen.
- Ich halte mich raus.
- Ich gebe X recht, unterstütze ihn in seiner Entscheidung.
- Ich sage Oliver, dass er sich nicht zu wundern brauche, wenn er jetzt ausgelassen sei.
- Ich gehe sogleich mit X vom Spielplatz weg.
- Ich schimpfe beide Kinder.

Item 30: Angst / kleiner Schaden, großes Leid / Eigeninteresse der Eltern

„Sie haben nachmittags zum Kaffee ein paar Gäste eingeladen und unterhalten sich gut mit diesen. Es ist Sommer, und ab und zu lassen sich ein paar harmlose Brummer blicken. X sitzt mit am Tisch. X ängstigt so sehr vor den immer wieder abziehenden Insekten, dass X schließlich heftig und ausdauernd jammert und weint.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Es ist mir peinlich, dass X sich so aufführt. (2)
- Ich ärgere mich. (2)
- Ich schäme mich vor den Gästen für mein Kind. (2)

Handlung:

- Ich versuche, X mit Worten zu trösten. (3)
- Ich setze X auf meinen Schoß, damit er / sie sich wieder beruhigt. (4)
- Ich erkläre X, dass die Brummer nicht stechen. (4)
- Ich sage X: „Du musst in dein Zimmer, wenn du nicht sofort aufhörst.“ (7)
- Ich sage: „Sei nicht so ein Angsthase.“ (7)

Studie 2: Items und Ankerbeispiele

Eingangsbeispiel

„Stellen Sie sich vor - Sie haben das sicher schon einmal erlebt: Sie sind mit etwas Wichtigem, das dringend erledigt werden muss, beschäftigt, und Ihr Kind unterbricht Sie ständig, lässt Ihnen keine Ruhe. Später bittet Ihr Kind Sie dann, mit ihm ein Spiel zu spielen.

Wie reagieren Sie auf diese Bitte gefühlsmäßig, was sagen Sie und was tun Sie?“

(wird nicht kodiert)

Item 1: Kummer / Verantwortung

„X wollte eigentlich den Vogel füttern und hatte schon die Käfigtüre geöffnet. Da klingelt es und ein Freund / eine Freundin kommt zum Spielen. Die Kinder gehen gleich ins Kinderzimmer. Nach einiger Zeit fällt X ein, dass er / sie den Vogel füttern wollte - doch der Vogel ist durch das offene Fenster davongeflogen. X ist traurig.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich fühle sehr mit X mit, X tut mir sehr leid. (1)
- Ich sage, dass ich auch sehr traurig bin. (Gefühle werden gespiegelt - 1)
 - kann aber auch 2 sein (dem Elternteil tut der Vogel leid!)
- Ich empfinde nichts, X ist ja selbst schuld daran. (2)
- Ich ärgere mich über dieses Missgeschick und nehme mir vor, keinen neuen Vogel anzuschaffen. (2)

Handlung:

- Ich nehme X in die Arme und tröste ihn. (3)
- Ich sage: „Wie oft habe ich dir gesagt, du sollst die Käfigtüre zumachen! Passe das nächste Mal besser auf!“ (6)
- Ich sage: „So leid tust du mir nicht, hättest du besser aufgepasst.“ (7)
- Ich sage: „Führ' Dich nicht so auf.“ (7)
- „Wir versuchen, den Vogel wieder einzufangen.“ (4)
- Ich weise X darauf hin, dass X etwas verkehrt gemacht hat. (6)

Item 2: Angst

„Sie sind mit Ihrem Kind auf dem Spielplatz und wollen gerade nach Hause gehen. Der Ball, mit dem X spielt, rollt in ein benachbartes Spielfeld. Es spielen dort kleine Kinder, die jünger sind als X. Auf Ihre Aufforderung hin „Hol' dir deinen Ball wieder“, macht Ihr Kind ein weinerliches Gesicht.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Es berührt mich nicht so. (2)

Handlung:

- Ich hole für X den Ball. (4)
- Ich spreche mit X und schlage ihm vor, die anderen Kinder erst zu fragen, ob er / sie den Ball bei einer Spielunterbrechung holen darf. (5)
- Ich wiederhole meine Aufforderung so lange, bis er / sie den Ball holt, damit X seine / ihre Angst überwindet. (6)
- Ich sage: „Dann ist der Ball halt weg.“ (7)
- Ich gehe mit. (4)
- Ich versuche, X zu überreden. (5 / 6; hängt vom Kontext ab)
- Ich ermutige X, den Ball zu holen. (5)

Item 4: Verantwortung relativiert Schaden / Leid

„Sie haben Ihrem Kind verboten, mit der Schere Figuren auszuschneiden. In Ihrer Abwesenheit tut X dies trotzdem und zwickt sich dabei leicht. Das Kind ist darüber recht bekümmert.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Mir tut X leid. (1)
- Ich empfinde eigentlich wenig; X ist ja selbst schuld, hat seine Strafe bekommen. (2)
- Ich denke: „Geschieht dir recht.“ (2)

Handlung:

- Ich tröste X. (3)
- Ich hole gleich ein Pflaster. (4)
- „Genau deshalb habe ich das verboten.“ (7)
- Ich bestrafe X wegen seines Ungehorsams. (7)
- Ich sage: „Geschieht dir recht.“ (7)
- „Du bist selbst schuld.“ (7)
- „Du musst auf mich hören.“ (6)
- „Du musst das nächste Mal besser aufpassen.“ (6 / 8)
- „Es ist nicht in Ordnung, wenn man etwas verboten bekommt und es doch tut.“ (6)
- Ich schimpfe X, weil X nicht gefolgt hat, ungehorsam war.“ (7)

Item 6: Anhängliches Verhalten („Erziehungs“-Item)

„Sie müssen heute Ihr Kind ausnahmsweise zu Besorgungen in den Supermarkt mitnehmen. Ihr Kind weicht auf einmal nicht mehr von Ihrer Seite, hängt, wie man so sagt, an Ihrem Rockzipfel. Dadurch fühlen Sie sich zunehmend in der Erledigung Ihrer Besorgungen behindert. Der Einkaufswagen ist zu klein, um X einfach hineinzusetzen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich mache mir Sorgen um das Verhalten von X. (1)
- Ich werde ärgerlich. (2)
- Es stört mich nicht. (0)
- Da muss man durch. (0 oder 2)
- Ich bin froh – besser als herumlaufen. (1, je nach Situation auch manchmal 2)
(aber problematisch, da es eigentlich an der Frage vorbeigeht!!)

Handlung:

- Ich erkläre X, dass ich jetzt rasch fertig werden muss und zuhause Zeit für ihn habe. (4)
- Ich sage, X soll mir lieber helfen. (6) (im Sinne von ablenken: 4)
- Ich sage, X soll sich nicht wie ein Baby benehmen. (7)
- Ich frage, was los ist. (3)
- X soll Disziplin zeigen. (6)
- X soll lernen, auch etwas zu tun, was ihm / ihr keinen Spaß macht. (6)

Item 9: Kummer / Verantwortung

„Ihr Kind kommt aus dem Kindergarten und erzählt weinend, dass es von der Erzieherin ziemlich geschimpft worden sei, weil es aus Versehen ein Glas Wasser umgestoßen und das Bild eines anderen Kindes beschädigt habe.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid, eine leichte Ermahnung hätte es doch wohl auch getan. (1)
- Ich ärgere mich über die Unachtsamkeit von X. (2)
- Ich reagiere überhaupt nicht gefühlsmäßig, weil X seine Strafe ja schon bekommen hat. (2)

Handlung:

- Ich tröste mein Kind und sage, dass man nicht geschimpft zu werden braucht, wenn es nur aus Versehen war. (3)
- Ich sage: „Wenn du besser aufpasst, passiert das nicht noch einmal und du wirst nicht geschimpft.“ (6)
- Ich sage, dass die Kindergärtnerin nicht so zu schimpfen braucht, dass man aber schon aufpassen muss, weil das andere Kind sicher sehr traurig darüber war, dass Wasser auf sein Bild gekommen ist. (8)
- Ich glaube, mein Kind erfindet die Geschichte nur. (6)
- Ich frage die Erzieherin, wie es wirklich war (beide Seiten hören). (4 oder 6)
- Ich frage genau nach, was

geschehen ist (bei Interesse: 3; falls dem Kind nicht geglaubt wird: 6)

Item 10: Kind stört („Erziehungs“-Item)

„Sie sind mit einer wichtigen Arbeit beschäftigt. Ihr Kind kommt mit Fragen oder auch bestimmten Wünschen, die sich nicht mit einem Satz erledigen lassen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich bemühe mich um freundliche Zuwendung, obwohl ich eigentlich nicht gerne unterbrechen will. (1)
- Ich werde ärgerlich. (2)
- Ich fühle mich angespannt und hilflos. (2)
- Ich ignoriere X. (2)
- ich ignoriere X (2)

Handlung:

- Ich unterbreche bzw. beende meine Tätigkeit und wende mich X zu. (3)
- Ich höre X kurz zu und erkläre X, dass ich die Sendung sehr gerne sehen möchte und später für X Zeit habe. (4 / 8 – je nach Situation)
- Ich schimpfe X (und schicke X weg). (7)
- Ich lasse mich nicht stören und denke, X wird schon merken, dass es jetzt nicht passt. (7)
- Ich sage, X soll mir meine Ruhe lassen. (7)
- Ich versuche, X abzulenken. (5)

Item 11: Angst

„Sie erwarten Gäste und bereiten ein Essen vor (beim Vater: Sie helfen Ihrer Frau oder Sie saugen die Wohnung). Sie haben beim Bäcker nebenan Baguette bestellt, aber vergessen, es abzuholen. Sie bitten Ihren Sohn/Ihre Tochter, es abzuholen. Da treten X die Tränen in die Augen und er / sie sagt: „Ich traue’ mich nicht“.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich denke, X ist wohl noch zu klein, um das zu tun. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich werde wütend. (2)
- Ich bin enttäuscht über X. (2)
- Ich verstehe es nicht. (2)

Handlung:

- Ich gehe und hole das Baguette selbst (ignorierend). (6)
- Ich hole es selbst; wenn X davor Angst hat, muss er / sie nicht gehen (verstehend). (4)
- Ich sage, dass ich die Nachbarin vorher anrufe und X' Kommen ankündige. (4)
- Ich gehen mit X zusammen. (4)
- Ich versuche, X zu überreden. (4 / 5)
- Ich frage, warum X es nicht machen will (8; bei Zuwendung 4)
- Ich schimpfe. (7)
- Ich sage, wenn er / sie das nicht macht, muss er gleich aufs Zimmer. (7)

Item 13: Verantwortung

„Ihr Kind weint, weil es von einem anderen Kind geschlagen wurde. Ihr Kind hatte den Streit angefangen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- ich empfinde Mitleid (1)
- ich empfinde nichts, er war ja selbst schuld (2)

Handlung:

- Ich tröste X. (3)
- Ich sage: „Fange in Zukunft keinen Streit an, das gehört sich nicht.“ (6)
- Ich schimpfe X. (7)
- Ich weise X darauf hin, dass hauen bei einem Streit keine Lösung ist. (8)
- Ich sage zu X: „Streiten ist zwar nicht schön, aber hauen darf man trotzdem nicht, weil ...“ (8)
- Ich hinterfrage. (3 oder 6 – je nach Kontext)
- Ich spreche mit dem anderen Kind (4)
- Ich mische mich nicht ein – ignoriere die Situation. (6)
- Ich mache X darauf aufmerksam, dass man die Konsequenzen tragen muss, wenn man eine Streit anfängt. (8 / 6)
- Ich sage: „Siehst du, das ist die Strafe.“ (7)
- Ich fordere X auf, sich zu entschuldigen (6) - falls das Kind

- vorher getröstet wird und dann der Vorschlag unterbreitet wird, sich zu entschuldigen, dann Kategorie 8.
- Ich schimpfe das andere Kind. (ev. 5)

Item 14: Sozialerziehung

„Franz, mit dem im Kindergarten niemand gerne spielt, ist krank und muss schon seit einigen Tagen zu Hause bleiben. X erzählt, dass die Kindergärtnerin vorgeschlagen hat, dass die anderen Kinder Franz mal zu Hause besuchen sollten. X will aber nicht.“

Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich sage, dass Franz traurig sein wird, wenn ihn niemand besucht.
- Ich sage, dass X hätte auch gerne Besuch hätte, wenn er krank wäre und zuhause bleiben müsste.
- Ich versuche X zu überreden, Franz zu besuchen.
- Ich erinnere X an seine letzte Krankheit und versuche ihn zu überreden, Franz zu besuchen.

Keine Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich sage, dass schon ein anderes Kind Franz besuchen wird.
- Ich sage, wenn du Franz nicht magst, musst du ihn nicht besuchen.
- Ich halte mich raus.

Item 17: Sozialerziehung

„Ein anderes Kind (Max) ist gekommen, um mit Ihrem Kind zu spielen. Da entsteht ein kleiner Streit, und im Streit zerbricht das andere Kind ein Spielzeug Ihres Kindes. Das tut dem anderen Kind leid. X will jetzt aber alleine spielen.“

Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich schlage vor, dass beide wieder gut miteinander sind, weil dem anderen Kind das Missgeschick leid tut.
- Ich schlage vor, dass das andere Kind sich entschuldigt und dass X die Entschuldigung annimmt.
- Ich spreche mit den Kindern und erkläre ihnen, dass sie durch den Streit ihr eigenes Spiel kaputt gemacht haben; deshalb sollen sie sich wieder vertragen.
- Ich sage zu X, dass Max bestimmt sehr traurig darüber ist, wenn X nicht mehr gut mit ihm wird.

Keine Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich bitte Max, nach Hause zu gehen.
- Ich trenne die Kinder.
- Ich schimpfe beide Kinder wegen des Streits.
- Ich verlange, dass das kaputte Spielzeug ersetzt werden muss.
- Ich halte mich heraus.

Item 19: Angst / Scham

„Es ist sehr kalt im Winter. X hat zu Weihnachten von der Oma als Überraschung eine neue dicke Winterjacke bekommen (weil die andere schon zu klein war), die ihm/ihr aber gar nicht gefällt. X findet die Farben zu grell und die Jacke zu auffallend. X hat keine andere wirklich sehr warme Jacke. X hat große Angst, damit im Kindergarten ausgelacht zu werden, weint und möchte mit dieser Jacke nicht in den Kindergarten gehen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich kann X' Angst vor dem Ausgelacht werden nachfühlen, die Jacke war wohl wirklich ein Fehlkauf. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich ignoriere das Weinen. (2)
- Ich werde wütend. (2)

Handlung:

- Ich tröste X. (3)
- Ich versuche, X die Jacke schmackhaft zu machen. (4 bzw. 7, wenn die eigene Meinung „übergestülpt“ wird)
- Ich versuche, X zu überreden (4 / 6)
- Ich spreche mit X – er / sie soll das doch einfach einmal ausprobieren (5)
- Ich gebe X einen dicken Pulli. (4)
- Ich gehe mit in den Kindergarten. (4)
- Ich sage X, er muss lernen, die Meinung der anderen Kinder nicht so wichtig zu nehmen. (6)
- Ich schimpfe X. (7)

Item 20: Wehtun

„Ihr Kind ist trotz Ihres Verbots auf einen Schemel geklettert, um etwas aus dem Spielzeugschrank zu holen. Der Schemel fällt um, das Kind fällt herunter, tut sich weh und weint etwas.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich bin besorgt darüber, wie sehr X sich wehgetan hat. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich denke: „Geschieht dir recht.“ (2)
- Ich fühle mich schlecht und bekomme Schuldgefühle, weil ich nicht aufgepasst habe. (2)
- Ich ärgere mich über X. (2)

Handlung:

- Ich gehe gleich zu X hin und tröste ihn / sie. (3)
- Ich untersuche den Finger und fahre um X zu beruhigen, sicherheitshalber zum Arzt. (4)
- Ich sage: „Wenn du das nächste Mal etwas von oben im Schrank holen willst dann rufe lieber mich.“ (4)
- Ich sage, X soll das nächste Mal besser auf mich hören. (6)
- Ich sage: „Das geschieht dir recht.“ (7)
- Ich frage, warum X das getan hat. Ich

- hatte ihn / sie deshalb gewarnt (6 / 8)
- „Das kommt davon.“ (7)

Item 22: Strafe

„Sie sind mit Ihrem Kind zu Besuch bei Bekannten, da zerbricht es aus Unachtsamkeit etwas Wertvolles. Sie schimpfen es. Darüber ist X sehr traurig und weint.“

(evtl. ergänzen: Sie haben keine Haftpflichtversicherung!)

