

1 Entwicklung und Determinanten prosozialen Verhaltens

Seit mehr als zwanzig Jahren hat die sozialpsychologische Forschung zur Hilfsbereitschaft und zum prosozialem Verhalten einen enormen Aufschwung genommen und ist inzwischen nahezu unüberschaubar (Überblick: Bierhoff & Montada, 1988; Bierhoff, 1990). Auch zum prosozialem Verhalten von Kindern liegen heute zahlreiche Beiträge seitens der Entwicklungspsychologie vor (Überblick: Staub, 1981; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983; Eisenberg & Mussen, 1989). Ein unmittelbar angrenzendes, nicht minder umfangreiches thematisches Gebiet ist die Forschung zur sozialen Unterstützung (Social Support), die zum Teil Überschneidungen mit der Hilfeforschung aufweist, zum Teil jedoch diverse anders gelagerte Schwerpunkte setzt (z. B. Gesundheit, »coping«, institutionalisierte Hilfe) und sich fast ausschließlich auf Erwachsene bezieht (Überblick: Nestmann, 1988; Schwarzer & Leppin, 1989).

Das Gewähren von Hilfe gilt allgemein als »komplexes Geschehen« (Schneider, 1988, S. 30), bei dem eine Vielzahl von Faktoren, Bedingungen und Einflußgrößen wirksam sind: z. B. die Fähigkeit, die Notlage des anderen wahrzunehmen, die grundsätzliche Bereitschaft zu helfen, das Vorhandensein der entsprechenden Fertigkeiten und Ressourcen. Dementsprechend existiert auch keine allgemeingültige Theorie, mit der prosoziales Handeln erklärt werden kann. Zu vielfältig sind die Formen von Hilfe- und Unterstützungsleistungen, abhängig von unterschiedlichen Anlässen und Umständen, sowie auch von den jeweiligen Akteuren, die sich in dieser sozialen Situation gegenüberstehen. Darüber hinaus ist menschliches Verhalten, wie Mussen & Eisenberg (1979) feststellen, generell das Ergebnis eines komplexen und diffizilen Netzwerkes von interagierenden biologischen, sozialen, psychischen und historischen Faktoren. So läßt sich prosoziales Verhalten als eine bestimmte Art zwischenmenschlichen Handelns umschreiben, das sowohl von den interagierenden Subjekten, ihrer sozialen Kompetenz, Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmalen, den situationsspezifischen Strukturen und Bedingungen, als auch von soziokulturellen Normen und Werten (Norm der sozialen Verantwortung, Reziprozitätsnorm) bestimmt ist.

Obwohl bereits Kleinstkinder prosoziale und kooperative Reaktionen zeigen (Zahn-Waxler, Iannotti & Chapman, 1982; Bar-Tal, Raviv & Goldberg, 1982), gilt als gesichert, daß hilfreiches Verhalten erlernt werden muß (Lück, 1975; Eisenberg & Mussen, 1989). Dabei spielen Interaktionserfahrungen mit signifikanten Anderen wie Eltern, Gleichaltrige, Lehrer, Erzieher etc. eine prominente Rolle: Seit geraumer Zeit betonen neuere sozialökologisch und konstruktivistisch orientierte Ansätze den

aktiven Beitrag des Individuums an seiner Entwicklung und Sozialisation in Form einer »produktiven Realitätsverarbeitung«. Zugrunde gelegt wird die Sichtweise eines Individuums, »das sich einerseits suchend und sondierend, andererseits konstruktiv eingreifend und gestaltend mit der Umwelt beschäftigt, Umweltgegebenheiten aufnimmt und mit den vorhandenen Vorstellungen und Kräften in Einklang bringt [...]« (Hurrelmann, 1989, S. 22). In diesem Sinne wird Entwicklung weder einseitig als Reifungsvorgang im Individuum noch als Produkt bestimmter Umwelteinflüsse aufgefaßt, sondern als Wechselwirkungsprozeß (Schmidt-Denter, 1988).

Insbesondere unter ihresgleichen haben Kinder die Gelegenheit, sich ohne Beistand oder Einmischung von Erwachsenen über ihre Bedürfnisse zu verständigen und einander hilfreichen Beistand zu gewähren, selbständig Problemlösestrategien zu entwickeln und sich auf diese Weise der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu versichern. Empirische Untersuchungen belegen, daß sich Kinder zu vielfältigen Gelegenheiten eigenständig durch den Alltag helfen, sei es während des Schulunterrichts (Krappmann & Oswald, 1988; Kauke, 1995), sei es im Rahmen von Freizeitunternehmungen (Zeldin, Small & Savin-Williams, 1982).

Zu den zahlreichen Einflußgrößen, von denen eine Hilfesituation bestimmt ist, gehören sowohl personenbezogene und situationsbedingte Faktoren (z. B. Alter, Geschlecht, Stimmung, Offenheit für andere), emotionale Aspekte (Sympathie, Mitleid, Freundschaft), als auch grundlegende sozio-kognitive Fähigkeiten, die wiederum vom Entwicklungsstand abhängig sind. Um einer anderen Person helfen zu können, müssen die Notlage oder die Bedürfnisse richtig wahrgenommen und interpretiert werden und die Sichtweise oder Gefühle des anderen verstanden werden. Zusätzlich muß der potentielle Helfer einschätzen können, ob und wie dem anderen am besten geholfen werden kann. Prosoziales Handeln erfordert demzufolge mehrere kognitive Prozesse: Wahrnehmen, Beurteilen, Problemlösen und das Fällen von Entscheidungen (Eisenberg & Mussen, 1989). In der einschlägigen Forschung werden für die Entwicklung prosozialen Verhaltens im Hinblick auf die dazu erforderlichen sozio-kognitiven Fähigkeiten vor allem die miteinander in Verbindung stehenden Konzepte Rollen/Perspektivenübernahme, Empathie und Moralisches Urteil als bedeutsam herausgestellt.

Darüber hinaus ist zusätzlich mit Wechselwirkungen zu rechnen: Kinder, die über prosoziale und kooperative Fähigkeiten verfügen und die in der Lage sind, sich um die Bedürfnisse anderer zu kümmern, wie auch ihre eigenen Rechte behaupten und verteidigen können, haben wiederum größere Aussichten, sozial erfolgreich zu sein,

von anderen akzeptiert zu werden und wechselseitig zufriedenstellende Beziehungen zu entwickeln (zusammenfassend: Buhrmester & Furman, 1986; Jewett, 1993).

1.1 Prosoziales Verhalten, Altruismus und Kooperation

Hilfeleistungen können ein weites Spektrum sehr unterschiedlicher Verhaltensweisen zum Gegenstand haben: jemanden physischen Beistand leisten, einer Person bei der Bewältigung von Aufgaben helfen, Trost, Anteilnahme und Verständnis bei Problemen und Kummer zeigen, jemanden Dritten gegenüber in Schutz nehmen, Abgeben und Spenden von materiellen Ressourcen. Der Begriff »prosoziales Handeln« ist allerdings nicht eindeutig bestimmt. Nach wie vor liegt, wie Halisch (1988, S. 79) vermerkt, »eines der größten Probleme in der Definition des Forschungsgegenstandes«, und Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman (1983, S. 478) sprechen sogar vom »Konstrukt prosoziales Verhalten«. Eine Vielzahl von Verhaltensweisen und psychischen Dispositionen wird zum Teil synonym, zum Teil auch in Abgrenzung voneinander verwandt, wie Helfen, hilfreiches Verhalten, Altruismus, positives soziales Verhalten, Kooperation, Freigebigkeit und Anteilnehmen. In den gängigen Konzeptionen bezieht sich prosoziales Verhalten auf Handlungen, die einem oder mehreren anderen Menschen helfen oder nützen sollen (Eisenberg & Mussen, 1989). Folgende Kriterien werden für prosoziales Verhalten zugrundegelegt: 1) es muß freiwillig ausgeführt sein, 2) es muß darauf abzielen, die Situation einer anderen Person zu verbessern 3) es darf nicht durch äußere Bekräftigungsanreize motiviert sein (Halisch, 1988). Da nicht jede Hilfe in ihrer Konsequenz tatsächlich prosozial oder gar uneigennützig ist, wird in aktuellen Konzeptionen der vom Helfer *beabsichtigte* Nutzen der Handlung für den Partner als wesentliches Merkmal einer Hilfeleistung betont.

Altruismus wird entweder bedeutungsgleich mit Hilfe und prosozialem Verhalten verwandt oder bezieht sich, wie Eisenberg & Mussen (1989) vorschlagen, auf eine spezifische Variante von prosozialem Verhalten – Handlungen, die überwiegend durch uneigennützige Motive bestimmt sind, z. B. der ausschließliche Wunsch, zum Wohlergehen des anderen beizutragen. Dementsprechend richtet sich Altruismus stärker auf die intrapsychischen Motivationsprozesse, die einer Handlung zugrundeliegen. Das, was eine Person zur Hilfe bewegt, ist dem Untersuchenden jedoch oft nur schwer oder gar nicht zugänglich. Welche vielfältigen Motive und Bedeutungen eine prosoziale Handlung theoretisch haben kann, demonstriert Nunner-Winkler (1993, S. 289) an folgendem Beispiel:

»Wenn ich etwa einen bedürftigen Kollegen finanziell unterstütze, so mag dieser manifest ›altruistische‹ Akt durch ganz unterschiedliche [...] Erwägungen motiviert sein: Vielleicht möchte ich im Kollegenkreis als besonders großzügig gelten, vielleicht meinen Kollegen demütigen (unmoralische Handlung), ihn von mir abhängig machen oder seine Zuneigung ›kaufen‹ (strategisches Verhalten); vielleicht aber möchte ich in der Tat seine Not lindern (altruistisches Motiv), oder meine Selbstachtung erhalten, indem ich das Rechte tue (persönliche Integrität)«.

Aufgrund dieser potentiellen Bedeutungsvielfalt hilfreicher Handlungen, insbesondere was die ausschlaggebenden Motive und Beweggründe des Helfers angeht, empfiehlt es sich, in Anlehnung an Eisenberg & Mussen (1989) und Silbereisen & Schuhler (1993) »prosoziales Verhalten« als Oberbegriff zu verwenden.

Demgegenüber wird *Kooperation* im allgemeinen »als die Koordination von Tätigkeiten zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels oder zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe« definiert (Schmidt-Denter, 1988, S. 231) – eine Interaktionsform, bei der sich die Verhaltensweisen der Partner gegenseitig ergänzen. Anders als beim prosozialem Verhalten, dem die Beziehungsstruktur »Helfer und Hilfeempfänger« zugrunde liegt, handelt es sich zumindest per definitionem um einen gleichgewichtigen Austausch. Es bestehen jedoch Überschneidungen von Hilfe und Kooperation, zum Beispiel dann, wenn eine Hilfe, die sich auf die Lösung einer Aufgabe oder eines Problems richtet, in eine (phasenweise) Zusammenarbeit der Partner mündet. Überdies dürfte eine Einordnung von Handlungen nach den Kategorien Kooperation und Hilfe auch davon abhängig sein, welche Analyseeinheiten zugrundegelegt werden: Einzelne Hilfe-Interaktionen, die in ihrem sequentiellen Ablauf über einen bestimmten Zeitraum beidseitige Partnerbeiträge umfassen, könnten dann beispielsweise wiederum als Kooperation bezeichnet werden.

Vor allem im Rahmen der Social Support-Forschung wurden zahlreiche Vorschläge entwickelt und weiterentwickelt, Hilfe- und Unterstützungsleistungen anhand ihrer inhaltlichen Dimensionen zu systematisieren. Auf die diversen, sich zum Teil überschneidenden Klassifikationen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden (ausführlicher Überblick: Nestmann, 1988). In enger Anlehnung an Belle (1989) lassen sich jedoch folgende Kategorien von Hilfe- und Unterstützungsleistungen zusammenstellen, die für Hilfen unter Kindern als geeignet erscheinen: informationelle Unterstützung, Hilfe bei der Problemlösung; materielle/instrumentelle Unterstützung; emotionale/psychologische Unterstützung: Anteilnahme, Trost, empathische Zuwendung.

Nach Nestmann (1988, S. 5) ist *informelle* Hilfe u. a. durch folgende Kriterien definiert, die zweifelsohne auch auf Hilfen im Schulalltag zutreffen:

- »Die Verflechtung von Hilfesuche und Hilfe in andere alltägliche Beziehungen und Interaktionen,
- die Einnahme von Hilfesucher- und Helferrolle ohne formalen Kontrakt und oft ohne bewußte Realisierung und Reflexion der Rollen,
- zwischenmenschliche und potentiell gegenseitige Hilfe und Unterstützung als Teile einer vielfältigen Beziehung (unter Einschluß anderer Kontaktqualitäten) zwischen den mehr oder weniger eng verbundenen Parteien über längere oder kürzere Zeiträume.«

Diese Definition von Hilfe bietet auch für die vorliegende Untersuchung fruchtbare Anknüpfungspunkte, da Hilfe nicht nur als situationsgebundener, singulärer Akt betrachtet wird, sondern im Verbund mit anderen Verhaltensdimensionen und als Bestandteil zwischenmenschlicher Beziehungen, denen die prinzipielle Möglichkeit zum wechselseitigen Rollentausch inhärent ist.

1.2 Familiäre Einflüsse

Prosoziales und kooperatives Verhalten haben mit anderen Formen gelungener sozialer Entwicklung, insbesondere der Entwicklung des *Bindungsverhaltens* (»attachment«) viel gemein (vgl. Silbereisen & Schuhler, 1993). Eine wichtige Rolle spielt dabei das Vertrauen, sich auf die Zuwendung anderer verlassen zu können, einhergehend mit einem Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit. »In den ersten Lebensjahren scheint Vertrauen eher emotional fundiert zu sein, nämlich als ein Gefühl, daß bei Schwierigkeiten jemand da ist, der tröstet und hilft« (Neubauer, 1991, S. 142). Später werden dann auf Gegenseitigkeit basierende Vertrauenskonzepte entwickelt.

Durch eine sichere Eltern-Kind-Bindung in den ersten Lebensjahren wird die Basis dafür geschaffen, später selbst eigene Verlässlichkeit zu entwickeln und Verständnis und Offenheit zu zeigen, wenn andere Zuwendung oder Hilfe benötigen. Demgegenüber weisen Kinder, die in den ersten Lebensjahren unsicher gebunden waren, die Tendenz auf, später sozial isoliert oder gar anderen gegenüber feindselig eingestellt zu sein (Sroufe, 1983). Wie aus einer Studie von Main & George (1985) hervorgeht, haben insbesondere Kinder, die unter extrem ungünstigen Bedingungen aufwachsen und mißhandelt werden, große Schwierigkeiten, sich in das Leid anderer einzufühlen und positive Zuwendung zu zeigen. Die von ihnen beobachteten ein- bis dreijährigen mißhandelten Kinder reagierten statt dessen mit Ärger, Furcht oder körperlichen Angriffen, während Kinder einer Vergleichsgruppe, die zwar auch aus belasteten

Familien stammten, jedoch nicht mißhandelt wurden, zu über der Hälfte Betroffenheit, Traurigkeit oder Mitgefühl angesichts des Kummers eines Gleichaltrigen zeigten.