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich kann mir vorstellen, wie traurig X jetzt ist. (1)
- Ich mache mir Sorgen darüber, wie X wohl mit der Strafe zurechtkommt. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich fühle mich angespannt und hilflos, weiß nicht, was ich tun soll. (2)
- Ich denke, dass ich mich jetzt nicht zuwenden darf. (2)
- Ich reagiere gar nicht, da X merken soll, dass die Strafe verdient ist (2)
- Es ist mir peinlich. (2)
- Ich ärgere mich. (2)

Handlung:

- Ich tröste X und sage, dass ich wieder gut bin, dass die Strafe aber bleibt. (3)
- Ich sage, X soll mit Weinen aufhören, da die Strafe verdient sei. (6)
- Ich wende mich von x ab, damit X merkt, dass ich es mit der Strafe ernst meine. (6)
- Ich sage, wenn X nicht aufhört mit weinen, wird die Strafe noch schlimmer. (7)
- Ich erkläre X, dass ich über den Verlust der Vase selbst auch sehr traurig bin. (8)
- Kann halt passieren. (-)
- Ich bringe meinen Ärger zum Ausdruck , z.B. schimpfen (7)
- Ich sage, X muss lernen, besser aufzupassen. (5 / 8)
- Ich begleiche den Schaden. (4 / 6)

Item 23: Kind „stört“

„Sie erwarten Gäste, sind mit den Vorbereitungen etwas in Verzug geraten (ev. einfügen: Auch die anderen Familienmitglieder sind sehr beschäftigt). Da kommt X in die Küche und erzählt weinend, dass z.B. der Turm, den er / sie gerade baut, eingestürzt ist.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich denke, dass X jetzt traurig ist, dass dies für X schlimm ist. (1)
- Ich ärgere mich über X. (2)
- Ich ignoriere X. (2)
- Ich werde nervös. (2)

Handlung:

- Ich erkläre X, dass ich seinen Kummer verstehen, aber erst später helfen kann. (3)
- Ich wende mich kurz zu und tröste ihn / sie. (3)
- Ich unterbreche kurz meine Arbeit und helfe, den Turm wieder aufzu-

- bauen. (4)
- Ich schicke X sofort weg. (7)
- Ich biete X eine andere Beschäftigung an (Küche). (4)
- Ich rede X zu, es noch einmal zu probieren. (5)

Item 24: Kummer / Eigeninteresse der Eltern

„Ihr Kind ist irgendwie bekümmert und bedrückt, scheint zu nichts Lust zu haben. Sie möchten gerne mit allen zusammen (die ganze Familie) einen Ausflug machen. X scheint auch dazu keine Lust zu haben.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich mache mir Sorgen um X. (1)
- X tut mir leid. (1)
- Ich übersehe/übergehe die schlechte Stimmung von X. (2)
- Ich ärgere mich über X, weil er den schönen Tag vermiest. (2)
- Ich bin enttäuscht darüber, dass aus dem schönen Tag vielleicht nichts wird. (2)

Handlung:

- Ich verschiebe die Abfahrt und wende mich X zu, tröste ihn / sie. (3)
- Ich versuche, X aufzuheitern, indem ich ihm / ihr den Ausflug schmackhaft mache. (4 / 6)
- Ich kümmere mich intensiv um X und versuche, den Grund herauszufinden. (4)
- Wir machen den Ausflug (trotzdem). (7)
- Ich zwinge X, mitzufahren. (7)
- Ich überrede X. (6; bei freundlicher Zuwendung 4)

Item 25: Sozialerziehung

„Timo hat heute einen schlimmen Streit mit Ihrem Kind angefangen und X gehauen. Später bittet Timo X, ihm ein paar von den Muscheln zu schenken, die Sie aus dem Urlaub mitgebracht haben. Timo konnte diesen Sommer nicht mit seinen Eltern in die Ferien fahren, weil sein Vater sehr krank war. Ihr Sohn / Ihre Tochter möchte seine / ihre Muscheln aber alle behalten.“

Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich überrede X, von seinen Muscheln Timo eine zu geben, weil er ja nicht wegfahren konnte.
- Ich schlage vor, dass Timo sich für das Hauen entschuldigt, X die Entschuldigung annimmt und dann von seinen Muscheln abgibt.
- Ich schlage vor, dass X Timo mit einigen seiner Muscheln spielen

Keine Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich überlasse meinem Kind die Entscheidung.
- Ich halte mich raus.
- Ich sage zu Timo, dass er sich nicht zu wundern braucht, wenn X von seinen Muscheln nichts hergibt.
- Ich sage zu X, dass er von seinen Muscheln keine herzugeben braucht.

- lässt, diese aber vor dem nach Hause gehen wieder bekommt.
- Ich spreche mit dem anderen Kind.

Item 26: Kummer / Eigeninteresse

„Sie sind ziemlich erschöpft von Arbeit/Haushalt, müssen sich einfach ausruhen und haben sich gerade hingelegt. Da kommt X vom Spielen nach Hause, kommt gleich weinend auf Sie zu und erzählt, dass ein anderes Kind ihn/sie heute nicht auf die Schaukel gelassen hat.“

(für den Vater ev. ergänzen: Ihre Frau ist gerade beim Einkaufen)

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Mir tut X leid. (1)
- Ich werde ärgerlich, weil ich nicht einmal einen Augenblick für mich sein kann. (2)
- Ich ignoriere X. (2)
- Ich fühle Enttäuschung und Hilflosigkeit darüber, dass X sich nicht durchsetzen kann. (2)

Handlung:

- Ich höre X zu und versuche, ihn / sie zu trösten. (3)
- Ich bitte ein anderes Familienmitglied, sich um X zu kümmern. (4)
- Ich sage X, dass er endlich lernen soll, sich durchzusetzen. (6)
- Ich schicke X weg. (7)
- Ich erkläre X, dass ich mich erst ein wenig ausruhen muss und dann zu ihm / ihr kommen werde. (8)
- Ich biete X Alternativen (4 / 5)
- Ich erkläre X, dass so etwas vorkommen kann – dann gehen wir morgen zum Schaukeln. (5 / 8)

Item 27: Sozialerziehung

„Ein größeres Kind, Peter, hat X mit Gewalt sein/ihr Fahrrad weggenommen. Beim Fahren damit stürzt Peter und tut sich weh. X freut sich unverhohlen darüber.“

Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich sage X, dass Schadenfreude niemals sein sollte.
- Ich sage X, dass er auch nicht möchte, dass jemand sich freut, wenn er sich wehtut.
- Ich sage X, dass Peter schon Strafe genug hat, dass die Schadenfreude ihn unnötig verletzt, traurig macht.
- Ich schimpfe beide Kinder.
- Ich schimpfe mein Kind.

Keine Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich halte mich raus.
- Ich gebe keinen Kommentar, weil Peter angefangen hat.
- Ich sage: „Das geschieht Peter recht.“

Item 29: Sozialerziehung

„Die Kinder streiten auf dem Spielplatz darum, wer als erster die Rutsche rauf klettert. Oliver schubst X auf die Seite, um als erster hinaufzuklettern. Darauf schreit X: „Jetzt darfst du nicht zu meinem Geburtstag kommen.“ Oliver ist traurig darüber.“

Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich sage X, dass Oliver bestimmt sehr traurig wäre, wenn er jetzt nicht mehr eingeladen wäre, nicht zum Geburtstag kommen dürfe.
- Ich versuche X zu überreden, Oliver doch einzuladen.
- Ich spreche mit beiden Kindern und bitte Oliver, sein „Vergehen“ einzusehen und sich zu entschuldigen, und X, Oliver doch einzuladen (= Versöhnung herbeizuführen).

Keine Förderung von prosoz. Verh.:

- Ich sage zu X, er soll sich besser durchsetzen.
- Ich halte mich raus.
- Ich gebe X recht, unterstütze ihn in seiner Entscheidung.
- Ich sage Oliver, dass er sich nicht zu wundern brauche, wenn er jetzt ausgeladen sei.
- Ich gehe sogleich mit X vom Spielplatz weg.
- Ich schimpfe beide Kinder.

Item 31 (1 neu): Kummer / Eigeninteresse

„Sie sitzen gemütlich mit Freunden zusammen. Ihr Kind will ständig etwas von Ihnen (z. B. Sie sollen ihm vorlesen). Plötzlich jammert es lauthals los, weil es ein Puzzle nicht zusammenlegen kann.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Es ist mir peinlich, dass X sich so aufführt. (2)
- Ich ärgere mich. (2)
- Ich schäme mich vor den Gästen. (2)

Handlung:

- Ich versuche, X mit Worten zu trösten. (3)
- Ich sage X, dass ich später komme und helfe. (4 / 8)
- Ich sage X, er/sie soll es noch einmal Versuchen. (5)
- Ich sage X: „Du musst in dein Zimmer, wenn Du nicht sofort aufhörst (7)
- Ich sage X, dass er / sie etwas anderes machen soll. (5 / 6)
- Ich helfe X. (4)

Item 32 (2 neu): Kind quengelt

„Sie kaufen mit Ihrem Kind im Supermarkt ein. X quengelt schon die ganze Zeit herum. An der Kasse will X unbedingt ein Überraschungsei haben und schreit los, als Sie es wieder zurücklegen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Es ist mir peinlich, dass X sich so aufführt. (2)
- Ich ärgere mich. (2)
- Ich schäme mich. (2)

Handlung:

- Ich versuche, X mit Worten zu trösten. (3)
- Ich sage X, dass wir zu Hause noch Süßigkeiten haben. (4)
- Ich sage X, er / sie soll sofort ruhig sein. (6)
- Ich erkläre X, dass er / sie nicht alles haben kann. (8)
- Ich bleibe hart (7) / konsequent (8).
- Ich mache vorher mit X etwas aus (z.B. du kannst dir ein Teil aussuchen, wenn wir einkaufen gehen). (8)
- X kann das Ei haben, wenn er / sie es vom Taschengeld bezahlt. (8)
- X soll das Ei sofort zurücklegen. (6)

Item 33 (3 neu): Angst / Eigeninteresse

„Sie bringen Ihr Kind ins Bett. Sie wollen heute abends mit Ihrem Mann / Ihrer Frau ins Theater gehen. Der Babysitter ist auch schon da. Plötzlich sagt Ihr Kind jämmerlich, dass es ohne die Eltern Angst hat und sie daheim bleiben sollen.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- X tut mir leid. (1)
- Es ist mir unangenehm, dass X sich so anstellt. (2)
- Ich ärgere mich. (2)
- Ich habe ein ungutes Gefühl (2)

Handlung:

- Ich versuche, X zu trösten. (3)
- Ich sage X, dass wir bald wieder da sind und der Babysitter aufpasst. (3 / 8)
- Wir gehen einfach. (7)
- Ich versuche, X gut zuzureden. (3)

Item 34: Angst

„Sie sind mit der ganzen Familie zu Ihrem Chef nach Hause eingeladen. Der Chef hat Kinder im Alter Ihres Kindes. Aber anstatt mit den Kindern zu spielen, klammert sich Ihr Kind ängstlich an Sie.“

Ankerbeispiele:

Gefühle:

- Ich mache mir Sorgen um die Ängstlichkeit von X. (1)
- Ich ignoriere X, weil ich seine Angst unbegründet und albern finde. (2)
- Ich ärgere mich über dieses kindische Verhalten. (2)
- Ich bin bedrückt / enttäuscht über das seltsame Verhalten von X. (2)
- Ich fühle Unverständnis. (2)

Handlung:

- Ich tröste X. (3)
- Ich erkläre X, dass ich zunächst mitgehen werde. (4)
- Ich befasse mich „leider Gottes“ mit dem Kind. (6)
- Ich schicke ihn / sie zu den anderen Kindern. (je nach Situation: 5 / 6)
- Ich lasse X auf meinem Schoß sitzen. (3)
- Ich frage nach, welche Gründe dahinter stecken. (4)
- Ich schimpfe X einen Angsthasen. (7)

Fragebogen zu den Erziehungszielen

Wenn man sich als Vater oder Mutter überlegt, was man sich für sein Kind wünscht, dann spielt dabei auch die Frage eine Rolle, wie das Kind später einmal werden soll, welche Eigenschaften es also z.B. als Erwachsener haben soll. Alle Eltern wollen natürlich, dass ihre Kinder klug und attraktiv sind, schöne Menschen werden, aber darüber hinaus unterscheiden sich Eltern auch in dem, wie sie sich ihre Kinder später vorstellen und wünschen.

Stellen Sie sich bitte vor, wie Ihr Kind mit 20 Jahren sein wird bzw. sein könnte. Welche Eigenschaften soll es dann haben? Wählen Sie bitte aus dieser Liste von 10 Eigenschaften diejenigen 5 aus, die Ihr Kind dann als junger Erwachsener haben soll:

1. Durchsetzungsfähigkeit
2. Achtung vor dem menschlichen Leben, vor der Würde des Menschen
3. Fleiß, Ehrgeiz, Erfolgsorientierung
4. Hilfsbereitschaft; rücksichtsvoll sein
5. ordentlich sein, Ordentlichkeit
6. Geselligkeit, Offenheit, Interesse an anderen Menschen
7. gutes Benehmen, Selbstkontrolle
8. die Fähigkeit, jemanden zu lieben
9. Selbständigkeit; Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit
10. Verantwortung für andere Menschen, Verantwortung in der Gemeinschaft übernehmen

Fragebogen zu „feeling-talk“

Es gibt verschiedene Auffassungen darüber, ob man **vor** seinen Kindern über Kummer, Nöte, Sorgen und Unglück anderer Menschen (z.B. Arbeitslosigkeit, Krankheit, Verlust des Lebenspartners) oder auch von einem selbst sprechen soll. Gelegenheiten dafür wären z.B. gemeinsame Mahlzeiten, beim Spielen mit den Kindern, in der gemeinsamen Freizeit wie z.B. auf Ausflügen oder auch im Freundeskreis, wenn die Kinder einmal dabei sind. (Gemeint ist also mehr als das gemeinsame Ansehen der Tagesschau im Fernsehen mit ihren Katastrophenberichten und Bildern von hungernden Kindern).

Sprechen Sie gelegentlich oder sogar häufig mit Ihren Kindern über den Kummer anderer Menschen - auch über eigenen Kummer - oder sprechen Sie z.B. mit Ihrem Lebenspartner oder Freunden erst dann darüber, wenn die Kinder im Bett oder nicht im Zimmer sind?

Spreche mit Kindern darüber

- gelegentlich
- häufig
- eher nicht

Tabelle A.1

Studie 1: Absolute Häufigkeiten bei der Itemverteilung

Kategorie		0	1	2	3	4	5	6	7	8
Item	M / V	Häufigkeit			Häufigkeit					
1	M	0	26	5	11	10	0	4	2	3
	V	0	19	2	8	9	0	2	1	1
2	M	5	23	3	1	16	11	3	0	0
	V	3	17	1	2	12	7	0	0	0
3	M	7	19	5	1	8	16	4	0	2
	V	8	11	2	0	9	8	2	2	0
4	M	0	13	18	2	17	0	5	5	1
	V	0	8	13	2	6	0	7	3	2
5	M	3	25	3	10	13	0	3	0	4
	V	1	17	3	6	9	3	2	0	1
6	M	3	8	16	6	1	2	12	4	1
	V	5	7	9	6	1	0	6	6	1
7	M	2	25	3	16	5	5	2	0	1
	V	3	15	2	7	1	9	1	0	0
8	M	2	28	1	14	2	14	0	0	1
	V	2	18	1	8	4	7	1	0	0
9	M	4	24	3	11	5	5	5	0	3
	V	2	12	7	3	6	0	7	1	3
10	M	2	17	11	7	12	1	8	1	1
	V	4	8	9	8	8	0	1	2	2
11	M	1	20	10	4	18	0	1	3	0
	V	2	13	6	2	10	0	2	1	1
12	M	0	30	1	27	1	0	0	1	2
	V	1	20	0	18	0	0	0	0	1
13	M	5	13	13	2	3	0	7	5	13
	V	3	5	13	1	1	0	10	2	6
14		Förderung			keine Förderung					
	M	17			14					
	V	13			8					
15	M	1	23	6	8	19	1	0	1	1
	V	0	19	2	1	18	1	0	0	1
16	M	1	26	3	7	16	1	1	1	3
	V	1	20	0	9	10	0	0	0	2
17		Förderung			keine Förderung					
	M	24			7					
	V	11			9					
18	M	4	24	3	3	24	1	2	1	0
	V	1	14	5	0	14	0	4	2	0
19	M	2	25	4	11	13	3	2	1	1
	V	3	9	8	3	4	2	3	2	6
20	M	2	10	18	3	11	0	7	6	3
	V	0	11	9	8	6	0	2	1	3
21	M	4	22	5	6	11	9	2	1	2
	V	0	17	3	6	9	3	1	0	1
22	M	5	11	15	6	6	0	7	3	7
	V	0	13	7	9	1	0	6	1	2

Tabelle A.1

Studie 1: Absolute Häufigkeiten bei der Itemverteilung

23	M	4	12	15	2	15	4	8	2	0
	V	3	9	9	0	9	3	5	3	0
24	M	0	14	17	2	17	0	4	6	2
	V	0	8	12	1	8	0	4	6	1
25		Förderung			keine Förderung					
	M	22			9					
	V	12			9					
26	M	2	15	14	11	4	4	5	3	4
	V	2	10	9	8	3	1	6	3	0
27		Förderung			keine Förderung					
	M	17			14					
	V	15			5					
28	M	1	24	4	1	18	5	1	1	3
	V	3	16	2	3	8	8	0	0	2
29		Förderung			keine Förderung					
	M	15			16					
	V	9			12					
30	M	3	22	6	3	18	5	2	0	1
	V	1	16	4	3	11	2	1	2	2