Über Zusammenhänge zwischen *Erziehungsstil* und prosozialem Verhalten liegen bislang nur wenige Studien vor. Untersuchungen in Eltern-Initiative-Gruppen und Kindergärten (Nickel & Schmidt-Denter, 1980; zitiert nach Schmidt-Denter, 1988) ergaben, daß ein bedeutsamer positiver Zusammenhang zwischen einem freundlich-anregenden Erziehungsstil und dem kooperativen Verhalten von Kindern besteht. »Weder eine autoritäre noch eine Laissez-faire-Erziehung, sondern eher eine emotional warme, kindzentrierte, aber auch Verhaltensstandards setzende Sozialisation scheint die Entwicklung wünschenswerter Formen des Sozialverhaltens zu fördern« (S. 235).

In eine ähnliche Richtung weisen auch die im folgenden vorgestellten Studien, die sich mit der Bedeutung von Erziehungsstilen, bzw. Sozialisationseinflüssen für die kindliche Entwicklung und für prosoziale Dispositionen befassen. Husarek & Pidada (1993) untersuchten die Entwicklung prosozialer Motive in Abhängigkeit vom mütterlichen Erziehungsstil im deutsch-indonesischen Vergleich. Sie identifizierten in beiden Kulturen zwei Gruppen von Kindern, die sich deutlich in ihren Reaktionen auf schmerzhaft Erfahrungen Gleichaltriger unterschieden: »empathisch-altruistische« Kinder und »unbeteiligt-selbstbezogene Kinder«. Kennzeichnend für den Erziehungsstil der Mütter von empathisch-altruistischen Kinder war u.a., dem Kind bei der Bewältigung emotionaler Belastungen verständnisvoll zur Seite zu stehen und gleichzeitig Bedingungen herzustellen, die es ihm ermöglichten, eigene Lösungswege zu entwickeln und zu erfahren. Ein sehr »prosoziales« Verhalten der Mütter, im Sinne von starkem Mitgefühl, Trost, einseitiger Inschutznahme des Kindes, z. B. bei Gleichaltrigenkonflikten, einhergehend mit der Bereitschaft, dem Kind alle Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen, hatte demgegenüber eher ungünstige Effekte. Die Autoren kommen überdies zu der Einschätzung, daß der Aufbau von prosozialen Dispositionen lernabhängig ist und durch eine Erziehung gefördert wird, die Erfahrungsmöglichkeiten in sozialen Interaktionen vermittelt.

Ein weitere, ebenfalls interkulturell angelegte Studie, die den Einfluß der Sozialisation auf prosoziales Verhalten zum Gegenstand hat, wurde von Kienbaum (1993) in Deutschland und in der ehemaligen UdSSR durchgeführt. Sie beobachtete fünfjährige Mädchen und Jungen in einer standardisierten Interaktionssituation mit einer traurigen (erwachsenen) Spielpartnerin. Die Erwartung, daß die sowjetischen Kinder im Vergleich zu bundesdeutschen Kindern – aufgrund des höheren Stellenwertes von

Hilfe und Altruismus in der sowjetischen Kultur und Erziehung – mehr Hilfeverhalten zeigen als die deutschen, ließ sich nicht bestätigen: Die Mädchen hierzulande reagierten mit signifikant engagierteren und kostenreicheren prosozialen Handlungen als die sowjetischen Mädchen und die deutschen Jungen. Vor allem ein weiteres Ergebnis ihrer Untersuchung ist aufschlußreich: Als wichtige vermittelnde Variable erwies sich der Verhaltensstil der Kinder. Mädchen und Jungen waren umso prosozialer, je offener und selbstbewußter sie waren. Die sowjetischen Mädchen waren von allen Kindern am schüchternsten und unternahmen nur wenig engagierte Hilfeversuche. Kienbaum führt diese Unterschiede u.a. darauf zurück, daß sowjetische Kinder sehr stark zu angepaßtem Verhalten erzogen wurden, wobei insbesondere für Mädchen geschlechtsspezifische traditionelle Rollennormen im Sinne von »Bravsein« wirksam sind, wohingegen die Jungen noch relativ mehr Freiräume haben. Dahingegen profitierten die deutschen Mädchen offensichtlich von einem eher auf Selbständigkeit und Eigeninitiative ausgerichteten Erziehungsstil, der sie zu einem sicheren Umgang mit verschiedenen sozialen Situationen befähigt.

Daß sich eine familiäre Sozialisation, die Kindern einerseits verlässliche Unterstützung im Elternhaus bietet, ihnen andererseits genügend Freiraum für ihre Unternehmungen in der Gleichaltrigenwelt überläßt, positiv auf die soziale Entwicklung auswirkt, geht aus einer Untersuchung von Krappmann & Oswald (1990) hervor. Sie beschäftigten sich jedoch nicht mit prosozialem Verhalten, sondern mit der Frage, wie sich das Verhältnis zwischen Elternhaus und Kinderwelt auf die soziale Integration zehnjähriger Kinder auswirkt. Die Sozialintegration der Kinder korrelierte positiv mit der Unterstützung der Eltern für die sozialen Beziehungen des Kindes, mit der Qualität der familialen Kooperation und Konfliktlösung, sowie in der Tendenz mit einer vertrauensvollen Eltern-Kind-Beziehung und der Anwesenheit der Eltern zuhause. Je besser die Kinder in der Klasse integriert waren, desto seltener handelten sie wiederum einen Dissens untereinander aus. Konsistente Ergebnisse konnten jedoch nur für die Jungen ermittelt werden, während sich für die Mädchen der Untersuchungsgruppe kein klares Bild ergab.

Als Fazit läßt sich vor dem Hintergrund der zuvor vorgestellten Untersuchungsergebnisse folgendes festhalten: Eine vertrauensvolle Eltern-Kind-Bindung sowie eine Erziehung und Sozialisation, die sowohl Selbständigkeit und Eigeninitiative ermöglicht, als auch verlässliche Unterstützung bei Problemen und Konflikten einschließt, scheint die Entwicklung von sozialer Kompetenz, Sicherheit und Selbstvertrauen zu befördern, was gleichzeitig auch eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung prosozialen Verhaltens bildet. Weder eine Überprotektion von Kindern, die eigenständige Erfahrungen behindert, noch eine Vernachlässigung bzw. Gleichgültigkeit

seitens der Eltern wirken sich offenbar günstig aus. Mit zunehmendem Alter der Kinder kommt es überdies darauf an, wie Krappmann & Oswald (1990) feststellen, daß Eltern als Ansprechpartner bei Fragen und Problemen mehr im Hintergrund zur Verfügung stehen, als »sichere Basis«, von der aus Kinder sich auch in neue Situationen trauen und eigenständige Erfahrungen mit anderen Interaktionspartnern machen können.

1.3 Die Bedeutung von Gleichaltrigen

Nicht nur in ihrem Schullalltag verbringen Kinder einen beträchtlichen Anteil an Zeit miteinander, auch in der Freizeit gewinnen gleichaltrige Gefährten mit fortschreitendem Alter zunehmend an Stellenwert. Aus einer Untersuchung von Buhrmester & Furman (1986) geht beispielsweise hervor, daß ungefähr ab der 6. Jahrgangsstufe Kinder häufiger mit ihren gleichgeschlechtlichen Freund/inn/en zusammen sind als mit ihren Eltern. Den sozialen Erfahrungen, die Kinder unter Gleichaltrigen sammeln, wird vor allem in der mittleren Kindheit (im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren) besondere Bedeutung für die Entwicklung zugeschrieben, weil die Kinder sich in diesem Alter von der Familie abzulösen beginnen (Krappmann, 1991). In der Gleichaltrigenwelt werden Kinder mit neuen Sichtweisen und Standpunkten konfrontiert, entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede, lernen den Umgang und die Auseinandersetzung mit anderen und entwickeln kameradschaftliche und freundschaftliche Beziehungen untereinander. Wie in der neueren entwicklungstheoretischen Diskussion betont wird, sind Interaktionen unter Gleichaltrigen für den Erwerb einer ganzen Reihe von Fähigkeiten wichtig, wenn nicht gar essentiell: Verständnis von Fairness, Entwicklung des Selbstwertgefühls, Bereitschaft zum Teilen und zur Freundlichkeit/Gefälligkeit, Entwicklung von Rollenübernahme und kommunikativer Fertigkeiten, sowie von kreativem und kritischem Denken (Damon & Phelps, 1989).

1.3.1 Die Peer-These

Die Übersetzung des englischen Begriffs »peers« durch »Gleichaltrige« ist nur unvollkommen, denn Peers »sind nicht zuerst hinsichtlich des Alters gleich, sondern vor allem nach Entwicklungsstand und sozialem Rang, wie es die Herkunft dieses Worts von der Bezeichnung einer ranggleichen Schicht englischer Adliger nahelegt« (Krappmann, 1993, S. 44). Neben Status und Alter wird als weiteres Kriterium häufig auch das gleiche Geschlecht zugrundegelegt.

Entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Ansätze, die den wichtigen Stellenwert der Interaktionserfahrungen unter Gleichaltrigen für die kindliche Entwicklung hervorheben, knüpfen vor allem an die Theorien von Piaget (1972/23; 1986/32) und Sullivan (1983/53) an. Der Psychologe Jean Piaget arbeitete in seinen frühen Werken heraus, wie Kinder mit fortschreitendem Alter ihren frühkindlichen Egozentrismus überwinden und durch Kooperation untereinander eigenständig ihre kognitive, soziale und moralische Entwicklung vorantreiben. Mit 7 oder 8 Jahren tritt nach seiner Auffassung das Bedürfnis auf, mit anderen zusammenzuarbeiten und ein verstärktes Bemühen, »einen besseren (Gedanken-)Austausch und ein besseres gegenseitiges Verständnis zu erreichen« (1972, S. 54). Anders als in ihren Beziehungen zu Erwachsenen, die von einseitiger Achtung gekennzeichnet sind, erarbeiten sich die Kinder untereinander durch ihre Verhandlungen ein neues Verständnis von Gleichheit, Gerechtigkeit und »einer Moral der Gegenseitigkeit und nicht des Gehorsams« (1986; S. 170).

Aus der Sicht des Psychiaters Sullivan haben die Erfahrungen, die Kinder unter Gleichaltrigen in der »Jugendzeit«¹ machen, eine entscheidende Bedeutung für das Sozialverhalten und bilden ein Gegengewicht zu den Einflüssen familiärer Erziehung.

»Der Jugendliche sieht, wie andere Jugendliche sich verhalten [...], er stellt Unterschiede zwischen Menschen fest, die er sich früher nie hätte vorstellen können, denn früher gab es für ihn einfach nichts, worauf er Vorstellungen hätte gründen können, die anderen Dingen als seiner eigenen Erfahrung entsprachen. (S. 260)«

Insbesondere im Rahmen von engen »Busenfreundschaften«, die einen intimen, konsensuellen Austausch ermöglichen, gewinnen Kinder nicht nur Sicherheit, sondern entwickeln auch ein »wirkliches Gespür dafür [...], was einem anderen Menschen wichtig ist« (S. 278) und lernen gleichzeitig, sich selbst durch die Augen des anderen zu sehen. Dieses Entwicklungsstadium, das Sullivan der Präadoleszenz (spätere mittlere Kindheit) zuordnet, bezeichnet er als »Kollaboration«: Im Unterschied zur »Kooperation« der vorangehenden Phase, die eher von unpersönlichen bzw. selbstbezogenen Zielvorstellungen bestimmt ist, steht nun die Beziehung und ein auf Gemeinsamkeit ausgerichtetes Handeln im Vordergrund – eine »Sache des *wir*« (S. 279 Fußnote).

Die Sullivan-Piaget-Perspektive ist für die Erforschung der Kindheit inzwischen zum »führenden Paradigma« (Oswald, 1989, S. 372) geworden und inspirierte eine Viel-

¹ Unter »Jugendzeit« bzw. »jugendliches Entwicklungsstadium« versteht Sullivan die Phase ab Schuleintritt bis zur Präadoleszenz.

zahl von Forschungsarbeiten. Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist, daß sich die Beziehungen unter Gleichaltrigen in ihrer Struktur grundlegend von den Erwachsenen-Kind-Beziehungen unterscheiden. Während die komplementären Eltern-Kind-Beziehungen durch einseitigen Respekt und den Erfahrungs- und Wissensvorsprung der Erwachsenen gekennzeichnet sind, sind die Beziehungen unter Gleichaltrigen egalitär und reziprok-symmetrisch.² Peers treten sich als prinzipiell Gleichgestellte gegenüber, mit jeweils gleichen Rechten und Möglichkeiten, eigene Bedürfnisse, Vorstellungen und Standpunkte zu vertreten und auf das Handeln des Interaktionspartners einzuwirken. Dahingegen zeichnen sich die Eltern-Kind-Beziehungen durch eine »unilaterale Kontrolle [aus, P. Z.], bei der die Rolle des Kindes darin besteht, seinen Teil der Interaktion so einzurichten, daß er zu den Erwartungen der Eltern paßt« (Youniss, 1982, S. 89). Für die qualitativen Unterschiede zwischen Erwachsenen-Kind-Beziehungen und Gleichaltrigen-Beziehungen finden sich in den Untersuchungen von Youniss deutliche Belege: Mädchen und Jungen im Alter zwischen sechs und vierzehn Jahren wurden danach befragt, welche Handlungen zwischen Kindern und Erwachsenen einerseits und zwischen Kindern andererseits ihrer Meinung nach freundlich bzw. unfreundlich wären. Freundlichkeit (»kindness«) zwischen 6-8jährigen Gleichaltrigen wurde wie folgt beschrieben (1982, S. 88f): »Wir spielten miteinander«; »Der eine Junge ließ den andern seinen Bleistift benutzen, und der andere Junge überließ ihm sein Fahrrad«. Unfreundlichkeit (»unkindness«) war z. B.: »Sie warfen sich Schimpfworte an den Kopf«. In Bezug auf Erwachsene wurde Freundlichkeit folgendermaßen ausgedrückt: »Sie gehorchte«; »Der Junge tat immer, was seine Mutter sagte« – und Unfreundlichkeit: »Sie tat nicht, worum ihre Mutter sie bat«; »Er gehorchte nicht«. Zwar bestand in den Aussagen der älteren Kinder die Tendenz, die Eltern zunehmend als Personen mit eigenen Bedürfnissen zu sehen, doch insgesamt wandelte sich die Eltern-Kind-Beziehung während der untersuchten Altersperiode wenig. Wie Youniss resümiert, »betrachteten die Kinder in diesem gesamten Lebensabschnitt ihre Eltern als Autoritätsfiguren, die beurteilen können, was richtig und was falsch ist, und das Recht haben, ihre Ansicht durchzusetzen« (ebd. S. 95).