Anmerkung: M=Mutter; V=Vater

Tabelle A.2

Studie 1: Relative Häufigkeiten bei der Itemverteilung

Kategorie		0	1	2	3	4	5	6	7	8
Item	M / V	Relative Häufigkeit			Relative Häufigkeit					
1	M	0	83,9	16,1	36,7	33,3	0	13,3	6,7	10
	V	0	90,5	9,5	38,1	42,9	0	9,5	4,8	4,8
2	M	16,1	74,2	9,7	3,2	51,6	35,5	9,7	0	0
	V	14,3	81	4,8	9,5	57,1	33,3	0	0	0
3	M	22,6	61,3	16,1	3,2	25,8	51,6	12,9	0	6,5
	V	38,1	52,4	9,5	0	42,9	38,1	9,5	9,5	0
4	M	0	41,9	58,1	6,7	56,7	0	16,7	16,7	3,3
	V	0	38,1	61,9	10	30	0	35	15	10
5	M	9,7	80,6	9,7	33,3	43,3	0	10	0	13,3
	V	4,8	81	14,3	28,6	42,9	14,3	9,5	0	4,8
6	M	11,1	29,6	59,3	23,1	3,8	7,7	46,2	15,4	3,8
	V	23,8	33,3	42,9	30	5	0	30	30	5
7	M	6,7	83,3	10	55,2	17,2	17,2	6,9	0	3,4
	V	15	75	10	38,9	5,6	50	5,6	0	0
8	M	6,5	90,3	3,2	45,2	6,5	45,2	0	0	3,2
	V	9,5	85,7	4,8	40	20	35	5	0	0
9	M	12,9	77,4	9,7	37,9	17,2	17,2	17,2	0	10,3
	V	9,5	57,1	33,3	15	30	0	35	5	15
10	M	6,7	56,7	36,7	23,3	40	3,3	26,7	3,3	3,3
	V	19	38,1	42,9	38,1	38,1	0	4,8	9,5	9,5
11	M	3,2	64,5	32,3	15,4	69,2	0	3,8	11,5	0
	V	9,5	61,9	28,6	12,5	62,5	0	12,5	6,3	6,3
12	M	0	96,8	3,2	87,1	3,2	0	0	3,2	6,5
	V	4,8	95,2	0	94,7	0	0	0	0	5,3
13	M	16,1	41,9	41,9	6,7	10	0	23,3	16,7	43,3
	V	14,3	23,8	61,9	5	5	0	50	10	30
14		Förderung			keine Förderung					
	M	54,8			45,2					
	V	61,9			38,1					
15	M	3,3	76,7	20	26,7	63,3	3,3	0	3,3	3,3
	V	0	90,5	9,5	4,8	85,7	4,8	0	0	4,8
16	M	3,3	86,7	10	24,1	55,2	3,4	3,4	3,4	10,3
	V	4,8	95,2	0	42,9	47,6	0	0	0	9,5
17		Förderung			keine Förderung					
	M	77,4			22,6					
	V	55			45					
18	M	12,9	77,4	9,7	9,7	77,4	3,2	6,5	3,2	0
	V	5	70	25	0	70	0	20	10	0
19	M	6,5	80,6	12,9	35,5	41,9	9,7	6,5	3,2	3,2
	V	15	45	40	15	20	10	15	10	30
20	M	6,7	33,3	60	10	36,7	0	23,3	20	10
	V	0	55	45	40	30	0	10	5	15
21	M	12,9	71	16,1	19,4	35,5	29	6,5	3,2	6,5
	V	0	85	15	30	45	15	5	0	5
22	M	16,1	35,5	48,4	20,7	20,7	0	24,1	10,3	24,1
	V	0	65	35	47,4	5,3	0	31,6	5,3	10,5

Tabelle A.2

Studie 1: Relative Häufigkeiten bei der Itemverteilung

23	M	12,9	38,7	48,4	6,5	48,4	12,9	25,8	6,5	0
	V	14,3	42,9	42,9	0	45	15	25	15	0
24	M	0	45,2	54,8	6,5	54,8	0	12,9	19,4	6,5
	V	0	40	60	5	40	0	20	30	5
25		Förderung			keine Förderung					
	M	71			29					
	V	57,1			42,9					
26	M	6,5	48,4	45,2	35,5	12,9	12,9	16,1	9,7	12,9
	V	9,5	47,6	42,9	38,1	14,3	4,8	28,6	14,3	0
27		Förderung			keine Förderung					
	M	54,8			45,2					
	V	75			25					
28	M	3,4	82,8	13,8	3,4	62,1	17,2	3,4	3,4	10,3
	V	14,3	76,2	9,5	14,3	38,1	38,1	0	0	9,5
29		Förderung			keine Förderung					
	M	48,4			51,6					
	V	42,9			57,1					
30	M	9,7	71	19,4	10,3	62,1	17,2	6,9	0	3,4
	V	4,8	76,2	19	14,3	52,4	9,5	4,8	9,5	9,5

Anmerkung: M=Mutter; V=Vater

Tabelle A.3

Studie 2: Absolute Häufigkeiten bei der Itemverteilung

Kategorie		0	1	2	3	4	5	6	7	8	
Item	M / V	Häufigkeit			Häufigkeit						
1	M	1	31	17	13	13	0	11	8	1	
	V	2	24	8	7	12	0	8	3	3	
2	M	16	9	23	0	23	4	13	7	1	
	V	10	14	10	1	17	8	7	0	1	
4	M	0	13	36	4	15	0	19	8	0	
	V	4	12	18	1	8	1	13	4	7	
6	M	5	15	25	11	12	2	14	6	0	
	V	2	11	21	5	10	2	12	3	1	
9	M	3	34	9	16	9	1	10	1	9	
	V	3	20	11	11	4	1	9	1	7	
10	M	5	16	27	9	21	8	0	4	6	
	V	0	14	18	6	14	0	5	4	4	
11	M	2	31	16	10	23	7	7	1	1	
	V	2	25	7	6	18	4	3	0	2	
13	M	2	21	25	4	1	0	13	7	22	
	V	1	12	20	3	1	2	11	4	12	
14		Förderung			keine Förderung						
	M	35			14						
	V	28			6						
17		Förderung			keine Förderung						
	M	34			15						
	V	26			8						
19	M	1	33	14	10	24	2	7	5	0	
	V	0	25	8	2	22	2	5	1	1	
20	M	3	23	23	9	6	0	15	11	7	
	V	1	18	15	5	3	0	11	7	8	
22	M	4	18	26	7	12	1	15	6	5	
	V	2	14	18	6	4	0	10	8	3	
23	M	2	15	31	4	20	7	14	3	1	
	V	1	13	20	4	9	9	5	4	2	
24	M	1	29	19	8	26	0	9	4	1	
	V	1	14	19	5	19	0	4	5	0	
25		Förderung			keine Förderung						
	M	31			17						
	V	22			12						
26	M	4	28	17	25	8	4	9	1	1	
	V	1	16	17	14	7	1	7	3	2	
27		Förderung			keine Förderung						
	M	29			20						
	V	20			13						
29		Förderung			keine Förderung						
	M	27			22						
	V	19			15						
31	M	1	12	35	0	24	5	10	6	3	
	V	1	12	21	3	15	2	8	3	2	
32	M	8	9	32	4	4	1	25	6	8	
	V	5	6	23	2	1	0	10	5	14	
33	M	0	26	22	14	14	0	11	3	5	
	V	2	16	16	15	8	0	7	2	2	
34	M	4	29	15	25	17	1	4	0	0	
	V	2	17	15	11	17	3	3	0	0	

Anmerkung: M=Mutter; V=Vater

Tabelle A.4

Studie 2: Relative Häufigkeiten bei der Itemverteilung

Kategorie		0	1	2	3	4	5	6	7	8
Item	M / V	Relative Häufigkeit			Relative Häufigkeit					
1	M	2	63,3	34,7	28,3	28,3	0	23,9	17,4	2,2
	V	5,9	70,6	23,5	21,2	36,4	0	24,2	9,1	9,1
2	M	33,3	18,8	47,9	0	47,9	8,3	27,1	14,6	2,1
	V	29,4	41,2	29,4	2,9	50	23,5	20,6	0	2,9
4	M	0	26,5	73,5	8,7	32,6	0	41,3	17,4	0
	V	11,8	35,3	52,9	2,9	23,5	2,9	38,2	11,8	20,6
6	M	11,1	33,3	55,6	24,4	26,7	4,4	31,1	13,3	0
	V	5,9	32,4	61,8	15,2	30,3	6,1	36,4	9,1	3
9	M	6,5	73,9	19,6	34,8	19,6	2,2	21,7	2,2	19,6
	V	8,8	58,8	32,4	33,3	12,1	3	27,3	3	21,2
10	M	10,4	33,3	56,3	18,8	0	43,8	16,7	8,3	12,5
	V	0	43,8	56,3	18,2	42,4	0	15,2	12,1	12,1
11	M	4,1	63,3	32,7	20,4	46,9	14,3	14,3	2	2
	V	5,9	73,5	20,6	18,2	54,5	12,1	9,1	0	6,1
13	M	4,1	44,9	51	8,5	2,1	0	27,7	14,9	46,8
	V	3	36,4	60,6	9,1	3	6,1	33,3	12,1	36,4
14		Förderung			keine Förderung					
	M	71,4			28,6					
	V	82,4			17,6					
17		Förderung			keine Förderung					
	M	69,4			30,6					
	V	76,5			23,5					
19	M	2,1	68,8	29,2	20,8	50	4,2	14,6	10,4	0
	V	0	75,8	24,2	6,1	66,7	6,1	15,2	3	3
20	M	6,1	46,9	46,9	18,8	12,5	0	31,3	22,9	14,6
	V	2,9	52,9	44,1	14,7	8,8	0	32,4	20,6	23,5
22	M	8,3	37,5	54,2	15,2	26,1	2,2	32,6	13	10,9
	V	5,9	41,2	52,9	19,4	12,9	0	32,3	25,8	9,7
23	M	4,2	31,3	64,6	8,2	40,8	14,3	28,6	6,1	2
	V	2,9	38,2	58,8	12,1	27,3	27,3	15,2	12,1	6,1
24	M	2	59,2	38,8	16,7	54,2	0	18,8	8,3	2,1
	V	2,9	41,2	55,9	15,2	57,6	0	12,1	15,2	0
25		Förderung			keine Förderung					
	M	64,6			35,4					
	V	64,7			35,3					
26	M	8,2	57,1	34,7	52,1	16,7	8,3	18,8	2,1	2,1
	V	2,9	47,1	50	41,2	20,6	2,9	20,6	8,8	5,9
27		Förderung			keine Förderung					
	M	59,2			40,8					
	V	60,6			39,4					
29		Förderung			keine Förderung					
	M	55,1			44,9					
	V	55,9			44,1					
31	M	2,1	25	72,9	0	50	10,4	20,8	12,5	6,3
	V	2,9	35,3	61,8	9,1	45,5	6,1	24,2	9,1	6,1
32	M	16,3	18,4	65,3	8,3	8,3	2,1	52,1	12,5	16,7
	V	14,7	17,6	67,6	6,3	3,1	0	31,3	15,6	43,8
33	M	0	54,2	45,8	29,8	29,8	0	23,4	6,4	10,6
	V	5,9	47,1	47,1	44,1	23,5	0	20,6	5,9	5,9
34	M	8,3	60,4	31,3	53,2	36,2	2,1	8,5	0	0
	V	5,9	50	44,1	32,4	50	8,8	8,8	0	0

Anmerkung: M=Mutter; V=Vater

Abkürzungen

Abkürzungen beim Mittelwertvergleich über alle Items:

intmge:	Mittelwert über das empathische Gefühl der Mütter
intvge:	Mittelwert über das empathische Gefühl der Väter
intmhe:	Mittelwert über das empathische Handeln der Mütter
intvhe:	Mittelwert über das empathische Handeln der Väter
intmhi:	Mittelwert über die Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter
intvhi:	Mittelwert über die Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Väter
intmsf:	Mittelwert über die Förderung des prosozialen Verhaltens durch die Mütter
intvsf:	Mittelwert über die Förderung des prosozialen Verhaltens durch die Väter
M Leist:	Mittelwert über die Leistungsziele der Mütter
V Leist:	Mittelwert über die Leistungsziele der Väter
M sozial:	Mittelwert über die sozialen Ziele der Mütter
V sozial:	Mittelwert über die sozialen Ziele der Väter

Abkürzungen bei den Itemgruppen

KS:	Kind ist selbst an der Notlage schuld
KU:	Kind ist an der Notlage unschuldig
EK:	Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes
EA:	Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes
KN:	Kind hat Kummer (nicht selbst schuld)
AT:	Kind hat Angst / traut sich nicht, etwas zu tun
SS:	Kind schämt sich
HT:	Eltern haben Hektik oder einen nicht aufzuschiebenden Termin
PS:	Peinliche Situationen für die Eltern

Einzelne Items, die untersucht wurden:

- Item 1:** Kummer bei Kind, da es in eine Notlage gerät, weil es seiner „Pflicht“ nicht nachkam (Verantwortung) - Kind selbst schuld
- Item 9:** Kummer beim Kind, da es aus „Schusseligkeit“ in eine Notlage gerät (Missgeschick aus Versehen)
- Item 10:** Kind stört (ohne erkennbare Notlage)
- Item 12:** Strafende Eltern (Kind stiehlt etwas) – nur Studie 1
- Item 21:** Kummer aus vorhergehendem Streit mit Freund (Item 21) – nur Studie 1
- Item 22:** Strafende Eltern (obwohl das Missgeschick aus Versehen geschah)
- Item 24:** Eltern möchten etwas unternehmen
- Item 26:** Eltern wollen ihre Ruhe
- Item 31:** Kind stört (und hat vorher gequengelt) – nur Studie 2
- Item 32:** Peinliche Situation für die Eltern (Kind quengelt - Ü-Ei) – nur Studie 2

Abkürzungen bei der Mittelwertberechnung der ausgewählten**Itemgruppen / Items:**

- INT GE:** Mittelwert über das Mitgefühl
- INT HE:** Mittelwert über das empathische Handeln
- INT SF:** Mittelwert über die Förderung des prosozialen Verhaltens
- INT 1GE:** Mittelwert über das Mitgefühl für Item 1
- INT 1HE:** Mittelwert über das empathische Handeln für Item 1
- INT 9GE:** Mittelwert über das Mitgefühl für Item 9
- INT 9HE:** Mittelwert über das empathische Handeln für Item 9
- INT 10GE:** Mittelwert über das Mitgefühl für Item 10
- INT 10HE:** Mittelwert über das empathische Handeln für Item 10
- INT 12GE:** Mittelwert über das Mitgefühl für Item 12
- INT 12HE:** Mittelwert über das empathische Handeln für Item 12
- INT 21GE:** Mittelwert über das Mitgefühl für Item 21
- INT 21HE:** Mittelwert über das empathische Handeln für Item 21
- INT 22GE:** Mittelwert über das Mitgefühl für Item 22
- INT 22HE:** Mittelwert über das empathische Handeln für Item 22

- INT 24GE:** Mittelwert über das Mitgefühl für Item 24
- INT 24HE:** Mittelwert über das empathische Handeln für Item 24
- INT 26GE:** Mittelwert über das Mitgefühl für Item 26
- INT 26HE:** Mittelwert über das empathische Handeln für Item 26
- INT 31GE:** Mittelwert über das Mitgefühl für Item 31
- INT 31HE:** Mittelwert über das empathische Handeln für Item 31
- INT 32GE:** Mittelwert über das Mitgefühl für Item 32
- INT 32HE:** Mittelwert über das empathische Handeln für Item 32
- INT GEKS:** Mittelwert über das Mitgefühl der Itemgruppe „Kind ist selbst an der Notlage schuld“
- INT HEKS:** Mittelwert über das empathische Handeln der Itemgruppe „Kind ist selbst an der Notlage schuld“
- INT GEKU:** Mittelwert über das Mitgefühl der Itemgruppe „Kind ist an der Notlage unschuldig“
- INT HEKU:** Mittelwert über das empathische Handeln der Itemgruppe „Kind ist an der Notlage unschuldig“
- INT GEEK:** Mittelwert über das Mitgefühl der Itemgruppe „Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes“
- INT HEEK:** Mittelwert über das empathische Handeln der Itemgruppe „Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes“
- INT GEEA:** Mittelwert über das Mitgefühl der Itemgruppe „Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes“
- INT HEEA:** Mittelwert über das empathische Handeln der Itemgruppe „Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes“
- INT GEKN:** Mittelwert über das Mitgefühl der Itemgruppe „Kind hat Kummer (nicht selbst schuld)“
- INT HEKN:** Mittelwert über das empathische Handeln der Itemgruppe „Kind hat Kummer (nicht selbst schuld)“
- INT GEAT:** Mittelwert über das Mitgefühl der Itemgruppe „Kind hat Angst / traut sich nicht, etwas zu tun“
- INT HEAT:** Mittelwert über das empathische Handeln der Itemgruppe „Kind hat Angst / traut sich nicht, etwas zu tun“
- INT GESS:** Mittelwert über das Mitgefühl der Itemgruppe „Kind schämt sich“

- INT HESS:** Mittelwert über das empathische Handeln der Itemgruppe „Kind schämt sich“
- INT GEHT:** Mittelwert über das Mitgefühl der Itemgruppe „Eltern haben Hektik oder einen nicht aufzuschiebenden Termin“
- INT HEHT:** Mittelwert über das empathische Handeln der Itemgruppe „Eltern haben Hektik oder einen nicht aufzuschiebenden Termin“
- INT GEPS:** Mittelwert über das Mitgefühl der Itemgruppe „Peinliche Situationen für die Eltern“
- INT HEPS:** Mittelwert über das empathische Handeln der Itemgruppe „Peinliche Situationen für die Eltern“

Interkorrelationstabellen der einzelnen Variablen des Elternverhaltens

In diesem Teil des Anhangs werden die Interkorrelationen der einzelnen Variablen berechnet. Für die Berechnungen wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson gewählt; der Test für die Signifikanz erfolgte einseitig.

Obwohl diese Interkorrelationstabellen für Studie 1 und 2 entsprechend der Korrelationstabellen der Eltern-Kinder-Vergleiche aufgebaut sind, erläutert die Autorin diese an dieser Stelle nochmals. Um auch hier Wiederholungen zu vermeiden, wird in der Anmerkung nur die Anzahl der Väter bzw. Mütter genannt.

In der ersten Zeile stehen die Korrelationswerte, in der zweiten der Wert der Signifikanz. Die Werte wurden gegebenenfalls auf- bzw. abgerundet und werden zweistellig dargestellt. Das führte dazu, dass manchmal der Wert Null herausgekommen wäre, der bedeutet, dass kein linearer Zusammenhang besteht. Daher entschied sich die Autorin dafür, in diesen Fällen die dreistellige Schreibweise der Originalauswertungen beizubehalten.

Die Sternchen bedeuten Folgendes:

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $p \leq .01$ (1-seitig) hochsignifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $p \leq .05$ (1-seitig) signifikant.

(*) . Die Korrelation ist auf dem Niveau von $p \leq .10$ (1-seitig) tendenziell signifikant.