Eine strikte Einordnung von Beziehungen nach den Merkmalen komplementär bzw. asymmetrisch und reziprok-symmetrisch dürfte allerdings nicht immer ganz unproblematisch sein. Beziehungen, auch unter Erwachsenen, in denen alle Interaktionen

² Komplementarität (Asymmetrie) bzw. Reziprozität (Symmetrie) in Beziehungen ist abhängig von der Ähnlichkeit der Partnermerkmale. Wesentliche Dimensionen dabei sind: Macht, Kontrolle, Alter, sowie Engagement und Grad der Selbstenthüllung (vgl. Hinde 1993). Ist beispielsweise ein Partner überlegen an Wissen und Macht, so ist die Beziehung komplementär.

reziprok verlaufen, sind nach Einschätzung von Hinde (1993; 1976) vermutlich selten, u.a. dadurch bedingt, daß Beziehungen in einigen Dimensionen zwar reziprosymmetrisch, hinsichtlich anderer Merkmale jedoch unausgewogen sein können, bzw. das Muster der Interaktionen sich nicht immer eindeutig bestimmen läßt. Obwohl sich einige Beziehungen (z. B. unter Kolleg/inne/en, Sportskameraden) dem Zustand der Symmetrie nähern, enthalten die meisten ein »komplexes und idiosynkratisches Muster reziproker und komplementärer Interaktionen« (1993, S. 19).

In ähnlicher Weise zeigt ein Blick in die Kinderwelt zumeist sehr schnell, daß auch im Rahmen von Peer-Beziehungen Ungleichheiten bestehen, die u.a. dadurch zustande kommen, daß einzelne Kinder schneller, geschickter, einfallsreicher oder auch dominanter und durchsetzungsfähiger sind als andere. Während einige Kinder beliebt, sozial akzeptiert und in ein Freundschaftsnetz integriert sind, werden andere Kinder zurückgewiesen, abgelehnt und ausgegrenzt (Asher & Coie, 1990). Gemeinsames Spiel, Spaß und Quatschmachen gehören ebenso zum Kinderalltag wie Streit, Hänseleien, Bevormundungen und Demütigungen. Auch in ihren eigentlich auf Ebenbürtigkeit beruhenden Peer-Beziehungen können Kinder asymmetrisch miteinander umgehen (vgl. Azmitia & Perlmutter, 1989). Komplementäre bzw. symmetrische Beziehungsmuster lassen sich von daher am ehesten als übergeordnete Rahmenbedingungen begreifen. Die Art der Beziehung schafft, wie von Salisch (1993, S. 60) ausführt, »lediglich die Gelegenheiten oder Bedingungen dafür, daß die Interaktionen der Beteiligten überwiegend symmetrisch bzw. asymmetrisch ablaufen«.

Das Prinzip der Gleichheit und Gleichberechtigung unter Kindern bedeutet jedoch, daß es jedem einzelnen überlassen bleibt, sich dem anderen zuzuwenden oder sich von ihm abzuwenden, bei Konflikten Einigung zu erzielen und sich um den Fortgang der Interaktion zu bemühen oder diese abubrechen. Nach Oswald & Krappmann (1988) wird die Ausbildung sozialer Fähigkeiten gerade durch die Bemühung um die Lösung von Problemen stimuliert, die sich bei der notwendigen Koordination von Interaktionen unter Kindern gleichen Alters stellen. Durch die Prozesse, an denen Kinder als Gleichberechtigte beteiligt sind, können sie zu einem konsuellen Verständnis gelangen und Wissen, Gedanken und Gefühle mit dem Ziel der Sinngemeinschaft – eine geteilte soziale Realität – »ko-konstruieren« (Youniss, 1984). Insbesondere über Kommunikationsverfahren wie Diskussion, Aushandlungen, gegenseitige Kritik und Kompromißfindung eröffnet sich ihnen die Chance, eine »konstruktive Art des Umgangs mit ihrer gleichverteilten Macht« (S. 44) und eine durch Wechselseitigkeit bestimmte Kooperation zu entwickeln.

1.3.2 Hilfe und Kooperation unter Gleichaltrigen

Mit Buhrmester & Furman (1986) ist anzunehmen, daß in unterschiedlichen Beziehungen auch unterschiedliche Fähigkeiten entwickelt werden und bestimmte soziale Fähigkeiten, wie zum Beispiel ein wechselseitiger Austausch oder eine auf Gegenseitigkeit basierende Selbstenthüllung vor allem im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen erworben werden. Auch reziproker Altruismus, ein in Wechselseitigkeit eingebundenes prosoziales Handeln, dürfte nach Einschätzung von Youniss (1994), der wiederum Theorien von Trivers (1971) aufgreift, zunächst unter Gleichaltrigen entstehen³. Demgegenüber bieten die Eltern-Kind-Beziehungen kaum Gelegenheit für gegenseitige Hilfe, wofür vornehmlich zwei Gründe zu nennen sind: Erstens entstehen durch die asymmetrische Beziehung nur wenige Situationen, in denen ein Kind sich seinen Eltern gegenüber altruistisch verhalten kann. Zweitens ist der unterlegene Partner »in einer Dominanzbeziehung viel weniger in der Lage [...], dem dominanten Partner zu helfen« (Youniss, 1994, S. 43). Umgekehrt erleben Kinder ihre Eltern von Geburt an in der Position der Verantwortlichen und Fürsorgerleistenden und werden demzufolge, so ist zu vermuten, die als selbstverständlich erfahrenen hilfreichen Gesten und Unterstützungen seitens der Eltern nicht unbedingt immer als »Hilfe« wahrnehmen. Peers untereinander scheinen sich dahingegen in besonderem Maße zu prosozialen Handlungen zu stimulieren. So geht aus Untersuchungen von Zahn-Waxler, Iannotti & Chapman (1982) hervor, daß Kinder in einer Experimental-Situation mehr dazu neigten, einem anderen Kind, als einem ebenfalls anwesenden »hilfebedürftigem« Erwachsenen zu helfen.

Daß hilfreiche Handlungen unter Gleichaltrigen eine spezifisch eigenständige Qualität haben, wird auch durch zwei Studien von Eisenberg und Kolleg/inn/en belegt. Mehrere Wochen lang beobachteten Eisenberg-Berg & Neal (1979) spontanes Helfen, Teilen und Trösten in einem Kindergarten. Nachdem eine prosoziale Handlung auftrat, wurden die Kinder nach ihren Beweggründen gefragt. Die Kinder erklärten ihr Verhalten mit Bezug auf die Bedürfnisse des anderen bzw. mit dem eigenen Wunsch, es tun, und ähnlichem. Demgegenüber hatten Motive, die Forderungen seitens Autoritäten, bzw. Gehorsam thematisierten, keine Bedeutung. In einer weiteren Studie, der ein ähnliches Design zugrunde lag (Eisenberg, Lundy, Shell & Roth,

³ Das Konzept »Reziproker Altruismus« geht auf den Soziobiologen Trivers (1971; zitiert nach Youniss 1994) zurück. Er arbeitete Bedingungen heraus, die reziproken Altruismus begünstigen. Zu den bedeutendsten Parametern gehören nach Trivers die Anzahl der möglichen Gelegenheiten für reziproke Hilfe, die Individuen in Beziehungen haben, und das Ausmaß der Symmetrie der Partner.

1985) wurde »Compliant Behavior« (»nachgiebiges« Verhalten)⁴ von 3- bis 5-jährigen Vorschulkindern gegenüber Erwachsenen und gegenüber Gleichaltrigen verglichen. Dazu zählten alle Handlungen der Kinder, mit Hilfe derer sie einer Bitte bzw. einer Aufforderung seitens eines Erwachsenen oder eines anderen Kindes nachkamen. Zum Teil waren dies prosoziale Gesten, wie Helfen und Teilen, zum Teil nicht-prosoziale, »positive Verhaltensweisen« (S. 328), wie z. B. den eigenen Tisch aufräumen. Die Begründungen der Kinder für ihr Verhalten unterschieden sich in Abhängigkeit vom Interaktionspartner signifikant in beiden Verhaltensbereichen. Ihr eigenes Verhalten Erwachsenen gegenüber erklärten die Mädchen und Jungen häufiger mit autoritäts-bezogenen Begründungen, was unter Gleichaltrigen nur selten der Fall war. Insbesondere wenn Kinder Bitten um Hilfe, die von Gleichaltrigen geäußert wurden, erfüllten, bezogen sie sich auf die Bedürfnisse des anderen, sowie auf die affektive Beziehung (Sympathie, Freundschaft). Die Unterschiede in den Begründungen weisen darauf hin, wie Eisenberg et al. schlußfolgern, daß Kinder angesichts eines Erwachsenen nicht klar zwischen Bitten und Wünschen einerseits und Anweisungen andererseits differenzieren können und demzufolge häufig von Erwachsenen geäußerte Bitten als Anweisung interpretieren. Diese Befunde entsprechen nicht nur der zuvor dargelegten Peer-These, sondern legen gleichzeitig nahe, daß Hilfen unter Gleichaltrigen aufgrund der divergenten Bedeutungszuschreibungen in Kind-Erwachsenen- und Kind-Kind-Interaktionen für die Entwicklung prosozialen Handelns eine wichtige Rolle spielen dürften.

Ein etwas anders akzentuierter, jedoch verwandter Forschungsschwerpunkt befaßt sich mit den Möglichkeiten des Lernens und der Kooperation unter Gleichaltrigen (»Peer Learning«; Cooper, Marquis, Edward, 1986; Azmitia & Perlmutter, 1989; Damon & Phelps, 1989). Betont sei zunächst, daß es sich dabei in erster Linie um Zusammenarbeit als experimentelles/didaktisches Prinzip, bzw. um spontane Hilfe und Kooperation handelt, die den Kindern z. B. vom Lehrer gestattet wird. In den Beiträgen der amerikanischen Entwicklungspsychologie wird zumeist zwischen verschiedenen Typen der Zusammenarbeit unterschieden, die Damon & Phelps (1989) in ihrem Überblicksartikel wie folgt zusammenstellen:

- Peer Tutoring,
- kooperatives Lernen (cooperative learning) und
- Kollaboration (peer collaboration).

⁴ Die Bezeichnung »compliant« wählten die Autor/inn/en in Ermangelung eines besseren Begriffes – eine deutsche Übersetzung fällt noch schwerer.

Im Rahmen von *Peer Tutoring* instruiert bzw. unterstützt ein in der Materie fortgeschrittenes Kind (»expert« bzw. »tutor«) einen Anfänger (»novice« bzw. »tutee«). Dieses Verfahren repliziert nicht nur aufgrund der Ungleichheit der Rollen, die die Interaktionspartner einnehmen, die traditionelle Lehrer-Schüler-Beziehung, sondern entspricht in struktureller Hinsicht auch einer »klassischen« Hilfesituation am ehesten. Ein theoretischer Hintergrund des Peer Tutoring findet sich in dem von Wygotsky (1974, S. 236f) entwickelten Konzept der »Zone der nächsten Entwicklung« – der Bereich zwischen den eigenen, unabhängigen Problemlöse-Fähigkeiten eines Kindes und den Fähigkeiten zum Problemlösen, die es unter Hilfestellung von anderen hat. Nach Wygotsky erzielen Kinder einen Zugewinn an kognitiven Fähigkeiten über die gemeinschaftliche Zusammenarbeit mit Erwachsenen oder bereits erfahreneren Peers. Indem der kompetentere Partner den Problem-Löseprozeß anleitet und strukturiert, eröffnen sich dem weniger fortgeschrittenen Kind neue Potentiale, die es möglicherweise dazu befähigen, später diese Fähigkeiten auch allein einzusetzen, wobei es »die Ergebnisse seiner früheren Zusammenarbeit selbständig auswerten [muß]« (S. 248). Wie Damon & Phelps (1989) betonen, können durch die Interaktionsform des Peer Tutoring jedoch beide Partner/innen profitieren. Das Kind, das angeleitet wird, wird motiviert, Fragen zu stellen und Probleme zu artikulieren. Der »Experte« wiederum profitiert dadurch, daß er Fragen beantworten, eigenes Wissen formulieren und eventuell sogar auf »Herausforderungen« des Gegenübers reagieren muß. Überdies dürfte die Diskrepanz zwischen fähigeren und weniger fortgeschrittenen Peers in der Regel nie so groß sein wie zwischen Erwachsenen und Kindern. Damit einhergehend ist zu vermuten, daß Kinder unter sich freier und ungezwungener miteinander umgehen: Aus einer Studie von Ellis und Rogoff (1986) zur Effektivität von erwachsenen und kindlichen »Tutoren« geht beispielweise hervor, daß Kinder, die mit einem Erwachsenen zusammenarbeiteten, sich in der Tendenz zurückhaltend und folgsam verhielten, während Kinder in Zusammenarbeit mit einem Peer-Tutor mehr Initiative zeigten, sich aktiv am Problem-Löseprozeß zu beteiligen und sich um Klärung zu bemühen.

Kooperatives Lernen bezeichnet eine Reihe von didaktischen Verfahren im Unterricht, derer gemeinsamer Nenner ist, max. vier bis fünf Kinder in Arbeitsgruppen oder Teams an einem Problem oder einer Aufgabe zusammenarbeiten zu lassen. Diese Partner- oder Gruppenarbeit kann zur Förderung der Motivation und des Teamgeistes im Wettbewerb stattfinden und/oder auch auf Aufgabenteilung basieren. Es handelt sich also um eine Interaktionsform, die nicht auf freiwilliger, »naturwüchsig« emergierender Zusammenarbeit basiert, sondern zu der die Kinder angeleitet werden. Demgegenüber bezieht sich *Kollaboration*, ein im Deutschen in diesem

Kontext eher unüblicher Begriff, auf eine Form der Kooperation, die durch Gleichheit der Partner/innen, z. B. beide Anfänger oder ähnlicher Wissen- und Kenntnisstand, und durch intensive gegenseitige Bezogenheit gekennzeichnet ist. Im Rahmen von Kollaboration werden Kinder dazu angeregt, über Strategien der Aufgabenlösung zu kommunizieren, gemeinsam neue Einsichten zu gewinnen und mit Ideen zu experimentieren, wobei durch den Kontext von gegenseitiger Hilfe und Unterstützung individuelle Unzulänglichkeiten und Wissenslücken von den Beteiligten als weniger entmutigend erlebt werden (Damon & Phelps, 1989). Diese Diskussionsperspektive knüpft an das von Youniss (1984) vertretene Konzept der Ko-Konstruktion (vgl. Kap. 1.3.1) an: Kinder erarbeiten durch reziprok-kooperative Interaktionen gemeinsam Pläne, Vorgehensweisen und Strategien, tauschen Ideen aus und validieren ihre Vorschläge, Standpunkte oder Erkenntnisse gegenseitig, so daß im Endeffekt Ergebnisse erzielt werden können, die über das hinausgehen, was jeder allein in Einzelarbeit hätte erreichen können.

Bei den zuvor beschriebenen unterschiedlichen Typen der Zusammenarbeit dürfte es sich allerdings um »idealtypische Kontraste« (Damon & Phelps, 1989, S. 142) handeln, denn in der Praxis muß beispielsweise die Gelegenheit zur gleichberechtigten Kooperation im Sinne von Kollaboration nicht unbedingt bedeuten, daß die Partner/innen tatsächlich zusammenarbeiten und sich nicht statt dessen auf Einzelarbeit zurückziehen bzw. ein Kind eine Führungsposition ergreift. Darüber hinaus wird Entwicklung einer etwas anders gelagerten Argumentation zufolge, die von der Forschergruppe um Doise, Mugny und Perret-Clermont in die Diskussion gebracht wurde (u. a. Doise, 1978; Doise & Mugny, 1979), weniger durch ein ko-konstruktives Miteinander, sondern durch einen »sozio-kognitiven Konflikt« stimuliert. Nach dieser Konflikthypothese geben Kinder ihre eigenen begrenzten Problemsichten – »individuumsspezifische Zentrierungen« – zugunsten von neuen Koordinationsleistungen und Leistungsverbesserungen eher auf, wenn sie mit konträren Sichtweisen konfrontiert werden. Eine Experimentalstudie zu einem Längeninvarianzproblem bestätigte diese Annahme (Doise, 1978).

Andere Untersuchungen kommen demgegenüber zu differenten Ergebnissen, so daß sich insgesamt die besondere Fruchtbarkeit eines bestimmten Interaktionstypus – symmetrische bzw. asymmetrische Konstellation, konfliktfrei bzw. konfliktträchtig – nicht eindeutig belegen läßt (Überblick: Azmitia & Perlmutter, 1989). Azmitia (1988) fand beispielsweise heraus, daß 5jährige Kinder, die ein Lego-Modell nachbauten, insbesondere dann von Zusammenarbeit profitierten, wenn ein Anfänger mit einem Experten kombiniert wurde. Weder Anfänger, die alleine arbeiteten, noch Anfänger-Dyaden erzielten dahingegen Verbesserungen. Konfliktträchtige Interak-

tion erwies sich jedoch nicht als Vermittler von Lernfortschritten, sondern ein Zuwachs an Kompetenz war vermittelt über den Erwerb aufgabenbezogener Strategien und der Qualität der verbalen Interaktion. Die Kinder diskutierten alternative Herangehensweisen und vertraten ihre Standpunkte durch Erklärungen und Demonstrationen, jedoch selten in negativer Weise. Gleichzeitig zeigte sich, daß einige Dyaden, unabhängig von den Ausgangsfähigkeiten der Partner/innen, gut zusammen arbeiteten, während andere dazu nicht in der Lage waren.

Eine Studie zum kollaborativem Lernen im längerfristigen Zusammenhang wurde von Damon & Phelps (1989) durchgeführt. Kinder der vierten und fünften Klasse mit annähernd gleichem Kenntnisstand arbeiteten jeweils zu zweit eigenständig an Aufgaben aus verschiedenen Problembereichen. Ein Vergleich mit Kontrollgruppen durch anschließende Post-Tests ergab, daß die Kinder der Experimentalgruppe in allen Gebieten signifikant größere Lerngewinne erzielen konnten, wenngleich Unterschiede in den einzelnen Aufgabenbereichen bestanden. Auch in dieser Untersuchung ließen sich die Interaktionen, die auf Videofilm aufgezeichnet wurden, in qualitativer Hinsicht als überwiegend positiv und von Übereinstimmung gekennzeichnet beschreiben. Die größten Fortschritte machten jene Kinder, die sich stark in der Aufgabenbearbeitung engagierten *und* gleichzeitig darin, Informationen mit dem Partner auszutauschen und Probleme zu diskutieren.

Die Erfahrungen, die Kinder im Rahmen von Zusammenarbeit machen können, lassen sich jenseits von aufgabenbezogenen Lern- und Leistungsfortschritten auch unter eher sozio-emotionalen Gesichtspunkten diskutieren. Durch gemeinsames Handeln wird den Kindern ein Gefühl von Sicherheit vermittelt, die Partner/innen können sich im positiven Falle in ihrem Arbeitseifer gegenseitig »anstecken« und Spaß und Freude miteinander teilen. Perlmutter, Behrend, Kuo & Muller (1989) fanden in einer Serie von Studien beispielsweise, daß Kinder, die mit einem Partner zusammenarbeiteten, mit größerem Vergnügen und Engagement der Aufgabenbearbeitung nachgingen und mehr positive Affekte zeigten als Kinder, die alleine arbeiteten.

Wie Selman (1989) herausarbeitet, fördern gemeinsame Erfahrungen in der erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben interpersonelle Intimität und Nähe und tragen gleichzeitig zur Entwicklung individueller Autonomie bei. Anhand eines Fallbeispiels aus der Paar-Therapie – zwei sozial wenig integrierte Jungen, die unter Anwesenheit und Betreuung eines Therapeuten an einem Computer-Abenteuerspiel im langfristigen Kontext zusammenarbeiteten – schildert Selman, wie die beiden Partner mit der Zeit die Möglichkeiten kooperativer Techniken entdeckten. Dieser Prozess war von Momenten der Spannung, Aufregung und des »Gefesselt-Sein« gekenn-

zeichnet, aber auch von zahlreichen Aushandlungsprozessen, Enttäuschungen, Entmutigungen und Phasen, in denen die beiden Jungen die Zusammenarbeit zwischenzeitlich aufgaben. Doch während der vielen zusammen verbrachten Stunden mit allen Höhen und Tiefen entwickelte sich auch eine emotionale Komponente: ein Gefühl von Gegenseitigkeit und Gemeinsamkeit mit einem Gleichaltrigen, sowie ein Verständnis von geteilter Erfahrung und Zusammenarbeit durch das Engagement als Paar, so daß »an den ›guten Tagen‹ eine affektive ›Zone der nächsten Entwicklung‹ ebenso geschaffen wurde wie eine intellektuelle« (S. 428; Übersetzung P. Z.)

Ähnlich wie die zuvor vorgestellten Untersuchungen, basiert die Forschung zur Zusammenarbeit unter Gleichaltrigen mehrheitlich auf Experimental- und Interventionsstudien. Die Frage, welche *spontanen* Formen der lernbezogenen Unterstützung und Kooperation unter natürlichen Bedingungen zwischen Kindern zu beobachten sind, wurde von Cooper, Marquis & Edward (1986) verfolgt. Unter 5- bis 12jährigen Kindern einer Montessori-Schule, denen allerdings Hilfe und Zusammenarbeit ausdrücklich erlaubt war, identifizierten sie folgende Typen von Interaktionen: Während zwei oder mehrere Kinder in Einzelarbeit arbeiteten, wurden zwischendurch kurze aufgabenrelevante Informationen ausgetauscht und Hilfen gegeben. In Form von anleitender Unterstützung (»guidance«), bei dem die Partner/innen kurzfristig eine Lehrer-Schüler-Beziehung einnahmen, wies ein Kind ein anderes in eine Aufgabenlösung oder ein Vorgehen ein – ein Interaktionstypus, der dem an früherer Stelle beschriebenen Peer Tutoring nahekommt. Demgegenüber entstand Zusammenarbeit (»collaborative interaction«) dadurch, daß die Kinder die gegenseitige Einflußnahme auf die Interaktionen mit mehr Gleichberechtigung unter sich aufteilten, indem sie beispielsweise die »Lehrerrolle« abwechselnd übernahmen, bzw. sich kein eindeutig komplementäres Muster im Sinne von »Anführer/Folgeleistender« abzeichnete. Unter den älteren Kindern entstanden einerseits längerfristige und differenzierte Formen der Zusammenarbeit (z. B. selbständig organisierte Arbeitsteilung im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel), andererseits boten sie sich gegenseitig effektive Orientierungsmöglichkeiten und auf den anderen abgestimmte Anleitungen, wenn sie die »Lehrerrolle« einnahmen. Wie Cooper, Marquis & Edward hervorheben, spielen jedoch die jeweiligen Setting-Bedingungen, die Freiheiten und Handlungsspielräume, die Kinder für selbstbestimmte hilfreiche Unterstützung und Zusammenarbeit während des Unterrichts überhaupt haben, eine wichtige Rolle für das Auftreten derartiger Interaktionsformen.

Spontane und informelle Hilfe im Schulalltag war Gegenstand einer qualitativen Studie, die von Krappmann & Oswald (1988) durchgeführt wurde. Mehrere Monate lang beobachteten sie mit Hilfe eines nicht-standardisierten Verfahrens Interaktionen

von 87 zehnjährigen Kindern aus drei Klassen der 4. Jahrgangsstufe einer Grundschule. Insgesamt wurden 453 erbetene und unerbetene Hilfen ausgewertet, wobei nicht nur lernbezogene Interaktionen, sondern sämtliche beobachtbaren Hilfeleistungen miteinbezogen wurden. Die Autoren notierten ein breites Spektrum an Hilfeleistungen – vom Abgeben von Süßigkeiten, Verleihen von Unterrichtsmaterial bis hin zur psychologischen Unterstützung. Im Vordergrund der Beobachtungsdaten standen Hilfen, die in Zusammenhang mit Schule und Unterricht standen:

- 63% der hilfreichen Interaktionen richteten sich auf konkrete Hinweise zur Aufgabenlösung oder auf eine allgemeine Unterstützung bei der Aufgabenlösung und auf das Verleihen von Arbeitsmitteln, wie Scheren, Stifte und Radiergummis.
- Weitere 13% der Hilfen hatten eine Unterstützung in der Schülerrolle ohne direkten Bezug auf eine Aufgabe sowie die Verteidigung eines Mitschülers gegenüber dem Lehrer zum Gegenstand.
- Ein Viertel der beobachteten Hilfeszenen hatte demgegenüber keinen Schulbezug: Die Kinder teilten Süßigkeiten oder Getränke, unterstützten sich bei Mißgeschicken oder halfen einander gegen Angreifer.

Obwohl sich in den Beobachtungsprotokollen »viele Szenen schöner Hilfsbereitschaft, einfühlsamem Tröstens und geteilter Schwierigkeiten« (S. 219) fanden, geht aus der Untersuchung auch hervor, daß es sich beim Helfen nicht ausschließlich um ein freundliches und harmonisches Miteinander handelt. In 41% der Situationen verweigerten Kinder ihren Beistand oder verbanden ihre Hilfen mit Herabsetzungen, Verweisen und Nörgeleien – ein eher unerwartetes Ergebnis, auf das an späterer Stelle (Kap. 1.6.1) nochmals gesondert eingegangen wird.

1.4 Zentrale Dimensionen der sozio-kognitiven Entwicklung

Schon während der ersten Lebensjahre zeigen kleine Kinder Verhaltensweisen, die von Sensitivität für den Zustand anderer zeugen und die sich dem prosozialen Bereich zuordnen lassen. Ab einem Alter von zwei Jahren äußern Kinder angesichts einer notleidenden Person Anteilnahme, holen jemand anderen zur Hilfe, bringen dem Betroffenen Objekte oder machen Vorschläge (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983). Bar-Tal, Raviv & Goldberg (1982) beobachteten ein- bis zweijährige Kinder beim Helfen und Abgeben und ab etwa zweieinhalb Jahren registrierten sie trostreiches Verhalten.

Dennoch muß hilfreiches Verhalten erlernt werden (Eisenberg & Mussen, 1989), wobei kognitive und affektive Prozesse, die wiederum entwicklungsbedingten Ver-

änderungen unterliegen, eine wichtige Rolle spielen. Dazu gehört zum Beispiel die Fähigkeit, die Gedanken und Gefühle einer anderen Person nachvollziehen zu können, ein Verständnis für die Bedürfnisse und Probleme anderer zu zeigen, sowie die Bereitschaft, sich für die Belange anderer zu engagieren und Verantwortung und Fürsorglichkeit zu zeigen. Für die Entwicklung prosozialen Verhaltens werden vor allem folgende, untereinander in Verbindung stehende Prozesse der sozio-kognitiven Entwicklung als zentral herausgestellt: die Fähigkeit zur Rollen- bzw. Perspektivenübernahme und zur Empathie sowie die Herausbildung des moralischen Urteils.

Diese Prozesse der sozialen und kognitiven Entwicklung bieten allerdings kein umfassendes Erklärungskonzept, sondern sind vielmehr »wesentliche, aber nicht hinreichende Bausteine zur Erklärung prosozialen Handelns« (Halisch, 1988, S. 84). Im Rahmen dieser Arbeit haben die Konzepte Rollenübernahme, Empathie und moralisches Urteil in erster Linie die Funktion, ein Verständnis für das Anforderungspotential, das mit hilfreichem Handeln verbunden ist, zu schärfen.

1.4.1 Rollen-/Perspektivenübernahme und Empathie

Unter Perspektivenübernahme bzw. Rollenübernahme ist die kognitive Fähigkeit zu verstehen, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen und umgekehrt sich selbst aus der Sicht anderer zu betrachten. Dieses theoretische Konzept gehört zu den bekanntesten der Fachliteratur, und dementsprechend wird darunter »ein ganzes Bündel von unterschiedlich operationalisierten Fähigkeiten« verstanden (Silbereisen & Schuler, 1993, S. 282). Durch die Einnahme anderer Standpunkte versteht man die Beziehungen zwischen Personen, die Bedürfnisse und Wünsche anderer in Bezug zu den eigenen, begreift soziale Erwartungen und beginnt, die Gründe für solche Erwartungen nachzuvollziehen (Damon, 1984). Ursprünglich geht das Konzept der Rollenübernahme auf Theorien des Symbolischen Interaktionismus (Mead, 1973a/34) zurück, steht aber gleichzeitig in Verbindung mit den frühen Arbeiten Piagets.