Die Elternvariablen in den Tabellen wurden teilweise abgekürzt:

FpV = Förderung des prosozialen Verhaltens

Kat.8 = Kategorie 8 (Erklärungen in Notsituationen)

Soz. Ziel = soziale Ziele

Studie 1: Interkorrelationstabellen der einzelnen Variablen des Elternverhaltens

Tabelle A.5

Studie 1: Interkorrelationen für die Elternvariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.65** .00	.17 .12	.29* .02	-.29* .02	.34** .01
Handeln		-.11 .22	-.002 .50	-.36** .01	.39** .002
Kategorie 8			.24* .04	-.02 .45	.03 .43
FpV				-.13 .17	.18 .11
Leistungsziel					-.97** .00

Anmerkung: N=52

Tabelle A.6

Studie 1: Interkorrelationen für die Werte der Mütter (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.57** .00	-.04 .43	.22 .12	-.07 .35	.12 .26
Handeln		-.26(*) .08	-.17 .19	-.31* .05	.36* .02
Kategorie 8			.21 .13	.14 .22	-.14 .23
FpV				.27(*) .07	-.21 .13
Leistungsziel					-.97** .00

Anmerkung: N=31

Tabelle A.7

Studie 1: Interkorrelation für die Werte der Mütter hinsichtlich ihrer Töchter (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.66** .002	-.10 .36	.52* .02	-.12 .33	.22 .20
Handeln		-.13 .31	-.19 .23	-.57** .01	.68** .001
Kategorie 8			.31 .11	.10 .35	-.10 .35
FpV				.25 .17	-.17 .25
Leistungsziel					-.96** .00

Anmerkung: N=17

Tabelle A.8

Studie 1: Interkorrelation für die Werte der Mütter hinsichtlich ihrer Söhne (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.44(*) .06	-.12 .35	-.10 .36	-.02 .48	.02 .48
Handeln		-.36(*) .10	-.60** .01	-.003 .50	.003 .50
Kategorie 8			-.45* .05	.20 .25	-.20 .25
FpV				.33 .13	-.33 .13
Leistungsziel					-1.00** .00

Anmerkung: N=14

Tabelle A.9

Studie 1: Interkorrelationen für die Vätervariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.77** .00	.38* .04	.35(*) .06	-.48** .01	.55** .01
Handeln		.05 .42	.14 .27	-.38* .04	.41* .03
Kategorie 8			.25 .13	-.11 .31	.15 .27
FpV				-.40* .04	.46* .02
Leistungsziel					-.98** .00

Anmerkung: N=21

Tabelle A.10

Studie 1: Interkorrelationen für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Töchter (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.88** .001	.41 .11	.59* .03	-.44(*) .09	.50(*) .06
Handeln		-.18 .30	.35 .14	-.62* .02	.63* .02
Kategorie 8			.34 .16	.05 .45	-.03 .46
FpV				-.40 .11	.49(*) .06
Leistungsziel					-.96** .00

Anmerkung: N=11

Tabelle A.11

Studie 1: Interkorrelationen für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Söhne (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.76** .01	.36 .16	.35 .16	-.51(*) .07	.59* .04
Handeln		-.11 .38	-.09 .41	-.17 .32	.21 .28
Kategorie 8			.28 .22	-.37 .15	.44 .10
FpV				-.61* .03	.66* .02
Leistungsziel					-.99** .00

Anmerkung: N=10

Studie 2: Interkorrelationstabellen der einzelnen Variablen des Elternverhaltens

Tabelle A.12

Studie 2: Interkorrelationen für die Elternvariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.67** .00	.31** .002	.34** .001	-.26** .01	.29** .01
Handeln		-.11 .18	.09 .22	-.10 .20	.12 .16
Kategorie 8			.26** .01	-.16(*) .08	.17(*) .07
FpV				-.30** .004	.31** .003
Leistungsziel					-.99** .00

Anmerkungen: N=81; N=79 bei den Leistungszielen und den sozialen Zielen

Tabelle A.13

Studie 2: Interkorrelationen für die Müttervariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.73** .00	.24* .05	.36** .01	-.35** .01	.39** .004
Handeln		-.10 .25	.13 .19	-.03 .43	.06 .35
Kategorie 8			.32** .01	-.29* .02	.32* .02
FpV				-.33* .01	.35** .01
Leistungsziel					-.99** .00

Anmerkungen: N=48; N=46 bei den Leistungszielen und den sozialen Zielen

Tabelle A.14

Studie 2: Interkorrelationen für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Töchter (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	KAT. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.66** .003	.35(*) .09	.49* .03	-.25 .19	.41(*) .07
Handeln		.05 .43	.27 .15	-.01 .49	.13 .32
Kategorie 8			.08 .38	-.23 .21	.29 .14
FpV				-.38(*) .08	.43(*) .06
Leistungsziel					-.95** .00

Anmerkungen: N=16; N=15 bei den Leistungszielen und den sozialen Zielen

Tabelle A.15

Studie 2: Interkorrelationen für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Söhne (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.77** .00	.16 .19	.28(*) .06	-.38* .02	.38* .02
Handeln		-.18 .17	.05 .39	-.03 .43	.03 .43
Kategorie 8			.47** .003	-.33* .04	.33* .04
FpV				-.37* .04	.37* .04
Leistungsziel					-1.00** .00

Anmerkungen: N=32; N=31 bei den Leistungszielen und den sozialen Zielen

Tabelle A.16

Studie 2: Interkorrelationen für die Vätervariablen (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	KAT. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.73** .001	.41** .004	.32** .00	-.13 .23	.13 .23
Handeln		-.14 .23	.01 .47	-.23(*) .10	.23(*) .10
Kategorie 8			.18 .16	-.07 .35	.07 .35
FpV				-.27(*) .06	.27(*) .06
Leistungsziel					-1.00** .00

Anmerkung: N=33

Tabelle A.17

Studie 2: Interkorrelationen für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Töchter (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	KAT. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.80**	.30	-.191	-.21	.21
	.002	.18	.29	.27	.27
Handeln		.14	-.30	-.36	.36
		.34	.19	.14	.14
Kategorie 8			-.46(*)	-.08	.08
			.08	.40	.40
FpV				.13	-.13
				.35	.35
Leistungsziel					-1.00**
					.00

Anmerkung: N=11

Tabelle A.18

Studie 2: Interkorrelationen für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Söhne (empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Handeln	Kat. 8	FpV	Leistungsziel	Soz. Ziel
Gefühl	.53**	.30(*)	.29(*)	-.06	.06
	.01	.09	.10	.39	.39
Handeln		-.26	.07	-.20	.20
		.12	.37	.19	.19
Kategorie 8			.13	-.02	.02
			.28	.46	.46
FpV				-.40*	.40*
				.03	.03
Leistungsziel					-1.00**
					.00

Anmerkung: N=22

Berechnungen über ausgewählte Itemgruppen / Items: Mittelwerte und Standardabweichungen

Tabelle A.19

Studie 1: Mittelwertberechnungen über ausgewählte Itemgruppen / Items

	SEXEL	N	MW	SD		SEXEL	N	MW	SD
INT GE	1	31	.65	.14	INT 26HE	1	31	.61	.50
	2	21	.62	.15		2	21	.52	.51
INT HE	1	31	.72	.11	INT GEKS	1	31	.53	.26
	2	21	.69	.11		2	21	.53	.28
INT SF	1	31	.62	.21	INT HEKS	1	31	.55	.21
	2	21	.55	.29		2	21	.56	.19
INT 1GE	1	31	.84	.37	INT GEKU	1	31	.80	.16
	2	21	.86	.36		2	21	.72	.19
INT 1HE	1	30	.70	.47	INT HEKU	1	31	.85	.13
	2	21	.81	.40		2	21	.80	.12
INT 9GE	1	31	.77	.43	INT GEEK	1	31	.47	.27
	2	21	.57	.51		2	21	.45	.29
INT 9HE	1	29	.72	.45	INT HEEK	1	31	.63	.24
	2	20	.50	.51		2	21	.54	.28
INT 10GE	1	30	.57	.50	INT GEEA	1	31	.71	.29
	2	21	.43	.51		2	21	.75	.29
INT 10HE	1	30	.67	.48	INT HEEA	1	31	.88	.21
	2	21	.76	.44		2	21	.83	.24
INT 12GE	1	31	.97	.18	INT GEKN	1	31	.73	.31
	2	21	.95	.22		2	21	.67	.33
INT 12HE	1	31	.87	.34	INT HEKN	1	31	.79	.31
	2	19	.95	.23		2	21	.81	.29
INT 21GE	1	31	.68	.48	INT GEAT	1	31	.76	.21
	2	20	.85	.37		2	21	.79	.18
INT 21HE	1	31	.84	.37	INT HEAT	1	31	.87	.15
	2	20	.90	.31		2	21	.89	.14
INT 22GE	1	31	.35	.49	INT GESS	1	31	.84	.23
	2	20	.60	.50		2	21	.65	.29
INT 22HE	1	29	.41	.50	INT HESS	1	31	.91	.15
	2	19	.47	.51		2	21	.75	.30
INT 24GE	1	31	.45	.51	INT GEHT	1	31	.52	.28
	2	20	.35	.49		2	21	.51	.31
INT 24HE	1	31	.61	.50	INT HEHT	1	31	.69	.24
	2	20	.45	.51		2	21	.60	.26
INT 26GE	1	31	.48	.51	INT GEPS	1	31	.71	.46
	2	21	.43	.51		2	21	.76	.44
					INT HEPS	1	30	.87	.35
						2	21	.76	.43

Anmerkungen: sexel=Geschlecht der Eltern (1=Mütter; 2=Väter). N=Anzahl. MW=Mittelwert. SD=Standardabweichung. Abkürzungen siehe Seite 57ff. im Anhang

Tabelle A.20

Studie 2: Mittelwertberechnungen über ausgewählte Itemgruppen / Items

	SEXEL	N	MW	SD		SEXEL	N	MW	SD
INT GE	1	48	.46	.21	INT 32GE	1	48	.19	.39
	2	33	.48	.18		2	33	.18	.39
IN THE	1	48	.58	.18	INT 32HE	1	47	.19	.40
	2	33	.58	.14		2	32	.09	.30
INT SF	1	48	.63	.25	INT GEKS	1	48	.43	.24
	2	33	.67	.25		2	33	.49	.26
INT 1GE	1	48	.65	.48	INT HEKS	1	48	.36	.27
	2	33	.70	.47		2	33	.32	.26
INT 1HE	1	45	.58	.50	INT GEKU	1	48	.52	.26
	2	33	.58	.50		2	33	.59	.26
INT 9GE	1	45	.73	.45	INT HEKU	1	48	.61	.33
	2	33	.70	.47		2	33	.69	.29
INT 9HE	1	45	.56	.50	INT GEEK	1	48	.47	.32
	2	32	.50	.51		2	33	.41	.30
INT 10GE	1	47	.34	.48	INT HEEK	1	48	.66	.26
	2	31	.45	.51		2	33	.65	.25
INT 10HE	1	47	.62	.49	INT GEEA	1	48	.60	.35
	2	32	.63	.49		2	33	.58	.31
INT 22GE	1	47	.38	.49	INT HEEA	1	48	.77	.29
	2	31	.45	.51		2	33	.82	.25
INT 22HE	1	45	.44	.50	INT GEAT	1	48	.50	.32
	2	30	.33	.48		2	33	.54	.31
INT 24GE	1	48	.60	.49	INT HEAT	1	48	.72	.29
	2	33	.39	.50		2	33	.80	.24
INT 24HE	1	47	.70	.46	INT GESS	1	47	.68	.47
	2	32	.72	.46		2	32	.78	.42
INT 26GE	1	48	.58	.50	INT HESS	1	47	.77	.43
	2	32	.50	.51		2	32	.81	.40
INT 26HE	1	47	.77	.43	INT GEHT	1	48	.47	.32
	2	33	.67	.48		2	33	.48	.28
INT 31GE	1	47	.26	.44	INT HEHT	1	48	.65	.27
	2	33	.36	.49		2	33	.70	.21
INT 31HE	1	47	.60	.50	INT GEPS	1	48	.35	.31
	2	32	.63	.49		2	33	.35	.31
					INT HEPS	1	48	.57	.25
						2	33	.55	.20

Anmerkungen: sexel=Geschlecht der Eltern (1=Mütter; 2=Väter). N=Anzahl. MW=Mittelwert. SA=Standardabweichung. Abkürzungen siehe Seite 57ff. im Anhang

Interkorrelationsberechnungen beim „feeling-talk“

Studie 1:

Tabelle A.21

Studie 1: Interkorrelation für die Elternvariablen („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.07	.24*	-.29*	-.26*	-.28*	.22(*)
	.32	.05	.02	.03	.02	.06

Anmerkung: N=52

Tabelle A.22

Studie 1: Interkorrelation für die Müttervariablen („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.01	.22	-.44**	-.37*	-.24(*)	.20
	.48	.12	.01	.02	.10	.14

Anmerkung: N=31

Tabelle A.23

Studie 1: Interkorrelation für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Töchter („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	-.24	.07	-.48*	-.40*	-.22	.14
	.18	.40	.03	.05	.20	.29

Anmerkung: N=17

Tabelle A.24

Studie 1: Interkorrelation für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Söhne („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.31	.46*	-.45*	-.41(*)	-.29	.29
	.14	.05	.05	.08	.16	.16

Anmerkung: N=14

Tabelle A.25

Studie 1: Interkorrelation für die Vätervariablen („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.11	.23	-.13	-.20	-.29(*)	.20
	.31	.16	.28	.20	.10	.19

Anmerkung: N=21

Tabelle A.26

Studie 1: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Töchter („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	-.12	.04	-.04	-.21	-.30	.14
	.36	.45	.46	.27	.19	.34

Anmerkung: N=11

Tabelle A.27

Studie 1: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Söhne („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.34	.46(*)	-.31	-.11	-.27	.26
	.17	.09	.19	.38	.23	.24

Anmerkung: N=10

Studie 2:

Tabelle A.28

Studie 2: Interkorrelation für die Elternvariablen („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.22*	.05	-.04	.22*	-.29**	.31**
	.03	.32	.37	.03	.01	.003

Anmerkung: N=78

Tabelle A.29

Studie 2: Interkorrelation für die Müttervariablen („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.Ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.25*	.15	.21(*)	.14	-.19	.23(*)
	.05	.17	.09	.19	.11	.06

Anmerkung: N=45

Tabelle A.30

Studie 2: Interkorrelation für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Töchter („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.52*	.43(*)	.38(*)	.14	-.26	.44(*)
	.03	.06	.09	.31	.19	.06

Anmerkung: N=14

Tabelle A.31

Studie 2: Interkorrelation für die Müttervariablen hinsichtlich ihrer Söhne („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.15	.03	.14	.14	-.17	.17
	.21	.43	.22	.22	.18	.18

Anmerkung: N=31

Tabelle A.32

Studie 2: Interkorrelation für die Vätervariablen („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.22	-.04	-.14	.35*	-.37*	.37*
	.12	.41	.22	.02	.02	.02

Anmerkung: N=33

Tabelle A.33

Studie 2: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Töchter („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	-.14	-.24	-.65*	.57*	-.21	.21
	.34	.24	.02	.03	.27	.27

Anmerkung: N=11

Tabelle A.34

Studie 2: Interkorrelation für die Vätervariablen hinsichtlich ihrer Söhne („feeling-talk“, empathisches Fühlen, empathisches Handeln, Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8), Förderung des prosozialen Verhaltens, Leistungsziele, soziale Ziele)

	Gefühl	Handeln	Kat. 8	FpV	Leist.ziel	Soz. Ziel
feeling-talk	.40*	.002	.07	.37*	-.43*	.43*
	.03	.50	.39	.04	.02	.02

Anmerkung: N=22

Korrelationsberechnungen bei ausgewählten Itemgruppen / Items:

Die Korrelationstabellen für Studie 1 und für Studie 2 sind auch hier grundsätzlich gleich aufgebaut. Die dreistellige Schreibweise der Signifikanz und der Korrelation wurde hier ebenfalls bei Bedarf beibehalten.

Die Sternchen bedeuten Folgendes:

- ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (1-seitig) signifikant.
- * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (1-seitig) signifikant.
- (*) Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.10 (1-seitig) signifikant.

(a) bedeutet: Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Korrelationen Studie 1

Kind ist selbst an der Notlage schuld

Tabelle A.35

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
MGEKS	Korrelation nach Pearson	.12	-.40**	.02
	Signifikanz (1-seitig)	.25	.01	.46
	N	31	31	31
MHEKS	Korrelation nach Pearson	.06	-.24(*)	.04
	Signifikanz (1-seitig)	.37	.09	.42
	N	31	31	31
MHIKS	Korrelation nach Pearson	.14	.01	-.35*
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.47	.03
	N	31	31	31
VGEKS	Korrelation nach Pearson	-.40*	.02	.41*
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.47	.03
	N	21	21	21
VHEKS	Korrelation nach Pearson	-.18	-.42*	.58**
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.03	.003
	N	21	21	21
VHIKS	Korrelation nach Pearson	-.31(*)	.60**	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.002	.48
	N	21	21	21

Tabelle A.36

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
MGEKS	Korrelation nach Pearson	.42*	-.57**	-.23
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.01	.18
	N	17	17	17
MHEKS	Korrelation nach Pearson	.17	-.32	.33(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.11	.10
	N	17	17	17
MHIKS	Korrelation nach Pearson	-.03	.09	-.35(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.45	.36	.09
	N	17	17	17
VGEKS	Korrelation nach Pearson	-.23	.12	.23
	Signifikanz (1-seitig)	.25	.36	.25
	N	11	11	11
VHEKS	Korrelation nach Pearson	.47(*)	-.73**	-.19
	Signifikanz (1-seitig)	.07	.01	.29
	N	11	11	11
VHIKS	Korrelation nach Pearson	-.60*	.74**	.31
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.005	.18
	N	11	11	11

Tabelle A.37

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
MGEKS	Korrelation nach Pearson	-.27	-.07	.19
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.40	.25
	N	14	14	14
MHEKS	Korrelation nach Pearson	-.27	-.09	.13
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.37	.32
	N	14	14	14
MHIKS	Korrelation nach Pearson	.01	-.09	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.38	.31
	N	14	14	14
VGEKS	Korrelation nach Pearson	-.57	-.19	.51(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.29	.06
	N	10	10	10
VHEKS	Korrelation nach Pearson	-.33	.01	.60*
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.49	.03
	N	10	10	10
VHIKS	Korrelation nach Pearson	-.48(*)	-.06	.54
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.42	.05
	N	10	10	10

Kind ist an der Notlage unschuldig

Tabelle A.38

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEKU	Korrelation nach Pearson	.18	-.15	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.20	.22
	N	31	31	31
INTMHEKU	Korrelation nach Pearson	.41**	-.27(*)	-.44**
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.07	.01
	N	31	31	31
INTMHIKU	Korrelation nach Pearson	-.07	.04	.36*
	Signifikanz (1-seitig)	.34	.40	.02
	N	31	31	31
INTVGEKU	Korrelation nach Pearson	.26	-.14	-.31(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.27	.08
	N	21	21	21
INTVHEKU	Korrelation nach Pearson	-.17	-.004	.07
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.49	.37
	N	21	21	21
INTVHIKU	Korrelation nach Pearson	-.42*	.30(*)	.32(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.09	.07
	N	21	21	21

Tabelle A.39

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEKU	Korrelation nach Pearson	.02	-.07	-.10
	Signifikanz (1-seitig)	.45	.38	.35
	N	17	17	17
INTMHEKU	Korrelation nach Pearson	.03	-.11	-.05
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.33	.42
	N	17	17	17
INTMHIKU	Korrelation nach Pearson	.47*	-.34(*)	-.38(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.09	.07
	N	17	17	17
INTVGEKU	Korrelation nach Pearson	.33	-.10	-.47(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.37	.07
	N	11	11	1
INTVHEKU	Korrelation nach Pearson	.01	.04	.25
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.44	.22
	N	11	11	11
INTVHIKU	Korrelation nach Pearson	-.72**	.59*	.60*
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.03	.02
	N	11	11	11

Tabelle A.40

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEKU	Korrelation nach Pearson	.20	-.29	.04
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.15	.44
	N	14	14	14
INTMHEKU	Korrelation nach Pearson	.39(*)	-.57*	-.16
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.02	.29
	N	14	14	14
INTMHIKU	Korrelation nach Pearson	-.07	.32	.30
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.12	.14
	N	14	14	14
INTVGEKU	Korrelation nach Pearson	.14	-.28	-.44(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.34	.21	.10
	N	10	10	10
INTVHEKU	Korrelation nach Pearson	-.15	-.05	-.47(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.33	.44	.08
	N	10	10	10
INTVHIKU	Korrelation nach Pearson	-.06	-.25	.44(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.24	.10
	N	10	10	10

Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes

Tabelle A.41

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEEK	Korrelation nach Pearson	.34*	-.29*	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.05	.48
	N	31	31	31
INTMHEEK	Korrelation nach Pearson	.27(*)	-.28(*)	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.07	.06	.27
	N	31	31	31
INTMHIEK	Korrelation nach Pearson	-.15	.36*	-.17
	Signifikanz (1-seitig)	.20	.03	.17
	N	31	31	31
INTVGEEK	Korrelation nach Pearson	-.10	.23	-.09
	Signifikanz (1-seitig)	.33	.14	.34
	N	21	21	21
INTVHEEK	Korrelation nach Pearson	-.07	.11	-.02
	Signifikanz (1-seitig)	.36	.30	.46
	N	21	21	21
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	-.16	.65**	-.22
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.001	.16
	N	21	21	21

Tabelle A.42

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEEK	Korrelation nach Pearson	.36(*)	-.44*	-.03
	Signifikanz (1-seitig)	.07	.04	.45
	N	17	17	17
INTMHIEK	Korrelation nach Pearson	.18	-.28	.10
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.13	.34
	N	17	17	17
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	-.27	.48*	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.03	.31
	N	17	17	17
INTVGEEK	Korrelation nach Pearson	-.23	.37	.10
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.13	.37
	N	11	11	11
INTVHEEK	Korrelation nach Pearson	.01	.17	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.49	.30	.49
	N	11	11	11
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	-.49(*)	.72**	.10
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.01	.38
	N	11	11	11

Tabelle A.43

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEEK	Korrelation nach Pearson	.26	-.02	.19
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.46	.25
	N	14	14	14
INTMHIEK	Korrelation nach Pearson	.35	-.34	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.11	.32
	N	14	14	14
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	.05	.24	-.43(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.19	.06
	N	14	14	14
INTVGEEK	Korrelation nach Pearson	-.44(*)	.01	.20
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.49	.28
	N	10	10	10
INTVHEEK	Korrelation nach Pearson	-.46(*)	-.01	.11
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.49	.37
	N	10	10	10
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10

Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes

Tabelle A.44

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEEA	Korrelation nach Pearson	.17	-.05	-.33*
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.39	.03
	N	31	31	31
INTMHIEA	Korrelation nach Pearson	-.11	.06	.32*
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.36	.04
	N	31	31	31
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.11	.12	-.09
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.24	.30
	N	31	31	31
INTVGEEA	Korrelation nach Pearson	.06	.02	-.20
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.45	.18
	N	21	21	21
INTVHEEA	Korrelation nach Pearson	.31(*)	-.07	-.25
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.37	.13
	N	21	21	21
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.43*	.15	.43*
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.25	.03
	N	21	21	21

Tabelle A.45

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEEA	Korrelation nach Pearson	-.09	.02	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.35	.45	.20
	N	17	17	17
INTMHIEA	Korrelation nach Pearson	-.27	.12	.41*
	Signifikanz (1-seitig)	.13	.31	.05
	N	17	17	17
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.12	.21	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.20	.28
	N	17	17	17
INTVGEEA	Korrelation nach Pearson	.09	.04	-.16
	Signifikanz (1-seitig)	.38	.45	.31
	N	11	11	11
INTVHEEA	Korrelation nach Pearson	.33	-.18	-.46(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.29	.08
	N	11	11	11
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.33	.40	.31
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.10	.17
	N	11	11	11

Tabelle A.46

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEEA	Korrelation nach Pearson	.33	-.17	-.32
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.27	.12
	N	14	14	14
INTMHIEA	Korrelation nach Pearson	.26	-.10	.32
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.36	.12
	N	14	14	14
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.20	-.11	-.10
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.34	.36
	N	14	14	14
INTVGEEA	Korrelation nach Pearson	-.80**	-.08	.49(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.003	.40	.07
	N	10	10	10
INTVHEEA	Korrelation nach Pearson	-.20	-.08	.40
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.40	.12
	N	10	10	10
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.48(*)	-.06	.39
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.42	.12
	N	10	10	10

Kind stört (ohne erkennbare Notlage) (Item 10)

Tabelle A.47

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM10GE	Korrelation nach Pearson	-.03	-.18	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.42	.16	.46
	N	30	30	30
INTM10HE	Korrelation nach Pearson	-.03	-.20	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.42	.13	.46
	N	30	30	30
INTM10HI	Korrelation nach Pearson	-.09	.28(*)	-.05
	Signifikanz (1-seitig)	.30	.07	.39
	N	30	30	30
INTV10GE	Korrelation nach Pearson	.17	-.30(*)	.03
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.09	.44
	N	21	21	21
INTV10HE	Korrelation nach Pearson	.16	-.19	-.09
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.20	.34
	N	21	21	21
INTV10HI	Korrelation nach Pearson	-.24	.25	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.13	.26
	N	21	21	21

Tabelle A.48

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM10GE	Korrelation nach Pearson	.11	-.23	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.33	.19	.48
	N	16	16	16
INTM10HE	Korrelation nach Pearson	.15	-.28	-.15
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.14	.28
	N	16	16	16
INTM10HI	Korrelation nach Pearson	-.25	.33(*)	.20
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.10	.22
	N	16	16	16
INTV10GE	Korrelation nach Pearson	.38	-.42(*)	-.23
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.09	.24
	N	11	11	11
INTV10HE	Korrelation nach Pearson	.24	-.49(*)	.26
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.06	.21
	N	11	11	11
INTV10HI	Korrelation nach Pearson	-.33	.56*	-.17
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.04	.29
	N	11	11	11

Tabelle A.49

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM10GE	Korrelation nach Pearson	-.25	-.12	-.05
	Signifikanz (1-seitig)	.19	.33	.43
	N	14	14	14
INTM10HE	Korrelation nach Pearson	-.36(*)	-.06	.17
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.41	.27
	N	14	14	14
INTM10HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	14	14	14
INTV10GE	Korrelation nach Pearson	-.22	-.08	.33
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.40	.16
	N	10	10	10
INTV10HE	Korrelation nach Pearson	-.12	.30	-.06
	Signifikanz (1-seitig)	.36	.19	.42
	N	10	10	10
INTV10HI	Korrelation nach Pearson	-.24	-.38	.45(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.13	.09
	N	10	10	10

Strafende Eltern (Kind stiehlt etwas) (Item 12)

Tabelle A.50

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM12GE	Korrelation nach Pearson	.20	-.17	-.18
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.17	.16
	N	31	31	31
INTM12HE	Korrelation nach Pearson	.01	.02	-.02
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.45	.44
	N	31	31	31
INTM12HI	Korrelation nach Pearson	.10	-.13	-.07
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.24	.33
	N	31	31	31
INTV12GE	Korrelation nach Pearson	.11	.03	.09
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.44	.34
	N	21	21	21
INTV12HE	Korrelation nach Pearson	.23	.16	-.42*
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.24	.04
	N	19	19	19
INTV12HI	Korrelation nach Pearson	-.23	-.16	.41*
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.24	.04
	N	19	19	19

Tabelle A.51

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM12GE	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	17	17	17
INTM12HE	Korrelation nach Pearson	-.22	.22	.21
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.19	.20
	N	17	17	17
INTM12HI	Korrelation nach Pearson	.22	-.22	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.19	.20
	N	17	17	17
INTV12GE	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	11	11	11
INTV12HE	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10
INTV12HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10

Tabelle A.52

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM12GE	Korrelation nach Pearson	.20	-.35	-.07
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.10	.40
	N	14	14	14
INTM12HE	Korrelation nach Pearson	.29	-.34	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.11	.35
	N	14	14	14
INTM12HI	Korrelation nach Pearson	-.20	.11	.07
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.34	.40
	N	14	14	14
INTV12GE	Korrelation nach Pearson	-.06	.03	.55*
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.46	.05
	N	10	10	10
INTV12HE	Korrelation nach Pearson	.24	.39	-.47
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.14	.10
	N	9	9	9
INTV12HI	Korrelation nach Pearson	-.24	-.39	.47
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.14	.10
	N	9	9	9

Strafende Eltern (obwohl das Missgeschick aus Versehen geschah) (Item 22)

Tabelle A.53

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM22GE	Korrelation nach Pearson	-.02	-.03	.07
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.42	.34
	N	31	31	31
INTM22HE	Korrelation nach Pearson	-.09	-.01	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.47	.22
	N	29	29	29
INTM22HI	Korrelation nach Pearson	.06	.05	-.19
	Signifikanz (1-seitig)	.36	.39	.15
	N	29	29	29
INTV22GE	Korrelation nach Pearson	-.35(*)	.36(*)	.16
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.06	.24
	N	20	20	20
INTV22HE	Korrelation nach Pearson	-.21	.16	.19
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.25	.20
	N	19	19	19
INTV22HI	Korrelation nach Pearson	-.28	.55**	-.12
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.01	.30
	N	19	19	19

Tabelle A.54

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM22GE	Korrelation nach Pearson	.18	-.20	.09
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.21	.35
	N	17	17	17
INTM22HE	Korrelation nach Pearson	.20	-.17	.24
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.26	.17
	N	16	16	16
INTM22HI	Korrelation nach Pearson	-.02	.09	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.37	.31
	N	16	16	16
INTV22GE	Korrelation nach Pearson	-.67**	.51*	.51*
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.05	.05
	N	11	11	11
INTV22HE	Korrelation nach Pearson	-.19	.05	.16
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.44	.31
	N	11	11	11
INTV22HI	Korrelation nach Pearson	-.62*	.60*	.46(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.02	.02	.07
	N	11	11	11

Tabelle A.55

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM22GE	Korrelation nach Pearson	-.33	.31	.10
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.13	.35
	N	14	14	14
INTM22HE	Korrelation nach Pearson	-.40(*)	.28	.07
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.17	.40
	N	13	13	13
INTM22HI	Korrelation nach Pearson	-.04	.01	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.48	.36
	N	13	13	13
INTV22GE	Korrelation nach Pearson	.35	.07	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.42	.38
	N	9	9	9
INTV22HE	Korrelation nach Pearson	.13	.58(*)	-.18
	Signifikanz (1-seitig)	.37	.07	.33
	N	8	8	8
INTV22HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	8	8	8

Kummer beim Kind, da es in eine Notlage gerät, weil es seiner „Pflicht“ nicht nachkam (Verantwortung) – Kind selbst schuld (Item 1)

Tabelle A..56

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM1GE	Korrelation nach Pearson	.24(*)	-.52**	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.001	.27
	N	31	31	31
INTM1HE	Korrelation nach Pearson	.04	-.25(*)	-.02
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.09	.43
	N	30	30	30
INTM1HI	Korrelation nach Pearson	.03	.12	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.42	.25	.13
	N	30	30	30
INTV1GE	Korrelation nach Pearson	-.22	-.10	.40*
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.32	.04
	N	21	21	21
INTV1HE	Korrelation nach Pearson	.17	-.67**	.26
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.00	.12
	N	21	21	21
INTV1HI	Korrelation nach Pearson	-.22	.24	.03
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.14	.43
	N	21	21	21

Tabelle A.57

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM1GE	Korrelation nach Pearson	.38(*)	-.58**	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.01	.42
	N	17	17	17
INTM1HE	Korrelation nach Pearson	.23	-.48*	.27
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.03	.14
	N	17	17	17
INTM1HI	Korrelation nach Pearson	-.07	.22	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.38	.19	.20
	N	17	17	17
INTV1GE	Korrelation nach Pearson	.00	-.09	.34
	Signifikanz (1-seitig)	.50	.39	.14
	N	11	11	11
INTV1HE	Korrelation nach Pearson	.69**	-.79**	-.45(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.002	.08
	N	11	11	11
INTV1HI	Korrelation nach Pearson	-.49(*)	.25	.81**
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.22	.001
	N	11	11	11

Tabelle A.58

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM1GE	Korrelation nach Pearson	.02	-.51*	-.03
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.03	.45
	N	14	14	14
INTM1HE	Korrelation nach Pearson	-.51*	.09	.23
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.37	.21
	N	13	13	13
INTM1HI	Korrelation nach Pearson	.16	-.11	-.26
	Signifikanz (1-seitig)	.29	.36	.18
	N	13	13	13
INTV1GE	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10
INTV1HE	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10
INTV1HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10

Kummer beim Kind, da es aus „Schusseligkeit“ in eine Notlage gerät (Missgeschick aus Versehen) (Item 9)

Tabelle A.59

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM9GE	Korrelation nach Pearson	.01	.20	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.13	.47
	N	31	31	31
INTM9HE	Korrelation nach Pearson	.16	.11	-.36*
	Signifikanz (1-seitig)	.20	.27	.03
	N	29	29	29
INTM9HI	Korrelation nach Pearson	.00	-.08	.33*
	Signifikanz (1-seitig)	.50	.32	.04
	N	29	29	29
INTV9GE	Korrelation nach Pearson	.38*	-.16	-.58**
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.23	.003
	N	21	21	21
INTV9HE	Korrelation nach Pearson	.18	-.27	-.35(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.12	.07
	N	20	20	20
INTV9HI	Korrelation nach Pearson	-.27	.55**	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.01	.31
	N	20	20	20

Tabelle A.60

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM9GE	Korrelation nach Pearson	.05	.20	-.39(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.41	.21	.06
	N	17	17	17
INTM9HE	Korrelation nach Pearson	-.45*	.30	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.13	.29
	N	15	15	15
INTM9HI	Korrelation nach Pearson	.45*	-.30	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.13	.29
	N	15	15	15
INTV9GE	Korrelation nach Pearson	.43(*)	-.18	-.61*
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.28	.02
	N	11	11	11
INTV9HE	Korrelation nach Pearson	.28	-.28	-.33
	Signifikanz (1-seitig)	.19	.20	.15
	N	11	11	11
INTV9HI	Korrelation nach Pearson	-.61*	.60*	.46(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.02	.02	.07
	N	11	11	11

Tabelle A.61

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM9GE	Korrelation nach Pearson	-.18	.26	.32
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.17	.12
	N	14	14	14
INTM9HE	Korrelation nach Pearson	.14	.06	-.09
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.41	.38
	N	14	14	14
INTM9HI	Korrelation nach Pearson	-.29	.17	.50*
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.27	.04
	N	14	14	14
INTV9GE	Korrelation nach Pearson	-.03	-.30	-.58*
	Signifikanz (1-seitig)	.45	.19	.04
	N	10	10	10
INTV9HE	Korrelation nach Pearson	-.11	-.32	-.56(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.38	.19	.06
	N	9	9	9
INTV9HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	9	9	9

Kummer aus vorhergehendem Streit und Freund (Item 21)