Für Mead ist die Fähigkeit des Individuums, »sich selbst in die Haut des anderen zu versetzen« und die sich daraus ergebende »Empfänglichkeit« für die Haltungen anderer ihm selbst und anderen gegenüber (1973a, S. 183 Fußnote) ein grundlegendes Element der sozialen Intelligenz, des Denkens und zugleich die Voraussetzung für menschliche Kommunikation, Kooperation und den Aufbau sozialer Beziehungen in der Gesellschaft (auch 1973b/27). Die Fähigkeit zur Rollenübernahme, die nach sei-

ner Auffassung für die Genesis und Entwicklung des Selbsts⁵ konstitutiv ist, entsteht in der Kindheit. Insbesondere im Rahmen ihrer spielerischen Tätigkeiten haben Kinder die Gelegenheit, wechselnde Rollen zu entwerfen und einzunehmen, die sich damit verbindenden Haltungen zu antizipieren und die eigenen Handlungen mit denen der anderen Partner zu koordinieren. Dies geschieht zunächst in Form von einfachen Spielen, beispielsweise mit imaginären Spielgefährten, später dann im Kontext von Tätigkeiten, die komplexer strukturiert sind und einem Regelsystem unterliegen, wie z. B. Wettkampfspiele.

Piaget verwendet selbst nicht direkt den Begriff der Rollen- oder Perspektivenübernahme, bezieht sich aber auf eben diesen Prozess. Ein von ihm verwandtes, entsprechendes Konstrukt ist die Überwindung des frühkindlichen Egozentrismus. Im egozentrischen Stadium während der ersten Lebensjahre ist das Kind noch nicht dazu in der Lage, zwischen dem eigenen Ich und der umgebenden Außenwelt zu unterscheiden. Infolgedessen kann es sich noch nicht über seine eigene Sichtweise in Beziehung zu den von seiner Umgebung vertretenen Auffassungen und Meinungen bewußt werden, so daß es »auf seinem eigenen Standpunkt eingeschlossen bleibt« (1986, S. 49). Wie Piaget in seiner Untersuchung zum Sprechen und Denken des Kindes herausarbeitet (1972 /23), ähnelt auch die frühkindliche Sprache noch einem Selbstgespräch, weil das Kind noch nicht wirklich versucht, auf sein Gegenüber einzuwirken und auf dessen Standpunkt einzugehen. Im Gegensatz hierzu ist das Denken und Sprechen älterer Kinder und Erwachsener »sozialisiert«. Ab etwa 7 Jahren bemühen sich Kinder in ihren Unterhaltungen und gemeinsamen Aktivitäten verstärkt um ein gegenseitiges Verstehen und einen echten Austausch von Gedanken, wobei zunehmend die Fähigkeit entsteht, die Interessen und den Standpunkt des Partners mitzuberücksichtigen. Die sich im Laufe der Entwicklung vollziehenden Veränderungen verdeutlicht Piaget am Beispiel des Erwachsenen, der – sogar wenn er allein ist – versucht, sich die Sichtweisen und Standpunkte anderer Personen innerlich zu vergegenwärtigen: »Der Erwachsene denkt sozial, selbst bei seiner persönlichen und intimen Arbeit, selbst wenn er mit einer den meisten seiner Mitmenschen unverständlichen Untersuchung beschäftigt ist, hat er dauernd das Bild seiner Mitarbeiter oder seiner tatsächlichen oder vermeintlichen Kritiker vor Augen« (S. 46).

Die meisten der Arbeiten zur Perspektiven-/Rollenübernahme stehen in der Tradition von Mead und Piaget. Zum Teil werden noch weitere Subkategorien unterschieden (Underwood & Moore, 1982): kognitive Rollenübernahme, das Verstehen der Ge-

⁵ »Durch die Übernahme oder das Erfüllen der Haltung des anderen gegenüber sich selbst entsteht Selbst-Bewußtsein« (1973a, S. 214).

danken, Motive und Absichten anderer; affektive Rollenübernahme, das Deuten und Verstehen der Gefühle anderer; sowie perzeptuelle Rollenübernahme, die sich auf das Erkennen unterschiedlicher räumlicher Perspektiven bezieht.

Das von der Rollenübernahme nur unscharf abgegrenzte Konzept Empathie richtet sich stärker auf die emotionale Empfänglichkeit, die Gefühle einer anderen Person in einer bestimmten Situation zu teilen (Schmidt-Denter, 1988) – im Sinne einer »Gefühlsansteckung« bzw. eines Angerührtsein durch die Emotionen anderer. Der vom griechischen *empathia* für »Einführung« abgeleitete Begriff »Empathie« wurde von Psychologen erstmals in den zwanziger Jahren benutzt (Goleman, 1996). Es existieren sowohl affektive Konzepte, wie auch integrative Sichtweisen. Eisenberg & Mussen (1989; Eisenberg, 1989) definieren Empathie in erster Linie in affektiven bzw. emotionalen Begriffen: Von Empathie ist die Rede, wenn beispielsweise ein Kind angesichts des Kummers eines anderen Kindes sich ebenfalls traurig fühlt, d. h. sich in einer ähnlichen oder kongruenten gefühlsmäßigen Verfassung befindet. Jedoch erfordert auch Empathie, so räumen Eisenberg & Mussen ein, zumindest ein minimales Bewußtsein über den Unterschied zwischen Selbst und anderem. Betroffenheit oder Sorge um die Lage eines anderen, ohne die gleichen Gefühle zu teilen, bezeichnen sie indessen als Sympathie/Mitgefühl (»sympathy«) – letzteres wird in der Regel jedoch unter dem Oberbegriff Empathie behandelt.

Andere Autoren beziehen demgegenüber kognitive Komponenten in den empathischen Prozess stärker mit ein. Beispielsweise versetzt man sich nach Coke, Batson & McDavis (1978) zunächst in seiner Vorstellung in die Situation einer notleidenden Person (kognitive Komponente), wodurch dann Anteilnahme entsteht (emotionale Komponente) und die Motivation zur Hilfeleistung erhöht wird.

Mead (1973a), der im übrigen keine expliziten Differenzierungen zwischen affektiven und kognitiven Prozessen vornimmt, sieht das Entstehen von Mitgefühl darin gegründet, daß man »bis zu einem gewissen Grad die Haltung der hilfebedürftigen Person einnimmt« (S. 416; Hervorhebung P. Z.). Und an anderer Stelle schreibt er zum Mitgefühl: »Man versetzt sich dabei in die Rolle eines nicht anwesenden anderen, den man aber in der Erfahrung bereits kennt, und interpretiert dieses Individuum aus der Sicht der vorhergegangenen Erfahrung« (S. 347). Diese Argumentation Meads lenkt den Blick auf zweierlei Aspekte. Erstens: Wir können uns nur in gewissen Grenzen in eine andere Person »hineindenken« oder »hineinfühlen«; gegenüber der Vorstellung von geteilten Gefühlen im Sinne einer Gefühlsidentität dürfte Skepsis angebracht sein. Natürlich sind Situationen vorstellbar, in denen sich Individuen in einem sehr ähnlichen Gefühlszustand befinden, beispielsweise bei drohender Le-

bensgefahr oder nach einem Unglücksfall. Dann handelt es sich aber um eine geteilte Situation, um ein gemeinsames Erleben, was wiederum nicht die prototypische Situation für Hilfe sein dürfte, da ja alle Beteiligten gleichermaßen belastet sind. Zweitens: Um den Zustand oder die Problemlage einer anderen Person im Sinne von Einfühlungsvermögen nachzuvollziehen, scheinen Prozesse des Verstehens und (Wieder-)Erkennens unerlässlich zu sein, die ihrerseits durch Erfahrungen als Interpretationsfolie befördert werden.⁶

Eine vielzitierte Empathie-Theorie, die zudem Entwicklungsverläufe miteinbezieht und ebenfalls auf ein Ineinandergreifen affektiver und kognitiver Aspekte hinweist, geht auf Hoffman (1975; 1984) zurück. Hoffman, der die Wurzeln altruistischer Motivation in der Empathie begründet sieht, mißt vor allem der Fähigkeit, zwischen Selbst und anderen zu unterscheiden, und dem damit einhergehenden Wissen um die Verschiedenheit des anderen entscheidende Bedeutung zu. Bereits in den ersten Lebensjahren läßt sich eine Empfänglichkeit für das Leid anderer beobachten, was in Form eines eigenen Unbehagens zum Ausdruck kommt. Doch schließt diese »globale empathische« Reaktion zunächst noch gezielte Hilfe aus, da das Leiden nicht richtig zugeordnet werden kann. Später, im Zuge der sich entwickelnden sozialen und kognitiven Fähigkeiten, lernen Kinder zunehmend, zwischen der eigenen Befindlichkeit und der anderer Personen zu differenzieren, und ein auf die Bedürfnisse anderer gerichtetes Mitfühlen wird ausgelöst. Leidvolle Erfahrungen anderer werden nicht mehr nur situationspezifisch erkannt, sondern auch als andauernder Zustand (z. B. Krankheit). Die Entwicklung der Empathiefähigkeit in der frühen Kindheit führt Hoffman auf bedeutsame Erfahrungen zurück, was er anhand eines einfachen Beispiels erklärt: Ein Kind schneidet sich, spürt den Schmerz und weint. Wenn es später beobachtet, wie sich ein anderes Kind schneidet und weint, kann durch den Anblick des Blutes, das Weinen oder andere Umstände, die an seine eigene schmerzvolle Erfahrung erinnern, das unangenehme Gefühl, das es mit dem eigenen Erlebnis verbindet, wieder wachgerufen werden.

Aus den vorangehenden Ausführungen dürfte deutlich werden, daß sich die Konzepte Rollen-/Perspektivenübernahme und Empathie nur schwer voneinander trennen lassen. Dies betrifft nicht nur die Überschneidung von affektiver Perspektivenübernahme mit Empathie, sondern auch die Verzahnung beider Konzepte miteinander.

⁶ Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen »Mitgefühl« und dessen unterschiedlichen Varianten findet sich bei Max Scheler (1948). Er weist u. a. darauf hin, »daß jede Art von Mitfreude oder Mitleid irgendeine Form des *Wissens* um die Tatsache fremder Erlebnisse, ihre Natur und Qualitäten, sowie natürlich das solch mögliches Wissen bedingende Erleben der Existenz fremder seelischer Wesen überhaupt *voraussetzt*« (S. 4).

Allerdings dürfte eine zu genaue kategoriale Differenzierung für die in dieser Arbeit verfolgten Fragestellungen nur wenig ertragreich sein; vielmehr ist mit Zahn-Waxler, Iannotti & Chapman (1982) anzunehmen, daß prosoziales Verhalten sowohl affektive als auch kognitive Komponenten hat.

Abschließend sei noch auf die Arbeiten von Selman (1984; Selman, Demorest & Krupa, 1984) eingegangen, der ein genauer ausgearbeitetes Schema zur sozialen Perspektivenübernahme vorlegte, das in der Tradition Meads auf einer integrativen Sichtweise von affektiven und kognitiven Prozessen beruht und Entwicklungslinien in der Kindheit nachzeichnet. Unter einem umfassenderen Blickwinkel interessierte sich Selman vor allem dafür, wie Kinder sich die Beziehung zwischen den Perspektiven des Selbst und der anderen vorstellen und welche Veränderungen dabei festzustellen sind. Die anhand von Kinderbefragungen gewonnenen Konzeptualisierungen umfassen insgesamt fünf hierarchisch geordnete, aufeinander aufbauende Niveaus. Da die Niveaus bis ins Erwachsenenalter hineinreichen, werden nur die ersten vier kurz dargestellt: Im Kleinkind- und frühen Vorschulalter sind die Perspektiven des Selbst und der Anderen noch nicht klar voneinander differenziert (Niveau 0). Ab Niveau 1 verstehen Kinder, daß die Gedanken, Gefühle und Intentionen anderer sich von den eigenen unterscheiden können. Die Vorstellungen von den Beziehungen zwischen Perspektiven sind noch einseitig. Tritt dennoch ein Verständnis von zweiseitiger Reziprozität auf, wird angenommen, daß eine bestimmte Handlung mit einer gleichen beantwortet wird (frühe Kindheit). Auf Niveau 2 (mittlere Kindheit) entsteht eine neue zweiseitige Reziprozität der Handlungen sowie der Gedanken und Gefühle. Das Kind versetzt sich an die Stelle des Anderen und realisiert, daß der Andere dies ebenso tun kann. (Ich weiß, daß er weiß, daß ich weiß ...). Auf Niveau 3 begreifen Kinder, daß das Selbst und die Anderen ihre jeweiligen Standpunkte gegenseitig und gleichzeitig zu betrachten vermögen. Beziehungen werden als zeitlich überdauernde Systeme angesehen, innerhalb derer Gedanken und Erfahrungen geteilt werden (Präadoleszenz).