Tabelle A.62

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM21GE	Korrelation nach Pearson	.02	-.01	.03
	Signifikanz (1-seitig)	.45	.46	.42
	N	31	31	31
INTM21HE	Korrelation nach Pearson	-.03	-.11	.05
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.27	.39
	N	31	31	31
INTM21HI	Korrelation nach Pearson	-.14	.17	-.06
	Signifikanz (1-seitig)	.21	.17	.36
	N	31	31	31
INTV21GE	Korrelation nach Pearson	.13	-.10	-.26
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.33	.13
	N	20	20	20
INTV21HE	Korrelation nach Pearson	-.00	-.34(*)	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.07	.46
	N	20	20	20
INTV21HI	Korrelation nach Pearson	-.11	.37*	-.08
	Signifikanz (1-seitig)	.32	.05	.36
	N	20	20	20

Tabelle A.63

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM21GE	Korrelation nach Pearson	.03	-.05	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.45	.42	.48
	N	17	17	17
INTM21HE	Korrelation nach Pearson	-.02	.04	-.31
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.43	.11
	N	17	17	17
INTM21HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	17	17	17
INTV21GE	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	11	11	11
INTV21HE	Korrelation nach Pearson	.33	-.41	-.31
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.11	.17
	N	11	11	11
INTV21HI	Korrelation nach Pearson	-.33	.41	.31
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.11	.17
	N	11	11	11

Tabelle A.64

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM21GE	Korrelation nach Pearson	-.06	.06	.17
	Signifikanz (1-seitig)	.41	.41	.27
	N	14	14	14
INTM21HE	Korrelation nach Pearson	-.20	-.36(*)	.40(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.09	.08
	N	14	14	14
INTM21HI	Korrelation nach Pearson	-.02	.34	-.40(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.11	.08
	N	14	14	14
INTV21GE	Korrelation nach Pearson	-.44	-.39	.22
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.14	.27
	N	9	9	9
INTV21HE	Korrelation nach Pearson	-.78**	-.31	.28
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.20	.22
	N	9	9	9
INTV21HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	9	9	9

Kind hat Kummer (nicht selbst schuld) (KN)

Tabelle A.65

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEKN	Korrelation nach Pearson	.19	-.18	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.16	.27
	N	31	31	31
INTMHEKN	Korrelation nach Pearson	.22	-.04	-.29*
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.41	.05
	N	31	31	31
INTMHIKN	Korrelation nach Pearson	-.05	-.01	.24(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.48	.09
	N	31	31	31
INTVGEKN	Korrelation nach Pearson	.32(*)	-.07	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.37	.17
	N	21	21	21
INTVHEKN	Korrelation nach Pearson	-.36*	.24	.41*
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.13	.03
	N	21	21	21
INTVHIKN	Korrelation nach Pearson	.23	-.31(*)	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.09	.17
	N	21	21	21

Tabelle A.66

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEKN	Korrelation nach Pearson	.11	-.19	.05
	Signifikanz (1-seitig)	.33	.22	.41
	N	17	17	17
INTMHEKN	Korrelation nach Pearson	-.02	.15	-.05
	Signifikanz (1-seitig)	.45	.27	.41
	N	17	17	17
INTMHIKN	Korrelation nach Pearson	.15	-.27	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.27	.14	.28
	N	17	17	17
INTVGEKN	Korrelation nach Pearson	.29	-.03	-.32
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.46	.16
	N	11	11	11
INTVHEKN	Korrelation nach Pearson	-.21	.34	.47(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.14	.07
	N	11	11	11
INTVHIKN	Korrelation nach Pearson	.16	-.36	-.17
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.13	.29
	N	11	11	11

Tabelle A.67

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEKN	Korrelation nach Pearson	-.14	-.07	.36(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.40	.10
	N	14	14	14
INTMHEKN	Korrelation nach Pearson	.20	-.34	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.11	.32
	N	14	14	14
INTMHIKN	Korrelation nach Pearson	.12	.14	.08
	Signifikanz (1-seitig)	.33	.30	.38
	N	14	14	14
INTVGEKN	Korrelation nach Pearson	.52(*)	-.21	-.30
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.27	.19
	N	10	10	10
INTVHEKN	Korrelation nach Pearson	-.32	.05	.26
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.44	.23
	N	10	10	10
INTVHIKN	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10

Kind hat Angst / traut sich nicht, etwas zu tun

Tabelle A.68

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEAT	Korrelation nach Pearson	.17	-.21	-.16
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.12	.19
	N	31	31	31
INTMHEAT	Korrelation nach Pearson	.15	-.22	.13
	Signifikanz (1-seitig)	.21	.11	.22
	N	31	31	31
INTMHIAT	Korrelation nach Pearson	-.25(*)	.14	.30*
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.21	.05
	N	31	31	31
INTVGEAT	Korrelation nach Pearson	.13	.01	-.16
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.49	.23
	N	21	21	21
INTVHEAT	Korrelation nach Pearson	.44*	-.19	-.28(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.02	.19	.10
	N	21	21	21
INTVHIAT	Korrelation nach Pearson	-.48**	.27	.34(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.11	.06
	N	21	21	21

Tabelle A.69

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEAT	Korrelation nach Pearson	-.01	-.13	-.17
	Signifikanz (1-seitig)	.49	.30	.24
	N	17	17	17
INTMHEAT	Korrelation nach Pearson	-.16	-.05	.41*
	Signifikanz (1-seitig)	.25	.42	.05
	N	17	17	17
INTMHIAT	Korrelation nach Pearson	.19	-.01	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.48	.20
	N	17	17	17
INTVGEAT	Korrelation nach Pearson	.18	.03	-.42(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.29	.45	.10
	N	11	11	11
INTVHEAT	Korrelation nach Pearson	.68**	-.47(*)	-.74**
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.07	.004
	N	11	11	11
INTVHIAT	Korrelation nach Pearson	-.64*	.59*	.62*
	Signifikanz (1-seitig)	.02	.03	.02
	N	11	11	11

Tabelle A.70

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMG _{EAT}	Korrelation nach Pearson	.41(*)	-.38(*)	-.16
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.09	.28
	N	14	14	14
INTMH _{EAT}	Korrelation nach Pearson	.49*	-.56*	.21
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.02	.22
	N	14	14	14
INTMH _{IAT}	Korrelation nach Pearson	-.43(*)	.36(*)	.23
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.10	.21
	N	14	14	14
INTVGE _{AT}	Korrelation nach Pearson	-.40	-.12	.38
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.36	.13
	N	10	10	10
INTVHE _{AT}	Korrelation nach Pearson	.05	-.12	.24
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.36	.24
	N	10	10	10
INTVHI _{AT}	Korrelation nach Pearson	-.46(*)	.06	.28
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.42	.21
	N	10	10	10

Kind schämt sich

Tabelle A.71

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMG _{ESS}	Korrelation nach Pearson	.12	.03	-.43**
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.42	.01
	N	31	31	31
INTMH _{ESS}	Korrelation nach Pearson	.13	-.17	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.16	.23
	N	31	31	31
INTMH _{ISS}	Korrelation nach Pearson	.10	.12	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.25	.21
	N	31	31	31
INTVGE _{SS}	Korrelation nach Pearson	-.03	-.09	-.10
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.34	.32
	N	21	21	21
INTVHE _{SS}	Korrelation nach Pearson	-.22	.12	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.29	.41
	N	21	21	21
INTVHI _{SS}	Korrelation nach Pearson	-.16	-.02	.49**
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.45	.01
	N	21	21	21

Tabelle A.72

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGESS	Korrelation nach Pearson	-.25	.26	-.09
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.15	.35
	N	17	17	17
INTMHES	Korrelation nach Pearson	.27	-.27	-.27
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.14	.14
	N	17	17	17
INTMHISS	Korrelation nach Pearson	-.07	.13	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.38	.30	.20
	N	17	17	17
INTVGESS	Korrelation nach Pearson	.19	-.07	-.23
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.41	.24
	N	11	11	11
INTVHES	Korrelation nach Pearson	-.22	.12	.38
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.36	.12
	N	11	11	11
INTVHISS	Korrelation nach Pearson	-.33	.40	.31
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.11	.17
	N	11	11	11

Tabelle A.73

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGESS	Korrelation nach Pearson	.27	-.18	-.49*
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.26	.04
	N	14	14	14
INTMHES	Korrelation nach Pearson	-.07	.00	-.07
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.50	.40
	N	14	14	14
INTMHISS	Korrelation nach Pearson	.36(*)	.11	-.10
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.34	.36
	N	14	14	14
INTVGESS	Korrelation nach Pearson	-.58*	-.16	-.35
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.32	.15
	N	10	10	10
INTVHES	Korrelation nach Pearson	-.24	.20	-.46(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.29	.09
	N	10	10	10
INTVHISS	Korrelation nach Pearson	.32	-.30	.39
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.19	.12
	N	10	10	10

Eltern wollen ihre Ruhe (Item 26)

Tabelle A.74

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM26GE	Korrelation nach Pearson	.31*	-.46**	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.004	.48
	N	31	31	31
INTM26HE	Korrelation nach Pearson	.23(*)	-.42**	.02
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.01	.44
	N	31	31	31
INTM26HI	Korrelation nach Pearson	-.16	.20	.02
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.13	.44
	N	31	31	31
INTV26GE	Korrelation nach Pearson	-.23	.28(*)	.08
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.10	.35
	N	21	21	21
INTV26HE	Korrelation nach Pearson	-.12	.08	.17
	Signifikanz (1-seitig)	.29	.36	.22
	N	21	21	21
INTV26HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	21	21	21

Tabelle A.75

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM26GE	Korrelation nach Pearson	.28	-.43*	-.02
	Signifikanz (1-seitig)	.13	.04	.46
	N	17	17	17
INTM26HE	Korrelation nach Pearson	.24	-.36(*)	-.17
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.07	.25
	N	17	17	17
INTM26HI	Korrelation nach Pearson	-.26	.33(*)	.21
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.09	.20
	N	17	17	17
INTV26GE	Korrelation nach Pearson	-.19	.50(*)	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.06	.34
	N	11	11	11
INTV26HE	Korrelation nach Pearson	.10	.28	-.23
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.20	.24
	N	11	11	11
INTV26HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	11	11	11

Tabelle A.76

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM26GE	Korrelation nach Pearson	.16	-.57*	.38(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.02	.09
	N	14	14	14
INTM26HE	Korrelation nach Pearson	.04	-.55*	.44*
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.02	.05
	N	14	14	14
INTM26HI	Korrelation nach Pearson	.09	.07	-.29
	Signifikanz (1-seitig)	.37	.40	.15
	N	14	14	14
INTV26GE	Korrelation nach Pearson	-.18	-.10	.00
	Signifikanz (1-seitig)	.30	.38	.50
	N	10	10	10
INTV26HE	Korrelation nach Pearson	-.34	-.34	.27
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.16	.21
	N	10	10	10
INTV26HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10

Eltern haben Hektik oder einen nicht aufzuschiebenden Termin

Tabelle A.77

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEHT	Korrelation nach Pearson	.34*	-.15	-.15
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.20	.20
	N	31	31	31
INTMHEHT	Korrelation nach Pearson	.31*	-.19	-.15
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.14	.19
	N	31	31	31
INTMHIHT	Korrelation nach Pearson	-.18	.38*	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.02	.21
	N	31	31	31
INTVGEHT	Korrelation nach Pearson	-.04	.21	-.12
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.17	.29
	N	21	21	21
INTVHEHT	Korrelation nach Pearson	-.04	.26	-.19
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.12	.19
	N	21	21	21
INTVHIHT	Korrelation nach Pearson	-.27	.61**	.07
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.002	.38
	N	21	21	21

Tabelle A.78

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEHT	Korrelation nach Pearson	.17	-.24	.04
	Signifikanz (1-seitig)	.25	.16	.43
	N	17	17	17
INTMHEHT	Korrelation nach Pearson	.03	-.15	.25
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.28	.15
	N	17	17	17
INTMHIHT	Korrelation nach Pearson	-.26	.46*	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.03	.28
	N	17	17	17
INTVGEHT	Korrelation nach Pearson	-.24	.26	.26
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.22	.22
	N	11	11	11
INTVHEHT	Korrelation nach Pearson	-.25	.32	.22
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.16	.24
	N	11	11	11
INTVHIHT	Korrelation nach Pearson	-.49(*)	.72**	.10
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.01	.38
	N	11	11	11

Tabelle A.79

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEHT	Korrelation nach Pearson	.49*	.00	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.50	.32
	N	14	14	14
INTMHEHT	Korrelation nach Pearson	.50*	-.26	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.17	.30
	N	14	14	14
INTMHIHT	Korrelation nach Pearson	-.02	.34	-.40(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.11	.08
	N	14	14	14
INTVGEHT	Korrelation nach Pearson	-.70**	.13	.50(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.35	.07
	N	10	10	10
INTVHEHT	Korrelation nach Pearson	-.53(*)	.20	.19
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.28	.29
	N	10	10	10
INTVHIHT	Korrelation nach Pearson	-.24	.31	.45(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.18	.10
	N	10	10	10

Eltern möchten etwas unternehmen

Tabelle A.80

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM24GE	Korrelation nach Pearson	.14	-.07	-.05
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.34	.37
	N	31	31	31
INTM24HE	Korrelation nach Pearson	-.04	.08	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.32	.46
	N	31	31	31
INTM24HI	Korrelation nach Pearson	.13	.02	-.22
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.45	.11
	N	31	31	31
INTV24GE	Korrelation nach Pearson	.07	-.04	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.38	.42	.47
	N	20	20	20
INTV24HE	Korrelation nach Pearson	.17	-.19	-.09
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.20	.34
	N	20	20	20
INTV24HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	20	20	20

Tabelle A.81

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM24GE	Korrelation nach Pearson	.32(*)	-.28	-.39(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.13	.06
	N	17	17	17
INTM24HE	Korrelation nach Pearson	-.06	.05	.05
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.42	.42
	N	17	17	17
INTM24HI	Korrelation nach Pearson	.02	.04	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.42	.20
	N	17	17	17
INTV24GE	Korrelation nach Pearson	.06	-.05	-.06
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.43	.43
	N	10	10	10
INTV24HE	Korrelation nach Pearson	.35	-.27	-.15
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.21	.33
	N	10	10	10
INTV24HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10

Tabelle A.82

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM24GE	Korrelation nach Pearson	-.13	.36(*)	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.10	.31
	N	14	14	14
INTM24HE	Korrelation nach Pearson	.24	.13	-.36(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.20	.32	.10
	N	14	14	14
INTM24HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	14	14	14
INTV24GE	Korrelation nach Pearson	-.08	-.06	.23
	Signifikanz (1-seitig)	.41	.42	.26
	N	10	10	10
INTV24HE	Korrelation nach Pearson	-.22	-.08	.03
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.40	.46
	N	10	10	10
INTV24HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10

Peinliche Situationen für die Eltern

Tabelle A.83

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEPS	Korrelation nach Pearson	.02	.04	-.15
	Signifikanz (1-seitig)	.45	.39	.20
	N	31	31	31
INTMHEPS	Korrelation nach Pearson	-.19	-.03	.33*
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.43	.04
	N	30	30	30
INTMHIPS	Korrelation nach Pearson	-.01	.17	-.15
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.17	.20
	N	30	30	30
INTVGEPS	Korrelation nach Pearson	.16	-.12	-.41*
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.29	.03
	N	21	21	21
INTVHEPS	Korrelation nach Pearson	.16	-.19	.10
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.20	.33
	N	21	21	21
INTVHIPS	Korrelation nach Pearson	-.24	.25	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.13	.43
	N	21	21	21

Tabelle A.84

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEPS	Korrelation nach Pearson	-.11	.06	-.07
	Signifikanz (1-seitig)	.33	.40	.39
	N	17	17	17
INTMHEPS	Korrelation nach Pearson	-.02	-.06	.30
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.40	.12
	N	16	16	16
INTMHIPS	Korrelation nach Pearson	-.13	.21	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.21	.30
	N	16	16	16
INTVGEPS	Korrelation nach Pearson	.16	.05	-.31
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.43	.17
	N	11	11	11
INTVHEPS	Korrelation nach Pearson	.37	-.26	-.46(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.13	.22	.07
	N	11	11	11
INTVHIPS	Korrelation nach Pearson	-.33	.40	.31
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.11	.17
	N	11	11	11

Tabelle A.85

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEPS	Korrelation nach Pearson	.03	.06	-.10
	Signifikanz (1-seitig)	.45	.41	.35
	N	14	14	14
INTMHEPS	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	14	14	14
INTMHIPS	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	14	14	14
INTVGEPS	Korrelation nach Pearson	-.34	-.56*	-.18
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.05	.30
	N	10	10	10
INTVHEPS	Korrelation nach Pearson	-.32	-.16	.76**
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.32	.01
	N	10	10	10
INTVHIPS	Korrelation nach Pearson	-.24	-.03	-.30
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.46	.19
	N	10	10	10

Korrelationen Studie 2**Kind ist selbst an der Notlage schuld**

Tabelle A.86

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEKS	Korrelation nach Pearson	-.11	-.06	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.21	.34	.16
	N	46	46	46
INTMHEKS	Korrelation nach Pearson	-.16	.12	-.001
	Signifikanz (1-seitig)	.13	.21	.49
	N	46	46	46
INTMHIKS	Korrelation nach Pearson	.15	-.05	.03
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.35	.41
	N	46	46	46
INTVGEKS	Korrelation nach Pearson	.06	.34*	-.29(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.37	.03	.06
	N	31	31	31
INTVHEKS	Korrelation nach Pearson	.03	-.27(*)	.15
	Signifikanz (1-seitig)	.41	.07	.20
	N	31	31	31
INTVHIKS	Korrelation nach Pearson	-.04	.19	-.03
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.14	.41
	N	31	31	31