1.4.2 Moralisches Urteil

Theorien zum moralischen Urteil befassen sich mit den altersspezifischen, vom kognitiven Entwicklungsstand abhängigen Begründungen für das Handeln in moralischen Problemsituationen. Grundlegend waren auch hierfür die Konzeptionen Piagets (1986). In seinem Werk *Das moralische Urteil beim Kinde* arbeitet er heraus, wie Kinder ein Moralverständnis entwickeln, das seinen Ursprung in den gleichberechtigten Beziehungen der Kinder untereinander hat, und das zu einer Anerkennung

von Regeln und Gesetzen als Ergebnis sozialer Übereinkunft führt. Dazu befragte er 5- bis 13jährige Kinder zu verschiedenen Bereichen, wie die Herkunft von Regeln, das Problem, ob eine Regel geändert werden kann, zur Gerechtigkeit von Aufteilungen, zu Lügen und Gehorsam. Piaget unterscheidet zwei Stadien der moralischen Entwicklung. Im Stadium der heteronomen Moral (bzw. egozentrischem Stadium) gelten Regeln noch als unantastbar, unveränderlich und von Autoritäten vorgeben. Nach einem Zwischenstadium, in dem Regeln verallgemeinert und selbständig angewendet werden, gelangen Kinder ab etwa 10 Jahren zu einer autonomen Moral, deren Normen auf wechselseitigem Respekt und freiem Konsens der Betroffenen beruhen. Über fortschreitende gegenseitige Achtung und Billigung der Bedürfnisse des anderen, die der Zusammenarbeit zwischen Gleichberechtigten entspringen, wird ein neues Verständnis von Gerechtigkeit und Gleichheit entwickelt: »[...] anstatt die Gleichheit in der Identität zu suchen, begreift das Kind das gleiche Recht der Individuen nur noch mit Berücksichtigung der besonderen Lage eines jeden einzelnen.« (S. 375)

Ebenfalls von großer Bedeutung für Theorien der moralischen Entwicklung sind die Arbeiten von Kohlberg, der, auf Piaget aufbauend, weitere Stufen – drei Hauptniveaus (präkonventionell, konventionell und postkonventionell) und sechs Stadien – ausdifferenzierte (u.a. Colby & Kohlberg, 1978; Kohlberg, 1974). Als wichtigen Motor für die Entwicklung moralischer Begründungen sieht er die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme im Sinne Selmans an. Dazu schlägt er ein allgemeiner gefaßtes Konstrukt vor, das er als »sozio-moralische Perspektive« bezeichnet – der »Gesichtspunkt, unter dem das Individuum soziale Fakten und sozio-moralische Werte oder Gedanken betrachtet« (1978, S. 358). Seinem Entwicklungsmodell zufolge korrespondieren die Niveaus der sozialen Perspektive mit den entsprechenden Niveaus des moralischen Urteils. Beispielsweise werden moralische Fragen auf konventionellem Niveau im:

Stadium 3 aus der Perspektive des Individuums, das in Beziehung zu anderen steht, betrachtet. Als richtig gilt, den Erwartungen nahestehender Menschen zu entsprechen (als Sohn, Schwester, Freund). Gut zu sein ist wichtig und bedeutet, ehrenwerte Absichten zu haben, sich um andere zu sorgen, wechselseitige Beziehungen aufrechtzuerhalten, Vertrauen, Loyalität, Wertschätzung und Dankbarkeit zu empfinden.

Stadium 4 aus der Perspektive eines Mitgliedes der Gesellschaft (System-Perspektive) gesehen. Richtig ist, Pflichten, die man übernommen hat, zu erfüllen, Gesetze zu befolgen – ausgenommen im Extremfall einer Kollision mit anderen festgelegten sozialen Verpflichtungen -, einen Beitrag zur Gesellschaft, zur Gruppe oder zur Institution zu leisten.

(nach Colby & Kohlberg, 1978, S. 357, 361)

Jedes der von Kohlberg ausgearbeiteten, hierarchisch aufeinander aufbauenden Stadien weist eine spezifische Struktur moralischer Begründungen auf. Die Abfolge der Stadien betrachtet er als universell – alle Stadien werden in gleicher Reihenfolge durchlaufen, wobei höhere Stadien vorausgehende integrieren oder ersetzen. Ein Voranschreiten hin zu höheren Stufen bedeutet ein reiferes moralisches Denken, da das Individuum zunehmend umfassendere Standpunkte miteinbeziehen kann. Auf postkonventionellem Niveau (Stadium 6), der höchsten Stufe der Moralität, orientiert man sich an selbstgewählten universellen Prinzipien der Gerechtigkeit (z. B.: alle Menschen haben gleiche Rechte). Die meisten Kinder unter neun Jahren, einige Heranwachsende und wenige Erwachsene befinden sich auf präkonventionellen Niveau, auf konventionellem Niveau die Mehrzahl der Jugendlichen und Erwachsenen. Nur eine Minderheit von Erwachsenen erreicht das postkonventionelle Niveau.

Eine wichtige Voraussetzung für die moralische Entwicklung sind nach Kohlberg allgemeine soziale Erfahrungen, als vielfältige »Möglichkeiten zur Rollenübernahme«, sei es im regen Kontakt mit Gleichaltrigen, sei es in Auseinandersetzung mit Erwachsenen, die ihrerseits in der Lage sind, den Standpunkt des Kindes zu berücksichtigen. Man kann nicht moralisch urteilen, so seine Argumentation, ohne sich in die Lage von anderen zu versetzen, d. h. sich die Einstellung anderer zu eigen zu machen und sich ihrer Gedanken und Gefühle bewußt zu werden.

Die umfangreiche, weitgefächerte und langwährende Diskussion im Anschluß an Kohlberg, inklusive aller Kritikpunkte, noch offenen Fragen und alternativen Konzeptionen, kann an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden; ein ausführlicher Überblick zum Forschungsstand findet sich bei Edelstein, Nunner-Winkler & Noam (1993). Eingegangen werden soll jedoch im folgenden Kapitel auf einen Ansatz, der in den vergangenen Jahren eine relativ intensive Debatte ausgelöst hat – die von Gilligan vertretene These einer Geschlechtermoral. (Geschlechtsunterschiede im Verhalten werden in Kap. 1.5 und Kap. 2.2 behandelt).

1.4.2.1 Exkurs: Geschlecht, Moral und Selbstkonzept

Im Zentrum von Gilligans Arbeiten steht das Konzept zweier geschlechtsbezogener Perspektiven, die sich beim Beurteilen von moralischen Konfliktsituationen unterscheiden lassen: eine vor allem dem männlichen Geschlecht zuzuordnende Gerechtigkeitsperspektive und eine typischerweise bei Frauen zu beobachtende Fürsorglichkeitsperspektive. Ihr Buch *Die andere Stimme* (1988; Original 1982) ist inzwischen »zum Klassiker« avanciert (Pauer-Studer, 1993, S. 33), und die Rezeption ihrer Theorie, in der sich Ablehnung und Zustimmung gegenüber stehen, geht mittlerwei-

se weit über den Rahmen eines fachwissenschaftlichen Diskurses hinaus. Das Spektrum thematischer Schwerpunkte reicht von der kritischen Hinterfragung ihrer Methoden und der (generellen) empirischen Evidenz ihrer Thesen, über ethisch-moralische Konzeptionen, einschließlich von Anknüpfungspunkten in der tradierten Moralphilosophie, bis hin zu Fragen einer feministischen Ethik (Überblick: Nunner-Winkler, 1995a; Nagl-Docekal & Pauer-Studer, 1993; Horster 1998).

Doch zunächst zu der von ihr vertretenen These von den zwei Moralen, die sie in *Die Andere Stimme* vorstellte, und die sie auch in nachfolgenden Publikationen (u.a. 1995; Gilligan & Wiggins, 1993; Brown, Tappan, Gilligan et al., 1989) aufrechterhält: Als Mitarbeiterin von Kohlberg fiel ihr auf, daß in Untersuchungen die Antworten von Frauen auf moralische Dilemmata häufiger als jene von Männern dem Stadium 3 zugeordnet wurden⁷. Somit erschienen Frauen als moralisch »unterentwickelt«, da sie nicht zu höheren Stadien fortschritten und offenbar auf einer Entwicklungsstufe verblieben, auf der Moral in »zwischenmenschlichen Begriffen definiert, und Gutsein mit Helfen und Anderen-eine Freude-Machen gleichgesetzt« wird (1988, S. 29). Der Schluß lag nahe, daß sich die in der Entwicklungspsychologie vorherrschenden Auffassungen von moralischer Urteilsfähigkeit zu einseitig an männlichen Konzeptionen und Entwicklungsgängen orientierten – tatsächlich basierte das von Kohlberg entwickelte Stadienmodell empirisch auf einer Gruppe von männlichen Probanden.

Angesichts dieser Ausgangslage nahm Gilligan eine Rekonzeptualisierung des Kohlbergschen Stadienschemas vor, wobei sie sich auf drei eigene Untersuchungen zu moralischen Konfliktsituationen stützte. Davon basierte die eine, einen zentralen Stellenwert einnehmende Untersuchung auf einer ausschließlich durch Frauen besetzten Stichprobe, die zu ihren Entscheidungskonflikten anlässlich eines Schwangerschaftsabbruchs befragt wurden. Anstelle der hierarchisch aufeinander aufbauenden Stufen Kohlbergs entwickelte sie eine Typologie moralischer Orientierungen, die die weibliche Perspektive stärker miteinbezieht: Danach zentriert, kurz gesagt, die »weibliche« Fürsorglichkeitsmoral auf Anteilnahme, Mitgefühl und Verantwortlichkeit für andere in interpersonellen Beziehungen und beruht auf einer Denkweise, »die kontextbezogen und narrativ und nicht formal und abstrakt ist« (1988, S. 30). Demgegenüber setzt die »männliche« Gerechtigkeitsethik den Fokus auf eine situationsunabhängige Beachtung von Rechten, Regeln und Pflichten und orientiert sich an universalen Idealen wie Gleichberechtigung, Reziprozität und wechselseitigem Respekt. Gilligans Argumentation lautet im Kern wie folgt:

⁷ siehe hierzu S. 32 dieser Arbeit

»In einer *Gerechtigkeitsperspektive* hebt sich das Selbst, als moralische Instanz, als Gestalt gegen einen Hintergrund sozialer Beziehungen ab. Es beurteilt die konfligierenden Ansprüche des Selbst und der Anderen nach einem Standard der Gleichheit und der gleichwertigen Beachtung (dem Kategorischen Imperativ, der Goldenen Regel). In einer *Fürsorgeperspektive* wird zur Gestalt die Beziehung, die das Selbst und die Anderen definiert. Im Kontext einer Beziehung ist das Selbst als moralische Instanz darauf eingestellt, Bedürfnisse wahrzunehmen und auf sie zu reagieren.« (1995, S. 84; Hervorheb. P. Z.)

Diese unterschiedlichen Perspektiven im moralischen Denken sieht Gilligan jedoch nicht als einander ausschließend an, sondern als zwei verschiedene Bezugsrahmen für die Organisation moralischer Entscheidungen, die weder Gegensätze repräsentieren, noch »bessere und schlechtere Verkörperungen einer einzigen moralischen Wahrheit« (1995, S. 96) Schon in *Die andere Stimme* skizzierte sie die moralische Entwicklung als einen Prozess, in dem sich beide Geschlechter im Erwachsenenalter einander annähern, indem sie zu einem größeren Verständnis beider Perspektiven und dadurch zu einer stärkeren Konvergenz ihrer Urteile gelangen.

Die Ursprünge der von ihr angenommenen, geschlechtsbezogenen moralischen Entwicklung sieht Gilligan (1988; 1995) in den frühkindlichen Beziehungserfahrungen gegeben, wobei sie sich auf Theorien von Chodorow (1986) stützt: In der engen Bindung zur Mutter, die für Mädchen und Jungen während der ersten Lebensjahre die primäre Bezugsperson ist, entstehen unterschiedliche Persönlichkeiten und daraus resultierende Beziehungsfähigkeiten. Mütter erleben ihre Töchter als sich ähnlich und als Fortsetzung ihrer selbst, und entsprechend neigen Mädchen dazu, sich als der Mutter gleichend zu empfinden und Teil der dyadischen, primären Mutter-Kind-Beziehung zu bleiben. Für die weibliche Identitätsbildung ist eine enge Identifikation mit der Mutter unproblematisch, da ein Mädchen so werden darf bzw. soll wie die Mutter. Somit findet der Aufbau des weiblichen Selbst im Kontext einer Beziehung statt, die durch empathische Verbundenheit gekennzeichnet ist. Im Gegensatz dazu wird der Junge von der Mutter als männliches Gegenstück erlebt. Er muß sich, um eine männliche Geschlechtsidentität entwickeln zu können, aus der engen Verbindung mit der Mutter lösen und sein Selbst gegen zu enge Beziehungen abgrenzen. So formuliert Chodorow: »Das grundlegende, weibliche Selbstgefühl ist Weltverbundenheit, das grundlegende männliche Selbstgefühl ist Separatheit« (S. 220). Damit einhergehend schließen Mädchen diese Entwicklungsperiode mit einer »in ihr Selbstbild integrierten Grundlage für ›Empathie‹ ab, die bei Jungen nicht in gleicher Weise entsteht« (S. 217).

Nach Gilligan (1995; Gilligan & Wiggins, 1993) entsteht Moral in den engen Bindungen – durch die Erfahrung menschlicher Verbundenheit mit Eltern, Geschwi-

stern, Freunden usw. In diesen Beziehungen lernen Kinder, die Gefühle des jeweils anderen kennen und entdecken, welche Möglichkeiten es gibt, füreinander zu sorgen und einander zu verletzen. Gleichwohl lernen Kinder durch die Erfahrung von Ungleichheit, was es bedeutet, von überlegeneren Anderen abhängig zu sein, wodurch die Tendenz entsteht, nach Gleichheit, größeren Machtchancen und Unabhängigkeit zu streben. Diese Erfahrungen mit Ungleichheit und mit affektiver Bindung legen das »Fundament für die moralischen Ideen von Gerechtigkeit und Fürsorge« (1995, S. 93). Aufgrund geschlechtsspezifischer Muster in den kindlichen Bindungen und Identifikationen stellen sich Probleme, die emotionale Bindung, bzw. Ungleichheit betreffen, in der männlichen und weiblichen Entwicklung unterschiedlich oder sind unterschiedlich organisiert (Gilligan & Wiggins, 1993). Die Beziehungserfahrungen der Mädchen milderten Ablösung und Egozentrismus und ließen ihr moralisches Wissen unangetastet, bewirkten jedoch umgekehrt, aus Ungleichheit entspringende Probleme zu vernachlässigen. Demgegenüber neigten Jungen in ihrem Betreiben nach Gleichheit und Unabhängigkeit dazu, Probleme, die aus Trennung und Loslösung entstehen, aus dem Blick zu verlieren.

Einer der diversen Kritikpunkte, die zu Gilligan (1988) geäußert wurden, lautet, sie habe trotz einer Stichprobe von insgesamt ungefähr 200 Befragten, keinerlei Zahlenmaterial angeführt (Döbert, 1995). In einer der weiteren, von Gilligan und Kolleg/inn/en durchgeführten Untersuchungen zum moralischen Urteil werden auch Häufigkeitsverteilungen in Abhängigkeit vom Geschlecht vorgestellt (Brown, Tappan, Gilligan et al., 1989). Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 bis 16 Jahren wurden aufgefordert, einen selbst erlebten Konflikt zu beschreiben. Von 80 Versuchspersonen äußerten insgesamt 69% sowohl Überlegungen zur Gerechtigkeit als auch zur Fürsorge, wobei sich eine relativ große Übereinstimmung zwischen den Geschlechtern zeigte (Mädchen: 74%; Jungen: 65%). Ein Unterschied fand sich in der Verteilung der *dominierenden* Orientierung, der Schwerpunkt, unter dem die Probanden ihre Argumente bündelten: 70% der männlichen Probanden konzentrierten sich in ihren Argumentationen auf den Aspekt der Gerechtigkeit, 27% auf den der Fürsorge. Demgegenüber fokussierten zwei gleich große Gruppen der weiblichen Probanden – jeweils 40% – ihre Überlegungen auf Gerechtigkeit bzw. auf Fürsorge, bei 20% ließ sich keine Schwerpunktsetzung feststellen.⁸

Angesichts dieser Ergebnisse drängt sich jedoch die Frage auf, ob nicht allein die Konzentration von zwei Dritteln der männlichen und der weiblichen Probanden in

⁸ Ähnliche Ergebnisse, wenngleich auf anders zusammengesetzten, Erwachsene einschließenden Stichproben basierend, werden auch in Gilligan (1995; S. 88f) und Gilligan & Wiggins (1993, S. 78) referiert.

der kombinierten Kategorie »Fürsorge und Gerechtigkeit«, die nach Gilligans Auffassung jedoch zwei »verschiedene Möglichkeiten, die Grundelemente moralischen Urteilens zu organisieren« (1995, S. 84) umfaßt, dazu Anlaß gäbe, das von ihr verwandte, dichotome Kategorien-System zu überdenken. Die Daten ließen sich auch dahingehend interpretieren, daß Gerechtigkeit und Fürsorge nicht zwei unterschiedliche moralische Orientierungen, sondern zwei zentrale, für beide Geschlechter bedeutsame Prinzipien *einer* – wie auch immer individuumsspezifisch definierten – Moral repräsentieren. Auch die Befundlage insgesamt spricht gegen eine differenzielle weibliche Entwicklung. So ermittelte Damon (1984) in seinen Untersuchungen zur distributiven Gerechtigkeit bei vier- bis achtjährigen Kindern zwar hohe Alterskorrelationen, jedoch keine Geschlechtsunterschiede in der Entwicklung des Gerechtigkeitsdenkens. Walker (1995), der insgesamt 79 Studien zur Entwicklung des moralischen Urteils auswertete, die auf Kohlbergs Meßverfahren basierten, kommt zu dem Fazit, daß Geschlechtsunterschiede während Kindheit, Jugend und im Erwachsenenalter selten sind. In der Altersgruppe der 5- bis 17jährigen fanden sich beispielsweise nur bei 5 von 41 Stichproben signifikante Ergebnisse, die auf eine reifere Entwicklung bei Mädchen hindeuten. Darüber hinaus lassen sich auch für das prosoziale Verhalten, so sei an dieser Stelle schon vorangeschickt, keine eindeutigen und konsistenten Geschlechtsunterschiede nachweisen (vgl. Kap. 1.5).

Daß beim Urteilen über moralische Probleme indes diverse andere Einflußfaktoren, die geschlechtsunabhängig sind, bzw. nur kontingent an das Geschlecht gekoppelt sind, ins Spiel kommen, wird von Nunner-Winkler (1995b/c; 1998) und Döbert (1995) anhand von eigenen Untersuchungsbefunden aufgezeigt. Befragt zum Pro und Contra von Wehrdienst, argumentierten adoleszente Jungen eher »Gilligan-kontextuell«, die Mädchen eher »Kohlberg-formal«. Demzufolge scheint Kontextsensitivität von unmittelbarer Betroffenheit, weniger vom Geschlecht abhängig zu sein. Außerdem wurden die Jugendlichen dieser Studie auch zur Verteilungsgerechtigkeit befragt. Es zeigte sich, daß ältere weibliche Jugendliche (16-22 Jahre), die eine heftige Adoleszenzkrise erlebt hatten und sich von traditionellen Geschlechtsrollenerwartungen distanzieren⁹, das Prinzip der Verteilung nach Leistung (»männliche« Gerechtigkeitsperspektive) bevorzugten. Anders die krisenfreien Frauen: Sie orientierten sich in ihren Argumentationen an der Fürsorglichkeitsperspektive, die Bedürfnisse berücksichtigt und es erlaubt, Schwächen zu kompensieren. Vor diesem Hintergrund formuliert Nunner-Winkler

⁹ Beispielsweise fanden die krisenhaften Frauen die Ehe eher problematisch und neigten dazu, keine Kinder zu wollen. So äußerte sich eine Interviewpartnerin wie folgt: »Ich bleibe lieber ledig, dann bin ich nicht abhängig von einem Mannsbild und Familie – dann bin ich frei« (Nunner-Winkler 1995b, S. 157).

Hintergrund formuliert Nunner-Winkler als zentrale These, die »weibliche« Fürsorglichkeitsmoral sei eine *Rollenmoral*: Wer die traditionelle weibliche Geschlechtsrollenidentität bruchlos übernimmt, nach der primär die Frau im Rahmen von Hausarbeit und Kindererziehung in affektive, diffuse Rollenzusammenhänge eingebettet bleibt (siehe hierzu Ostner, 1982), mag Gilligans Fürsorglichkeitsperspektive generalisieren. Wer hingegen Autonomie und Unabhängigkeit für sich beansprucht, die eher dem männlichen Geschlecht zugestanden oder auch zugemutet wird, urteilt eher nach Gilligans Gerechtigkeitsethik.

Ähnlich argumentiert auch Friedman (1993), die die Geschlechtsbezogenheit moralischer Zuschreibungen herausarbeitet. »Frauen und Männer [werden] auf jener Ebene der sozialen Konstruktion von Geschlecht, die Stereotypen, Symbole und Mythen umfaßt, mit unterschiedlichen moralischen Normen und Werten in Verbindung gebracht« (S. 245). Die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, so wie sie sich historisch entwickelt hat, hat auch eine »moralische Arbeitsteilung« hervorgebracht; beide Geschlechter werden auf unterschiedliche Weise »moralisiert« und dementsprechend mit unterschiedlichen Erwartungen in Bezug darauf konfrontiert, welche Verhaltensweisen und Verpflichtungen als wünschenswert und angemessen gelten, bzw. als unangebracht und abweichend. Wenn beispielsweise ein Mann es versäumt, auf das Weinen eines Säuglings einzugehen oder unfähig ist, Mitgefühl zu zeigen, dürfte dies höchstwahrscheinlich gutmütig toleriert werden, während Frauen, die ähnlich handeln, damit rechnen könnten, daß ihnen selbststüchtige Gleichgültigkeit vorgeworfen wird.

Das Geschlechtsstereotyp von Frauen zentriert um Eigenschaften wie Fürsorglichkeit, Hilfsbereitschaft, zwischenmenschliche Sensibilität und Emotionalität. Im Gegensatz dazu sind die Attribute des männlichen Stereotyps zwar nicht offensichtlich mit Gerechtigkeit und Recht verbunden, betonen aber eher Individualismus und Autonomie: Unabhängigkeit von anderen, Dominanz, Selbstvertrauen, Selbstbehauptung, Kompetenz und emotionale Kontrolle (auch Greenglass, 1986). Diese geschlechtsbezogenen Erwartungen haben, so die Hypothese Friedmans, sowohl Gilligans Beobachtungen, als auch die ihnen eingeräumte Plausibilität bestimmt. Zwar werden die traditionellen Weiblichkeits- und Männlichkeitskonzepte angesichts sozialen Wandels, einer zunehmenden Erwerbstätigkeit von Frauen und einer Angleichung der Geschlechter kaum der Realität gerecht, doch Befragungen (zit. nach Greenglass, 1986, S. 23ff; Valtin, 1993, S. 19) zeigen, daß derartige geschlechtsbezogene Zuschreibungen nach wie vor wirksam sind. Sie konstituieren eine eigene soziale Realität, die vergleichsweise erfahrungsresistent ist (Metz-Göckel, 1988) und der nur schwer zu entgehen ist.

Für die Entwicklung der Geschlechtsidentität und des Selbst(konzept)s haben Geschlechterstereotype und Rollenzuschreibungen eine wichtige Funktion. Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzepte strukturieren nach Bilden (1991; S. 293) Erwartungen und Zuschreibungen von anderen und »stellen Material und Anleitungen für Selbstkonzepte und Beziehungserwartungen der sich bildenden Subjekte«. Obwohl sie einerseits Orientierung und Verhaltenssicherheit bieten, da sie eine erwartungskonforme Einordnung in die umgebende soziale Welt ermöglichen, begrenzen sie andererseits auch individuelle Potentiale und Verhaltensspielräume. So bedeutet die Übernahme weiblicher Zuschreibungen für das männliche Geschlecht zumeist einen Statusverlust. Während »jungenhafte« Mädchen eher akzeptiert werden, kann ein »mädchenhafter« Junge damit rechnen, von seinen gleichaltrigen Kameraden belächelt und sanktioniert zu werden (Greenglass, 1986). Besonders restriktiv sind offenbar jene Normen der männlichen Rolle, die den emotionalen Ausdruck und die Preisgabe von Gefühlen betreffen, vor allem im Fall von Kummer, Leid und Schmerz (Hochschild, 1990).

Wie beide Geschlechter sich zu den – durchaus wandel- und differenzierbaren – Rollenzuschreibungen und Stereotypen verhalten, ob sie sich mit ihnen identifizieren bzw. sie ablehnen, ist allerdings offen. Selbstkonzepte können, so betont Metz-Göckel (1988), von Fremdeinschätzungen abweichen, insbesondere wenn sich die Subjekte auf etwas beziehen können, das ihnen eine Distanzierung von den vorgegebenen Normen und Stereotypen erlaubt, z. B. subkulturelle Normen. Doch eine Untersuchung von Valtin & Kopffleisch (1985) zeigt, daß sich schon zehnjährige Mädchen und Jungen in ihrer Selbstwahrnehmung und -bewertung an den »klassischen« Geschlechtsrollenstereotypen orientieren. Grundschüler/innen der 4. und 5. Klasse wurden gebeten, Aufsätze zum Thema »Warum ich kein Junge/Mädchen sein möchte, bzw. warum ich gern ein Mädchen/Jungen sein möchte« zu schreiben. Die Einstellungen zum eigenen Geschlecht differierten stark bei Mädchen und Jungen. Jungen empfanden sich bereits in diesem Alter als das starke Geschlecht in Bezug auf den körperlichen, technischen und sozialen Bereich und waren offenbar zufrieden mit ihrer Rolle. Dagegen konzentrierten sich die Mädchen in ihren Selbstbeschreibungen eher auf Attraktivität, Fürsorglichkeit und Hausfraulichkeit, wobei sie jedoch auch ihre Unzufriedenheit mit den Beschränkungen ihrer Rolle äußerten.

Aus den vorangehenden Ausführungen dürfte deutlich werden, daß eine Fürsorglichkeitsmoral, wie von Gilligan entworfen, unter gleichzeitiger Vernachlässigung der »männlichen« Gerechtigkeitsperspektive, dazu angelegt ist, die traditionellen Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit zu reproduzieren und zu zementieren. Anteilnahme und Fürsorglichkeit ohne begleitende Gerechtigkeitsüberlegungen können nur

allzu rasch in emotionale Ausbeutung umschlagen (Pauer-Studer, 1993). In alltagspraktischer Konsequenz dürfte ein Handeln, das einseitig an einer »Care-Moral« ausgerichtet ist, insbesondere im weiblichen Lebenszusammenhang einen »Stress of Caring« (Belle, 1990) zur Folge haben.

Darüber hinaus sprechen auch prinzipielle Erwägungen gegen eine konzeptionelle Trennung von Gerechtigkeit und Fürsorge. Nunner-Winkler (1995c) gibt zu bedenken, daß die grundsätzliche Begrenztheit von Ressourcen eine Entscheidung darüber erzwingt, »wem wann wieviel Hilfe zuteil werden soll« (S. 149). Auch Friedman (1993) kritisiert an Gilligans Konzeption, daß die Fürsorglichkeits/Gerechtigkeits-Dichotomie rational nicht überzeugend ist und der Begriff der Gerechtigkeit darin nur unzulänglich erfaßt wird. Sie hebt vor allem die Relevanz von Gerechtigkeit im Sinne von »gerechter Behandlung« für enge persönliche Beziehungen, in denen Individuen sowohl für einander sorgen, wie auch einander schaden können, hervor: Eine Aufrechterhaltung von Beziehungen, die wechselseitige Unterstützung, Anteilnahme und Vertrautheit bereitstellen, erfordert Bemühungen auf seiten aller Beteiligter und eine angemessene und gerechte Aufteilung der Nutzen und Lasten. Überdies schützt das Recht auf faire Behandlung vor Verletzung, bzw. steht im Fall von Verletzung der betroffenen Person ein Recht auf Wiedergutmachung zu. Eine Konzeption von Gerechtigkeit, Rechten und Pflichten, nicht nur als universelle, abstrakte Prinzipien, sondern auch als durchaus beziehungsrelevante Kategorien, wie von Friedman vorgeschlagen, erscheint umso bedeutsamer, wenn man sich vergegenwärtigt, daß gegenseitige, symmetrische und wechselseitig verpflichtende Bindungen, in der jeder Partner genau soviel Unterstützung gibt, wie er erhält, eher selten sein dürften (Belle, 1990).

1.4.3 Sozio-kognitive Fähigkeiten und prosoziales Verhalten

Welchen Einfluß haben nun die sich während der Kindheit entwickelnden sozio-kognitiven Fähigkeiten wie Rollenübernahme, Empathie und moralische Urteilsfähigkeit auf das prosoziale Verhalten? Entgegen der intuitiven Erwartung eines linear ansteigenden, korrelativen Zusammenhanges – je besser Rollenübernahme und Einfühlungsvermögen und je weiter die moralische Entwicklung, desto stärker auch die Bereitschaft zu helfen – ist die Befundlage insgesamt jedoch nur mäßig (Überblick: Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983; Eisenberg & Mussen, 1989).

Underwood & Moore (1982) ermittelten mit Hilfe einer Metaanalyse zwar verlässliche Zusammenhänge zwischen Perspektivenübernahme, moralischem Urteil und hilfreichem Verhalten, jedoch moderaten Ausmaßes. Für Empathie und prosoziales

Verhalten ließen sich demgegenüber keine gesicherten Beziehungen feststellen. Selbst Untersuchungen, die sich eines relativ ähnlichen Designs bedienen, kommen zu divergierenden Ergebnissen. So fanden Krebs & Sturup (1982), die Kinder der zweiten und dritten Klasse unter natürlichen Bedingungen beobachteten, zufriedenstellende Korrelationen zwischen Rollenübernahmefähigkeiten und spontanem Hilfeverhalten. Andere Resultate erzielten dahingegen McGuire & Weisz (1982) für Fünft- und Sechstklässler. Von insgesamt vier Maßen der Perspektivenübernahme (jeweils zwei für kognitive bzw. affektive Perspektivenübernahme) korrelierte lediglich eine Dimension der affektiven Perspektivenübernahmefähigkeit signifikant mit naturwüchsig emergierender Hilfsbereitschaft. Zusammenhänge zwischen prosozialem Verhalten, prosozialem Urteil (»prosocial reasoning«), Perspektivenübernahme und Mitgefühl/Empathie wurden in einer von Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court (1995) durchgeführten Langzeit-Studie gefunden. Unter anderem wurden ab einem Alter von 9 bis 12 Jahren beim Beurteilen von hypothetischen, prosozialen Dilemmata zunehmend Begründungen genannt, die Rollenübernahme reflektierten.