Tabelle A.87

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEKS	Korrelation nach Pearson	.09	-.04	.03
	Signifikanz (1-seitig)	.37	.44	.44
	N	16	16	16
INTMHEKS	Korrelation nach Pearson	-.20	.25	.18
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.16	.24
	N	16	16	16
INTMHIKS	Korrelation nach Pearson	.44*	-.28	-.22
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.14	.19
	N	16	16	16
INTVGEKS	Korrelation nach Pearson	-.47(*)	.58*	-.02
	Signifikanz (1-seitig)	.07	.03	.47
	N	11	11	11
INTVHEKS	Korrelation nach Pearson	.22	-.13	-.30
	Signifikanz (1-seitig)	.25	.34	.18
	N	11	11	11
INTVHIKS	Korrelation nach Pearson	-.40	.09	.59*
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.39	.03
	N	11	11	11

Tabelle A.88

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEKS	Korrelation nach Pearson	-.18	-.09	.15
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.31	.21
	N	30	30	30
INTMHEKS	Korrelation nach Pearson	-.16	.07	-.05
	Signifikanz (1-seitig)	.19	.35	.38
	N	30	30	30
INTMHIKS	Korrelation nach Pearson	-.07	.10	.19
	Signifikanz (1-seitig)	.34	.28	.14
	N	30	30	30
INTVGEKS	Korrelation nach Pearson	.18	.12	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.21	.29	.17
	N	20	20	20
INTVHEKS	Korrelation nach Pearson	.11	-.28	.08
	Signifikanz (1-seitig)	.30	.11	.36
	N	20	20	20
INTVHIKS	Korrelation nach Pearson	.02	.24	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.14	.28
	N	20	20	20

Kind ist an der Notlage unschuldig

Tabelle A.89

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Not-situationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEKU	Korrelation nach Pearson	-.17	.13	-.05
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.18	.36
	N	46	46	46
INTMHEKU	Korrelation nach Pearson	-.08	.02	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.29	.42	.23
	N	46	46	46
INTMHIKU	Korrelation nach Pearson	.11	.03	-.15
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.40	.15
	N	46	46	46
INTVGEKU	Korrelation nach Pearson	-.21	.37*	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.02	.41
	N	31	31	31
INTVHEKU	Korrelation nach Pearson	-.14	.52**	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.001	.26
	N	31	31	31
INTVHIKU	Korrelation nach Pearson	.02	-.24(*)	.10
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.09	.28
	N	31	31	31

Tabelle A.90

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Not-situationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEKU	Korrelation nach Pearson	-.47*	.59**	.07
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.01	.38
	N	16	16	16
INTMHEKU	Korrelation nach Pearson	-.28	.34(*)	-.08
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.10	.37
	N	16	16	16
INTMHIKU	Korrelation nach Pearson	-.16	.57**	-.17
	Signifikanz (1-seitig)	.27	.01	.26
	N	16	16	16
INTVGEKU	Korrelation nach Pearson	-.45(*)	.52*	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.05	.48
	N	11	11	11
INTVHEKU	Korrelation nach Pearson	-.73**	.75**	.25
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.004	.22
	N	11	11	11
INTVHIKU	Korrelation nach Pearson	.64*	-.67**	-.19
	Signifikanz (1-seitig)	.02	.01	.28
	N	11	11	11

Tabelle A.91

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEKU	Korrelation nach Pearson	-.01	-.09	-.09
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.30	.30
	N	30	30	30
INTMHEKU	Korrelation nach Pearson	.01	-.10	-.12
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.29	.26
	N	30	30	30
INTMHIKU	Korrelation nach Pearson	.26(*)	-.18	-.18
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.16	.16
	N	30	30	30
INTVGEKU	Korrelation nach Pearson	-.15	.25	.00
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.13	.50
	N	20	20	20
INTVHEKU	Korrelation nach Pearson	.08	.37*	-.22
	Signifikanz (1-seitig)	.35	.05	.16
	N	20	20	20
INTVHIKU	Korrelation nach Pearson	-.20	.00	.19
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.50	.20
	N	20	20	20

Eigeninteresse der Eltern vs. Angst des Kindes

Tabelle A.92

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEEA	Korrelation nach Pearson	-.28*	.31*	.09
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.02	.25
	N	46	46	46
INTMHIEA	Korrelation nach Pearson	-.17	.17	-.08
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.12	.28
	N	46	46	46
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.17	.14	.21(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.17	.08
	N	46	46	46
INTVGEEA	Korrelation nach Pearson	.11	.07	-.20
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.35	.13
	N	31	31	31
INTVHEEA	Korrelation nach Pearson	.31*	.12	-.39*
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.25	.02
	N	31	31	31
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.24(*)	.01	.19
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.48	.14
	N	31	31	31

Tabelle A.93

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEEA	Korrelation nach Pearson	-.21	.42*	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.20	.05	.49
	N	16	16	16
INTMHIEA	Korrelation nach Pearson	-.16	.28	-.22
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.14	.20
	N	16	16	16
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	.32	-.26	-.20
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.16	.21
	N	16	16	16
INTVGEEA	Korrelation nach Pearson	-.46(*)	.24	.08
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.23	.41
	N	11	11	11
INTVHEEA	Korrelation nach Pearson	.20	.26	-.35
	Signifikanz (1-seitig)	.27	.21	.14
	N	11	11	11
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.49(*)	.02	.41
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.47	.11
	N	11	11	11

Tabelle A.94

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEEA	Korrelation nach Pearson	-.29(*)	.23	.10
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.11	.29
	N	30	30	30
INTMHIEA	Korrelation nach Pearson	-.18	.11	-.06
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.26	.37
	N	30	30	30
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.30*	.22	.26(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.11	.08
	N	30	30	30
INTVGEEA	Korrelation nach Pearson	.26	-.06	-.19
	Signifikanz (1-seitig)	.13	.40	.21
	N	20	20	20
INTVHEEA	Korrelation nach Pearson	.29(*)	.04	-.32(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.42	.08
	N	20	20	20
INTVHIEA	Korrelation nach Pearson	-.15	.00	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.25	.50	.26
	N	20	20	20

Eigeninteresse der Eltern vs. Kummer des Kindes

Tabelle A.95

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEEK	Korrelation nach Pearson	-.03	-.05	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.41	.36	.48
	N	46	46	46
INTMHIEK	Korrelation nach Pearson	-.08	.15	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.15	.45
	N	46	46	46
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	.13	.03	-.17
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.40	.11
	N	46	46	46
INTVGEEK	Korrelation nach Pearson	.01	.19	.03
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.14	.42
	N	31	31	31
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	-.24(*)	.32*	.23(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.04	.10
	N	31	31	31
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	.31*	-.14	-.23
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.22	.11
	N	31	31	31

Tabelle A.96

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEEK	Korrelation nach Pearson	-.06	-.11	-.00
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.33	.48
	N	16	16	16
INTMHIEK	Korrelation nach Pearson	-.19	-.05	.36(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.42	.08
	N	16	16	16
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	.27	.03	-.30
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.44	.12
	N	16	16	16
INTVGEEK	Korrelation nach Pearson	-.07	.01	.39
	Signifikanz (1-seitig)	.41	.48	.11
	N	11	11	11
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	-.38	.25	.50(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.22	.06
	N	11	11	11
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	.55*	-.42(*)	-.37
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.10	.13
	N	11	11	11

Tabelle A.97

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEEK	Korrelation nach Pearson	.01	-.04	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.40	.41
	N	30	30	30
INTMHIEK	Korrelation nach Pearson	.01	.22	-.16
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.11	.19
	N	30	30	30
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	-.05	.11	-.05
	Signifikanz (1-seitig)	.38	.28	.39
	N	30	30	30
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	-.29	.31(*)	.33(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.09	.08
	N	20	20	20
INTVHIEK	Korrelation nach Pearson	.14	.00	-.07
	Signifikanz (1-seitig)	.27	.50	.38
	N	20	20	20

Kind stört (ohne erkennbare Notlage) (Item 10)

Tabelle A.98

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM10GE	Korrelation nach Pearson	-.07	-.05	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.35	.22
	N	45	45	45
INTM10HE	Korrelation nach Pearson	-.004	.08	-.06
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.29	.33
	N	45	45	45
INTM10HI	Korrelation nach Pearson	-.05	.01	.15
	Signifikanz (1-seitig)	.37	.46	.16
	N	45	45	45
INTV10GE	Korrelation nach Pearson	-.08	.08	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.33	.33	.22
	N	30	30	30
INTV10HE	Korrelation nach Pearson	-.01	.11	.07
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.27	.34
	N	30	30	30
INTV10HI	Korrelation nach Pearson	.11	-.14	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.22	.13
	N	30	30	30

Tabelle A.99

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM10GE	Korrelation nach Pearson	-.32	.09	.07
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.36	.40
	N	15	15	15
INTM10HE	Korrelation nach Pearson	.14	-.33	.28
	Signifikanz (1-seitig)	.30	.11	.15
	N	15	15	15
INTM10HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	15	15	15
INTV10GE	Korrelation nach Pearson	-.27	.33	.27
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.17	.22
	N	10	10	10
INTV10HE	Korrelation nach Pearson	-.54*	.08	.68*
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.40	.02
	N	10	10	10
INTV10HI	Korrelation nach Pearson	.27	-.47(*)	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.08	.45
	N	10	10	10

Tabelle A.100

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM10GE	Korrelation nach Pearson	.01	-.08	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.32	.24
	N	30	30	30
INTM10HE	Korrelation nach Pearson	-.10	.27(*)	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.07	.23
	N	30	30	30
INTM10HI	Korrelation nach Pearson	.01	-.04	.08
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.39	.33
	N	30	30	30
INTV10GE	Korrelation nach Pearson	.08	.03	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.35	.44	.42
	N	20	20	20
INTV10HE	Korrelation nach Pearson	.25	.15	-.23
	Signifikanz (1-seitig)	.13	.25	.15
	N	20	20	20
INTV10HI	Korrelation nach Pearson	.06	.00	-.29
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.50	.11
	N	20	20	20

Kind stört (und hat vorher gequengelt) (Item 31)

Tabelle A.101

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM31GE	Korrelation nach Pearson	-.33**	-.06	.28*
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.33	.03
	N	45	45	45
INTM31HE	Korrelation nach Pearson	-.29*	-.00	.15
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.48	.16
	N	45	45	45
INTM31HI	Korrelation nach Pearson	.05	.23(*)	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.36	.06	.46
	N	45	45	45
INTV31GE	Korrelation nach Pearson	-.15	.30*	.11
	Signifikanz (1-seitig)	.20	.05	.27
	N	31	31	31
INTV31HE	Korrelation nach Pearson	-.04	.44**	-.08
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.01	.33
	N	30	30	30
INTV31HI	Korrelation nach Pearson	-.04	-.12	.19
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.26	.15
	N	30	30	30

Tabelle A.102

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM31GE	Korrelation nach Pearson	-.37(*)	-.09	.49*
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.37	.03
	N	15	15	15
INTM31HE	Korrelation nach Pearson	-.32	.02	.16
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.46	.27
	N	15	15	15
INTM31HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	16	16	16
INTV31GE	Korrelation nach Pearson	.03	.20	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.27	.36
	N	11	11	11
INTV31HE	Korrelation nach Pearson	.29	.32	-.61*
	Signifikanz (1-seitig)	.20	.17	.03
	N	10	10	10
INTV31HI	Korrelation nach Pearson	.09	-.46(*)	.40
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.09	.12
	N	10	10	10

Tabelle A.103

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM31GE	Korrelation nach Pearson	-.27(*)	-.12	.17
	Signifikanz (1-seitig)	.07	.25	.17
	N	30	30	30
INTM31HE	Korrelation nach Pearson	-.25(*)	-.04	.11
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.41	.26
	N	30	30	30
INTM31HI	Korrelation nach Pearson	.11	.25(*)	-.07
	Signifikanz (1-seitig)	.27	.09	.34
	N	29	29	29
INTV31GE	Korrelation nach Pearson	-.27	.33(*)	.27
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.07	.12
	N	20	20	20
INTV31HE	Korrelation nach Pearson	-.22	.47*	.17
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.02	.22
	N	20	20	20
INTV31HI	Korrelation nach Pearson	-.15	.08	.20
	Signifikanz (1-seitig)	.25	.36	.19
	N	20	20	20

Peinliche Situation für die Eltern (Kind quengelt) (Item 32)

Tabelle A.104

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM32GE	Korrelation nach Pearson	.06	-.08	-.18
	Signifikanz (1-seitig)	.33	.29	.11
	N	46	46	46
INTM32HE	Korrelation nach Pearson	.26*	-.32*	-.24(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.02	.06
	N	45	45	45
INTM32HI	Korrelation nach Pearson	.01	.13	-.08
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.19	.29
	N	46	46	46
INTV32GE	Korrelation nach Pearson	-.01	-.05	.07
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.39	.35
	N	31	31	31
INTV32HE	Korrelation nach Pearson	-.18	.00	.18
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.50	.16
	N	30	30	30
INTV32HI	Korrelation nach Pearson	.22	-.14	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.22	.21
	N	31	31	31

Tabelle A.105

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM32GE	Korrelation nach Pearson	-.01	.01	-.08
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.48	.37
	N	16	16	16
INTM32HE	Korrelation nach Pearson	.50*	-.38(*)	-.45*
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.07	.04
	N	16	16	16
INTM32HI	Korrelation nach Pearson	.07	.31	-.30
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.12	.12
	N	16	16	16
INTV32GE	Korrelation nach Pearson	.09	-.23	-.09
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.24	.38
	N	11	11	11
INTV32HE	Korrelation nach Pearson	-.10	.26	-.26
	Signifikanz (1-seitig)	.37	.21	.21
	N	11	11	11
INTV32HI	Korrelation nach Pearson	.25	-.19	.09
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.28	.38
	N	11	11	11

Tabelle A.106

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM32GE	Korrelation nach Pearson	.01	-.06	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.36	.23
	N	30	30	30
INTM32HE	Korrelation nach Pearson	.01	-.25(*)	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.09	.40
	N	29	29	29
INTM32HI	Korrelation nach Pearson	.00	.05	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.50	.39	.40
	N	30	30	30
INTV32GE	Korrelation nach Pearson	-.23	.00	.44*
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.50	.03
	N	20	20	20
INTV32HE	Korrelation nach Pearson	-.21	-.12	.36(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.30	.07
	N	19	19	19
INTV32HI	Korrelation nach Pearson	.14	-.18	-.09
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.21	.35
	N	20	20	20

Strafende Eltern (obwohl das Missgeschick aus Versehen geschah) (Item 22)

Tabelle A.107

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM22GE	Korrelation nach Pearson	-.11	.01	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.47	.17
	N	45	45	45
INTM22HE	Korrelation nach Pearson	-.24(*)	.03	.11
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.42	.24
	N	43	43	43
INTM22HI	Korrelation nach Pearson	-.01	.11	.15
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.23	.16
	N	43	43	43
INTV22GE	Korrelation nach Pearson	-.13	-.01	.07
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.48	.35
	N	29	29	29
INTV22HE	Korrelation nach Pearson	-.25(*)	-.11	.23
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.27	.11
	N	29	29	29
INTV22HI	Korrelation nach Pearson	.18	.07	-.16
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.35	.19
	N	30	30	30

Tabelle A.108

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM22GE	Korrelation nach Pearson	.35(*)	-.10	-.09
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.36	.37
	N	15	15	15
INTM22HE	Korrelation nach Pearson	-.37(*)	.08	.34(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.38	.10
	N	15	15	15
INTM22HI	Korrelation nach Pearson	.48*	-.37(*)	-.20
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.09	.23
	N	15	15	15
INTV22GE	Korrelation nach Pearson	-.62*	.41	.40
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.12	.12
	N	10	10	10
INTV22HE	Korrelation nach Pearson	-.08	.24	-.27
	Signifikanz (1-seitig)	.41	.24	.22
	N	10	10	10
INTV22HI	Korrelation nach Pearson	.12	-.02	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.36	.47	.45
	N	10	10	10

Tabelle A.109

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM22GE	Korrelation nach Pearson	-.19	-.03	.10
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.41	.29
	N	30	30	30
INTM22HE	Korrelation nach Pearson	-.23	.03	.08
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.42	.34
	N	28	28	28
INTM22HI	Korrelation nach Pearson	-.29(*)	.35*	.31*
	Signifikanz (1-seitig)	.07	.03	.05
	N	28	28	28
INTV22GE	Korrelation nach Pearson	.03	-.20	-.02
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.20	.46
	N	19	19	19
INTV22HE	Korrelation nach Pearson	-.21	-.12	.16
	Signifikanz (1-seitig)	.19	.30	.24
	N	19	19	19
INTV22HI	Korrelation nach Pearson	.21	.11	-.21
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.30	.17
	N	20	20	20

Kummer beim Kind, da es in eine Notlage gerät, weil es seiner „Pflicht“ nicht nachkam (Verantwortung) – Kind selbst schuld (Item 1)

Tabelle A.110

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM1GE	Korrelation nach Pearson	-.28*	-.01	.36**
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.44	.01
	N	46	46	46
INTM1HE	Korrelation nach Pearson	.01	.03	-.16
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.42	.14
	N	43	43	43
INTM1HI	Korrelation nach Pearson	-.14	-.07	.27*
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.31	.04
	N	46	46	46
INTV1GE	Korrelation nach Pearson	.32*	.27(*)	-.54**
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.07	.001
	N	31	31	31
INTV1HE	Korrelation nach Pearson	.09	-.01	-.02
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.47	.45
	N	31	31	31
INTV1HI	Korrelation nach Pearson	-.14	-.07	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.34	.21
	N	31	31	31

Tabelle A.111

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM1GE	Korrelation nach Pearson	.13	-.09	.29
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.36	.13
	N	16	16	16
INTM1HE	Korrelation nach Pearson	.27	.08	-.22
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.38	.21
	N	15	15	15
INTM1HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	16	16	16
INTV1GE	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	11	11	11
INTV1HE	Korrelation nach Pearson	.25	-.21	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.26	.48
	N	11	11	11
INTV1HI	Korrelation nach Pearson	-.30	.03	.27
	Signifikanz (1-seitig)	.18	.46	.20
	N	11	11	11

Tabelle A.112

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM1GE	Korrelation nach Pearson	-.45**	-.04	.33*
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.41	.03
	N	30	30	30
INTM1HE	Korrelation nach Pearson	-.11	.01	-.15
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.46	.22
	N	28	28	28
INTM1HI	Korrelation nach Pearson	-.14	-.11	.27(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.22	.28	.07
	N	30	30	30
INTV1GE	Korrelation nach Pearson	.29	.29	-.49**
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.11	.01
	N	20	20	20
INTV1HE	Korrelation nach Pearson	.11	.15	-.19
	Signifikanz (1-seitig)	.32	.25	.20
	N	20	20	20
INTV1HI	Korrelation nach Pearson	-.15	-.24	.30(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.25	.14	.10
	N	20	20	20

Kummer beim Kind, da es aus „Schusseligkeit“ in eine Notlage gerät (Missgeschick aus Versehen) (Item 9)

Tabelle A.113

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM9GE	Korrelation nach Pearson	-.08	.07	.05
	Signifikanz (1-seitig)	.30	.32	.37
	N	43	43	43
INTM9HE	Korrelation nach Pearson	-.18	.10	.16
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.24	.14
	N	43	43	43
INTM9HI	Korrelation nach Pearson	.19(*)	-.01	-.20(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.45	.10
	N	43	43	43
INTV9GE	Korrelation nach Pearson	.32*	.27(*)	-.54**
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.07	.001
	N	31	31	31
INTV9HE	Korrelation nach Pearson	-.17	.53**	-.06
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.001	.37
	N	30	30	30
INTV9HI	Korrelation nach Pearson	.09	-.40**	.11
	Signifikanz (1-seitig)	.32	.01	.27
	N	30	30	30

Tabelle A.114

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM9GE	Korrelation nach Pearson	-.26	.35	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.11	.48
	N	14	14	14
INTM9HE	Korrelation nach Pearson	.04	.04	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.43	.48
	N	14	14	14
INTM9HI	Korrelation nach Pearson	-.12	.55*	-.24
	Signifikanz (1-seitig)	.33	.02	.20
	N	14	14	14
INTV9GE	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	11	11	11
INTV9HE	Korrelation nach Pearson	-.56*	.67**	.09
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.01	.38
	N	11	11	11
INTV9HI	Korrelation nach Pearson	.72**	-.68**	-.22
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.01	.24
	N	11	11	11

Tabelle A.115

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM9GE	Korrelation nach Pearson	-.02	-.01	.08
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.47	.32
	N	29	29	29
INTM9HE	Korrelation nach Pearson	-.30(*)	.14	.24(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.23	.10
	N	29	29	29
INTM9HI	Korrelation nach Pearson	.34*	-.23	-.20
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.11	.14
	N	29	29	29
INTV9GE	Korrelation nach Pearson	.29	.29	-.49**
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.11	.01
	N	20	20	20
INTV9HE	Korrelation nach Pearson	-.09	.41*	.00
	Signifikanz (1-seitig)	.34	.04	.50
	N	19	19	19
INTV9HI	Korrelation nach Pearson	-.14	-.24	.22
	Signifikanz (1-seitig)	.27	.15	.18
	N	19	19	19

Kind hat Angst / traut sich nicht, etwas zu tun

Tabelle A.116

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGAT	Korrelation nach Pearson	-.27*	.30*	.06
	Signifikanz (1-seitig)	.03	.02	.33
	N	46	46	46
INTMHEAT	Korrelation nach Pearson	-.16	.14	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.13	.16	.22
	N	46	46	46
INTMHIAT	Korrelation nach Pearson	-.19(*)	.15	.19(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.15	.10
	N	46	46	46
INTVGAT	Korrelation nach Pearson	.09	.14	-.22
	Signifikanz (1-seitig)	.30	.22	.11
	N	31	31	31
INTVHEAT	Korrelation nach Pearson	.24(*)	.15	-.35*
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.20	.03
	N	31	31	31
INTVHIAT	Korrelation nach Pearson	-.20	.08	.12
	Signifikanz (1-seitig)	.13	.33	.25
	N	31	31	31

Tabelle A.117

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEAT	Korrelation nach Pearson	-.24	.47*	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.03	.48
	N	16	16	16
INTMHEAT	Korrelation nach Pearson	-.21	.30	-.23
	Signifikanz (1-seitig)	.20	.12	.19
	N	16	16	16
INTMHIAT	Korrelation nach Pearson	.32	-.26	-.20
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.16	.21
	N	16	16	16
INTVGEAT	Korrelation nach Pearson	-.32	.22	-.12
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.25	.35
	N	11	11	11
INTVHEAT	Korrelation nach Pearson	-.07	.54*	-.24
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.04	.23
	N	11	11	11
INTVHIAT	Korrelation nach Pearson	-.50(*)	.02	.41
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.47	.11
	N	11	11	11

Tabelle A.118

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEAT	Korrelation nach Pearson	-.27(*)	.21	.06
	Signifikanz (1-seitig)	.07	.12	.36
	N	30	30(*)	30
INTMHEAT	Korrelation nach Pearson	-.11	.07	-.12
	Signifikanz (1-seitig)	.26	.36	.26
	N	30	30	30
INTMHIAT	Korrelation nach Pearson	-.29(*)	.22	.22
	Signifikanz (1-seitig)	.06	.12	.12
	N	30	30	30
INTVGEAT	Korrelation nach Pearson	.16	.05	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.40	.27
	N	20	20	20
INTVHEAT	Korrelation nach Pearson	.26	.03	-.30(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.13	.44	.10
	N	20	20	20
INTVHIAT	Korrelation nach Pearson	-.12	.11	.04
	Signifikanz (1-seitig)	.30	.31	.42
	N	20	20	20

Kind schämt sich

Tabelle A.119

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGESS	Korrelation nach Pearson	-.14	.14	-.06
	Signifikanz (1-seitig)	.17	.16	.33
	N	45	45	45
INTMHES	Korrelation nach Pearson	.01	.06	-.25*
	Signifikanz (1-seitig)	.45	.33	.05
	N	45	45	45
INTMHIS	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	46	46	46
INTVGE	Korrelation nach Pearson	.04	.13	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.41	.24	.23
	N	30	30	30
INTVHE	Korrelation nach Pearson	-.03	.22	-.08
	Signifikanz (1-seitig)	.42	.11	.33
	N	30	30	30
INTVHIS	Korrelation nach Pearson	-.16	.17	.13
	Signifikanz (1-seitig)	.19	.17	.24
	N	30	30	30

Tabelle A.120

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGESS	Korrelation nach Pearson	-.35(*)	.38(*)	.08
	Signifikanz (1-seitig)	.09	.07	.37
	N	16	16	16
INTMHES	Korrelation nach Pearson	-.42*	.58**	-.02
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.01	.46
	N	16	16	16
INTMHIS	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	16	16	16
INTVGE	Korrelation nach Pearson	-.12	.02	.27
	Signifikanz (1-seitig)	.36	.47	.22
	N	10	10	10
INTVHE	Korrelation nach Pearson	-.65*	.45(*)	.40
	Signifikanz (1-seitig)	.02	.10	.12
	N	10	10	10
INTVHIS	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	10	10	10

Tabelle A.121

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGESS	Korrelation nach Pearson	-.06	.05	-.10
	Signifikanz (1-seitig)	.37	.38	.29
	N	29	29	29
INTMHES	Korrelation nach Pearson	.24(*)	-.16	-.35*
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.19	.03
	N	29	29	29
INTMHIS	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	30	30	30
INTVGE	Korrelation nach Pearson	.03	.12	-.15
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.30	.26
	N	20	20	20
INTVHE	Korrelation nach Pearson	.22	.15	-.30(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.16	.26	.09
	N	20	20	20
INTVHIS	Korrelation nach Pearson	-.15	.24	.10
	Signifikanz (1-seitig)	.25	.14	.33
	N	20	20	20

Eltern wollen ihre Ruhe (Item 26)

Tabelle A.122

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM26GE	Korrelation nach Pearson	-.04	-.06	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.33	.19
	N	46	46	46
INTM26HE	Korrelation nach Pearson	.11	-.03	-.19(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.21	.42	.10
	N	45	45	45
INTM26HI	Korrelation nach Pearson	-.07	.11	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.32	.22	.47
	N	46	46	46
INTV26GE	Korrelation nach Pearson	-.05	.15	.12
	Signifikanz (1-seitig)	.37	.20	.25
	N	30	30	30
INTV26HE	Korrelation nach Pearson	-.33*	.37*	.23(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.04	.02	.10
	N	31	31	31
INTV26HI	Korrelation nach Pearson	.26(*)	-.02	-.28(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.44	.06
	N	31	31	31

Tabelle A.123

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM26GE	Korrelation nach Pearson	-.17	-.12	-.05
	Signifikanz (1-seitig)	.25	.32	.41
	N	16	16	16
INTM26HE	Korrelation nach Pearson	.31	-.69**	.31
	Signifikanz (1-seitig)	.12	.002	.12
	N	15	15	15
INTM26HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	16	16	16
INTV26GE	Korrelation nach Pearson	.08	-.35	.51*
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.14	.05
	N	11	11	11
INTV26HE	Korrelation nach Pearson	-.42(*)	.11	.52*
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.37	.05
	N	11	11	11
INTV26HI	Korrelation nach Pearson	.42(*)	-.14	-.39
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.33	.11
	N	11	11	11

Tabelle A.124

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM26GE	Korrelation nach Pearson	.02	-.04	-.16
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.41	.18
	N	30	30	30
INTM26HE	Korrelation nach Pearson	.03	.22	-.33*
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.11	.04
	N	30	30	30
INTM26HI	Korrelation nach Pearson	-.05	.11	-.05
	Signifikanz (1-seitig)	.38	.28	.39
	N	30	30	30
INTV26GE	Korrelation nach Pearson	-.24	.35(*)	.22
	Signifikanz (1-seitig)	.15	.07	.17
	N	19	19	19
INTV26HE	Korrelation nach Pearson	-.33(*)	.49*	.23
	Signifikanz (1-seitig)	.08	.02	.16
	N	20	20	20
INTV26HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	20	20	20

Eltern haben Hektik oder einen nicht aufzuschiebenden Termin

Tabelle A.125

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEHT	Korrelation nach Pearson	.01	.06	-.12
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.32	.19
	N	46	46	46
INTMHEHT	Korrelation nach Pearson	-.08	.12	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.29	.21	.22
	N	46	46	46
INTMHIHT	Korrelation nach Pearson	-.11	.17	.12
	Signifikanz (1-seitig)	.21	.12	.20
	N	46	46	46
INTVGEHT	Korrelation nach Pearson	.05	.13	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.38	.23	.40
	N	31	31	31
INTVHEHT	Korrelation nach Pearson	.09	.22	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.11	.22
	N	31	31	31
INTVHIHT	Korrelation nach Pearson	-.02	-.13	.08
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.23	.32
	N	31	31	31

Tabelle A.126

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEHT	Korrelation nach Pearson	-.06	.21	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.21	.43
	N	16	16	16
INTMHEHT	Korrelation nach Pearson	-.09	.06	-.16
	Signifikanz (1-seitig)	.35	.40	.27
	N	16	16	16
INTMHIHT	Korrelation nach Pearson	.27	.03	-.30
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.44	.12
	N	16	16	16
INTVGEHT	Korrelation nach Pearson	-.35	.28	.30
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.19	.17
	N	11	11	11
INTVHEHT	Korrelation nach Pearson	-.05	.44(*)	-.03
	Signifikanz (1-seitig)	.43	.08	.46
	N	11	11	11
INTVHIHT	Korrelation nach Pearson	-.07	-.37	.22
	Signifikanz (1-seitig)	.41	.12	.25
	N	11	11	11

Tabelle A.127

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEHT	Korrelation nach Pearson	.02	.02	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.44	.44	.22
	N	30	30	30
INTMHEHT	Korrelation nach Pearson	-.05	.13	-.13
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.24	.23
	N	30	30	30
INTMHIHT	Korrelation nach Pearson	-.31*	.23	.27(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.05	.11	.07
	N	30	30	30
INTVGEHT	Korrelation nach Pearson	.10	-.01	.04
	Signifikanz (1-seitig)	.32	.47	.42
	N	20	20	20
INTVHEHT	Korrelation nach Pearson	.05	.10	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.32	.42
	N	20	20	20
INTVHIHT	Korrelation nach Pearson	-.01	.00	.05
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.50	.40
	N	20	20	20

Eltern möchten etwas unternehmen (Item 24)

Tabelle A.128

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTM24GE	Korrelation nach Pearson	-.12	.05	.26*
	Signifikanz (1-seitig)	.20	.36	.04
	N	46	46	46
INTM24HE	Korrelation nach Pearson	-.04	.10	.18
	Signifikanz (1-seitig)	.38	.24	.11
	N	45	45	45
INTM24HI	Korrelation nach Pearson	.22(*)	-.16	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.07	.13	.16
	N	46	46	46
INTV24GE	Korrelation nach Pearson	.22	.12	-.22
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.25	.11
	N	31	31	31
INTV24HE	Korrelation nach Pearson	.09	.12	-.07
	Signifikanz (1-seitig)	.31	.25	.34
	N	30	30	30
INTV24HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	30	30	30

Tabelle A.129

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTM24GE	Korrelation nach Pearson	-.02	-.33(*)	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.46	.10	.29
	N	16	16	16
INTM24HE	Korrelation nach Pearson	-.16	.24	.41(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.27	.19	.06
	N	15	15	15
INTM24HI	Korrelation nach Pearson	.32	-.26	-.20
	Signifikanz (1-seitig)	.11	.16	.21
	N	16	16	16
INTV24GE	Korrelation nach Pearson	.19	.07	-.14
	Signifikanz (1-seitig)	.28	.41	.33
	N	11	11	11
INTV24HE	Korrelation nach Pearson	.01	.14	-.11
	Signifikanz (1-seitig)	.48	.33	.37
	N	11	11	11
INTV24HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	11	11	11

Tabelle A.130

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTM24GE	Korrelation nach Pearson	-.10	.16	.22
	Signifikanz (1-seitig)	.29	.18	.11
	N	30	30	30
INTM24HE	Korrelation nach Pearson	.01	.04	.11
	Signifikanz (1-seitig)	.47	.41	.26
	N	30	30	30
INTM24HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	30	30	30
INTV24GE	Korrelation nach Pearson	.19	.11	-.18
	Signifikanz (1-seitig)	.20	.31	.21
	N	20	20	20
INTV24HE	Korrelation nach Pearson	.06	.07	.03
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.38	.45
	N	19	19	19
INTV24HI	Korrelation nach Pearson	(a)	(a)	(a)
	Signifikanz (1-seitig)	.	.	.
	N	19	19	19

Peinliche Situationen für die Eltern (PS)

Tabelle A.131

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Kinder

		MG	BG	VER
INTMGEPS	Korrelation nach Pearson	-.37**	.10	.23(*)
	Signifikanz (1-seitig)	.01	.24	.06
	N	46	46	46
INTMHEPS	Korrelation nach Pearson	-.19(*)	-.02	.01
	Signifikanz (1-seitig)	.10	.42	.47
	N	46	46	46
INTMHIPS	Korrelation nach Pearson	.03	.23(*)	-.08
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.06	.29
	N	46	46	46
INTVGEPS	Korrelation nach Pearson	-.11	.15	.04
	Signifikanz (1-seitig)	.27	.20	.40
	N	31	31	31
INTVHEPS	Korrelation nach Pearson	-.05	.34*	-.01
	Signifikanz (1-seitig)	.38	.03	.46
	N	31	31	31
INTVHIPS	Korrelation nach Pearson	.16	-.16	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.19	.18	.41
	N	31	31	31

Tabelle A.132

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Töchter

		MG	BG	VER
INTMGEPS	Korrelation nach Pearson	-.28	.38(*)	.09
	Signifikanz (1-seitig)	.14	.07	.36
	N	16	16	16
INTMHEPS	Korrelation nach Pearson	.11	-.09	-.29
	Signifikanz (1-seitig)	.34	.36	.13
	N	16	16	16
INTMHIPS	Korrelation nach Pearson	.07	.31	-.30
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.12	.12
	N	16	16	16
INTVGEPS	Korrelation nach Pearson	-.15	.02	-.04
	Signifikanz (1-seitig)	.32	.47	.45
	N	11	11	11
INTVHEPS	Korrelation nach Pearson	.08	.33	-.39
	Signifikanz (1-seitig)	.40	.15	.11
	N	11	11	11
INTVHIPS	Korrelation nach Pearson	.24	-.36	.26
	Signifikanz (1-seitig)	.23	.13	.21
	N	11	11	11

Tabelle A.133

Zusammenhang zwischen empathischem Fühlen, Handeln und Erklärungen in Notsituationen (Kategorie 8) der Mütter bzw. Väter und dem Mitgefühl der Söhne

		MG	BG	VER
INTMGEPS	Korrelation nach Pearson	-.37*	-.02	.22
	Signifikanz (1-seitig)	.02	.45	.11
	N	30	30	30
INTMHEPS	Korrelation nach Pearson	-.38*	.01	.14
	Signifikanz (1-seitig)	.02	.47	.21
	N	30	30	30
INTMHIPS	Korrelation nach Pearson	.07	.18	-.08
	Signifikanz (1-seitig)	.35	.16	.33
	N	30	30	30
INTVGEPS	Korrelation nach Pearson	-.19	.21	.26
	Signifikanz (1-seitig)	.20	.17	.12
	N	20	20	20
INTVHEPS	Korrelation nach Pearson	-.16	.32(*)	.20
	Signifikanz (1-seitig)	.24	.08	.18
	N	20	20	20
INTVHIPS	Korrelation nach Pearson	.06	-.12	.00
	Signifikanz (1-seitig)	.39	.30	.50
	N	20	20	20