Insbesondere im Hinblick auf Empathie sind jedoch auch methodische Probleme zu berücksichtigen, die auf die Schwierigkeit zurückzuführen sind, Einfühlungsprozesse zu beschreiben und zu messen. Viele Studien erheben beispielsweise generelle Empathie-Fähigkeiten, und nicht jene Empathie, die sich auf einen potentiellen Benefiziar einer Hilfeleistung richtet, bzw. in einer konkreten Situation entsteht (vgl. Underwood & Moore, 1982; Eisenberg & Mussen, 1989). Außerdem mag es einen Unterschied ausmachen, ob empathische Prozesse mittels verbaler Aussagen von Kindern über ihre Gefühle erfaßt werden, oder auf anderen Wegen gemessen werden. In mehreren Studien von Eisenberg und Kollegen (zitiert nach Eisenberg & Mussen, S. 137f), in denen Empathie und emotionale Betroffenheit über mimische und gestische Indikatoren eingeschätzt wurde, ergaben sich positive Zusammenhänge zwischen gefühlsmäßiger Disposition und der Bereitschaft zu helfen und abzugeben¹⁰. Erwähnt sei an dieser Stelle außerdem, daß die Notlage oder das Leiden einer Person nicht nur Mitleid und Empathie auslösen können, sondern auch persönliches Unbehagen (»personal distress«; Coke, Batson & McDavis, 1978), ein unangenehmer Spannungszustand – man fühlt sich belästigt oder beunruhigt. Trotz bislang nicht eindeutiger Forschungslage gelten Empathie und Mitgefühl jedoch als Vermittler hilfrei-

¹⁰ Den Kindern wurde ein Film vorgeführt, in dem sich die Akteure, ebenfalls Kinder, verletzten. Dazu wurde ihnen gesagt, daß es sich um reale Geschehnisse handele. Während der Vorführung wurden die Reaktionen der Kinder auf Videofilm aufgezeichnet und später kodiert. Anschließend hatten die Kinder Gelegenheit, den im Film beobachteten Kindern zu helfen, z. B. ein Spielzeug für sie anzufertigen.

chen Verhaltens, da sie eine wichtige motivationale Grundlage für eine Hilfeleistung darstellen (Bierhoff, 1990).

Zumindest eine allgemeine, altersabhängige Zunahme hilfreichen Verhaltens, wenngleich mit Unterschieden in einzelnen Bereichen, läßt sich feststellen, einhergehend mit einer Ausdifferenzierung der Handlungen in Richtung größerer Vielfalt (Eisenberg & Mussen, 1989; Underwood & Moore, 1982). Derartige Änderungen qualitativer Natur zeigten sich in einer Studie von Bar-Tal, Raviv & Goldberg (1982), die eineinhalb- bis sechsjährige Vorschulkinder während freier spielerischer Aktivitäten beobachteten: Während sich die jüngeren Kinder noch häufiger im Rahmen von Spielen hilfreich betätigten, als Inhaber einer imaginären Rolle, wie »Mutter« oder »Vater«, bezogen sich die prosozialen Handlungen der älteren Kinder nahezu ausschließlich auf reale Situationen. Außerdem nahm das trostreiche Verhalten mit dem Alter zu. In der Gruppe der etwa Sechsjährigen wurden 29% der Kinder bei der emotionalen Unterstützung anderer beobachtet, unter den 3-5jährigen betrug der Anteil nur 9%. Dieses Ergebnis läßt sich mit Hilfe der in dieser Altersspanne zunehmenden Fähigkeit zur Empathie bzw. Perspektivenübernahme und zur genaueren Identifizierung des emotionalen Zustands anderer (Gibbs & Woll, 1985) erklären.

Grundsätzlich ist allerdings zu hinterfragen, inwieweit es sich im Hinblick auf soziokognitive Entwicklung und prosozialem Verhalten überhaupt um einseitige Beeinflussungsmuster handelt. Anzunehmen ist vielmehr, daß sich diese Entwicklungsprozesse einerseits positiv auf das Hilfeverhalten auswirken, indem sie als Voraussetzung in eine Interaktion miteingehen, andererseits umgekehrt soziale und kognitive Fähigkeiten durch kindliche Erfahrungen mit prosozialen Interaktionen stimuliert und gefördert werden.

Überdies geben Silbereisen & Schuhler (1993) zu bedenken, daß ein besseres Verständnis der Lage anderer ebenso dazu führen kann, »sich im Zweifelsfall auch »eleganter« aus der Affaire [zu] ziehen« (S. 283). In diesem Zusammenhang aufschlußreiche Ergebnisse werden von Halisch (1988) berichtet. Er identifizierte in einer Untersuchung bei Sieben- bis Elfjährigen einen bemerkenswerten Umschlagpunkt in der Entwicklung des Hilfehandelns mit Eintritt in das Stadium der autonomen Moral. Während es bei den Siebenjährigen noch keinen Einfluß des Moralniveaus auf das Helfen gab, bei den Achtjährigen einen schwach positiven, ließ sich ab einem Alter von neun Jahren ein negativer Einfluß feststellen. Halisch erklärt seine Befunde dahingehend, daß eine zunehmende Berücksichtigung der Intentionen anderer, kombiniert mit »der in diesem Altersbereich vorrangigen Neigung, mangelnde Anstrengung negativ zu sanktionieren« (S. 97), zu einer Abnahme der Hilfsbereitschaft füh-

ren kann. Dieser Fall tritt insbesondere ein, wenn die Situation es nahelegt, eine Notlage oder ein Bedürfnis auf Faktoren zurückzuführen, die in der Kontrolle des potentiellen Hilfeempfängers liegen und Kinder dazu fähig sind, genau dies zu erkennen und zu berücksichtigen.

Weiterhin geht aus einer Reihe von Untersuchungen (Silbereisen et al., 1988) hervor, daß die Entscheidung zu helfen nicht unbedingt dem Wunsch entspringen muß, zum Wohlergehen einer anderen Person beizutragen, sondern aus einem Interesse an der zu lösenden Aufgabe resultieren kann. Dieses bis dato von der Forschung vernachlässigte, dennoch naheliegende Motiv nennen die Autoren »Aufgaben-Orientierung«. Die Person, die hilfreiche Unterstützung leistet, fühlt sich von der zu lösenden Aufgabe herausgefordert. Unter Kindern und Jugendlichen der Klassenstufen 6 bis 12, die nach Beweggründen für eine Hilfeleistung anhand einer hypothetischen, alltagsnahen Situation befragt wurden, spielte dieses Motiv relativ konstant über alle Altersgruppen hinweg eine wichtige Rolle.

Ebenso vielfältig wie die Motive, jemand Beistand zu leisten, können umgekehrt die Gründe sein, Hilfe *nicht* zu gewähren: das Fehlen der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten, Selbstverschuldungsvorwürfe an den Hilfesuchenden, Leugnung der Notlage oder Bedürftigkeit usw. (vgl. Montada, Dalbert et al., 1988). Barnett, Thompson & Schroff (1987) gingen der Frage nach, warum Kinder nicht helfen und welche altersabhängigen Veränderungen sich dabei abzeichnen. Kinder aus der 2., 4. und 6. Jahrgangsstufe sowie Jugendliche (17 resp. 19 Jahre) wurden gebeten, Situationen zu beschreiben, in denen sie einer anderen Person nicht helfen würden. Jüngere Kinder nannten häufiger als ältere Befragte selbstzugeschriebene mangelnde Fähigkeiten und Inkompetenz als Grund, Hilfe nicht zu gewähren. Ältere Interviewpartner/innen bezogen sich demgegenüber häufiger auf den Wunsch, sich nicht in persönliche Angelegenheiten einer anderen Person einzumischen, sowie eigene Werte, Regeln und Prinzipien nicht zu verletzen. Ein weiteres, auffallendes Ergebnis war, daß Motive, die mit der Person eines potentiellen Hilfeempfängers in Verbindung standen, unabhängig vom Alter einen relativ hohen Stellenwert hatten. Insgesamt nannten die älteren Schüler und Studenten im Durchschnitt mehr Gründe, Hilfe zu unterlassen als die jüngeren, d. h. mit zunehmenden Alter nahm die Vielfältigkeit der Antworten zu.

Das Verweigern von Hilfe stand ebenfalls im Mittelpunkt einer von Wiegner (1990) durchgeführten qualitativen Studie, die auf Feldbeobachtungen in einer Grundschulklasse basiert. Er identifizierte ein Spektrum unterschiedlichster Gründe, aus denen zehnjährige Mädchen und Jungen ihren Klassenkameraden ihre Unterstützung ver-

weigerten: Beispielsweise war eine Hilfeleistung nicht möglich (aufgrund mangelnden Wissens), ein Eigenbedarf bezüglich eines gewünschten Gegenstandes wurde reklamiert, oder die Kinder sanktionierten durch Nicht-Gewähren einer Bitte oder Anfrage ein vorheriges Verhalten des Bittstellers, bzw. die Verletzung schulischer oder interpersoneller Normen (wie aufpassen, andere bei der Arbeit nicht zu stören, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu zeigen). Wiegner kommt insgesamt zu dem Schluß, daß interpersonelle und situationsbezogene Faktoren einen bedeutenden Einfluß darauf haben, ob eine erbetene Hilfe gewährt oder nicht gewährt wird.

Zusammen genommen weisen die bisherigen Ergebnisse darauf hin, daß sich mit zunehmenden Alter sowohl die Fähigkeiten und Beweggründe zu helfen ausdifferenzieren, wie auch die Gründe, nicht zu helfen. Trotz unbestreitbarer Beziehungen zwischen sozio-kognitiven Fähigkeiten und hilfreichem Verhalten sollte ihre Bedeutung jedoch nicht überschätzt werden. Jeder einzelne Hilfeakt ist multideterminiert (Hailisch, 1988). Ob in einer konkreten Situation tatsächlich geholfen wird, hängt von einer Vielzahl weiterer Aspekte und Begleitumstände ab. Ganz abgesehen davon, dürften viele prosoziale Handlungen, insbesondere kleine hilfreiche Gesten im Alltag, relativ spontan und unreflektiert erfolgen, ohne daß zuvor langwierige Prozesse des Einfühlens, Verstehens und der Motivation stattfinden.

1.5 Situative und personenbezogene Faktoren

Zu den vielfältigen Einflußgrößen und Variablen, die beim Helfen von Bedeutung sein können, gehören auch eine Reihe von situationalen Bedingungen und/oder personenabhängigen Aspekten. Dazu zählt neben Aufwand und Kosten, die für die jeweilige Hilfe aufgebracht werden müssen (Überblick: Bierhoff, 1980; 1990) beispielsweise die Stimmung des potentiellen Helfers. In Studien mit Erwachsenen wurde mehrfach nachgewiesen, daß Personen in positiver Stimmung öfter helfen als Menschen in neutraler oder negativer Stimmung (z. B. Isen, Clark & Schwartz, 1976). Positive Stimmungen erhöhen die Zugänglichkeit, öffnen den Blick für andere und erleichtern die Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse. Überdies scheinen positive Gefühle eher eine Handlungsorientierung, z. B. das Treffen von Entscheidungen, sowie eine Förderung von Kreativität zu begünstigen (Herkner, 1993). Wie Eisenberg & Mussen (1989) zusammenfassen, läßt sich dieser Zusammenhang zwischen positiver Stimmung und Hilfsbereitschaft auch für Kinder bestätigen. Umgekehrt geht aus einer Studie von Knapp (1986) hervor, daß verärgerte und traurige Personen weniger kooperativ handeln als Personen mit neutralen oder positiven Gefühlen. Insgesamt ist der Effekt von negativer Stimmung auf hilfreiches Verhalten jedoch

weniger eindeutig, denn Hilfeleistungen an andere können auch dazu führen, sich selbst in eine bessere Stimmung zu bringen (Eisenberg & Mussen, 1989).

Daß hilfreicher Beistand durch Stress, Zeitdruck und eigene Belastung des Helfers verhindert werden kann, ist seit dem viel zitierten Samariter-Experiment von Darley & Batson (1973) bekannt. Wer selbst mit dringenden eigenen Angelegenheiten beschäftigt ist, ist naheliegenderweise wenig dazu geneigt, sich mit den Bedürfnissen und Nöten anderer zu befassen. Darley & Batson konfrontierten Theologiestudenten, die sich auf dem Weg von einem Gebäude in ein anderes befanden, mit einem augenscheinlich hilfebedürftigem Individuum. Jene Probanden, die sich auf Hinweise der Versuchsleiter hin in großer Eile befanden, zeigten die geringste Hilfsbereitschaft – obwohl einige von ihnen gedanklich gerade damit befaßt waren, einen Vortrag über die Parabel vom Guten Samariter zu halten.

Negative Effekte auf die Bereitschaft zu helfen, können überdies entstehen, wenn mehrere potentielle Helfer anwesend sind. Darley & Latané (u. a. 1968) fanden durch zahlreiche Labor- und Feldexperimente heraus, daß mit zunehmender Zahl der anwesenden Helfer die Hilfsbereitschaft sinkt. Als Erklärung wird von den Forschern das Konzept der »Aufteilung der Verantwortung« herangezogen: Der einzelne fühlt sich davon entlastet, selbst durch Handeln einzugreifen zu müssen. Möglicherweise kann die Anwesenheit anderer auch zur eigenen Verhaltensunsicherheit führen, da man sich von Dritten beobachtet fühlt (vgl. Schneider, 1988). Mit einer Reduzierung der Hilfsbereitschaft kann außerdem gerechnet werden, wenn Hilfesuche so formuliert werden, daß sich die angesprochene Person genötigt und in ihrer Entscheidungsfreiheit eingeengt sieht und deshalb mit Abwehr und Ärger reagiert (Schwartz, 1970; zitiert nach Montada, Schneider & Reichle, 1988).

Neben den zuvor angesprochenen situativen Determinanten und Variablen, die gewiß nur unvollständig wiedergegeben wurden, kann prosoziales Handeln auch von überdauernden, kontextunabhängigen Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst werden. Dazu gehören die Ausprägung der Ich-Stärke und des Selbstwert-Gefühls, die Fähigkeit zur Selbstbehauptung sowie Sozialibilität und Offenheit. Da prosoziale Aktivitäten in der Regel ein gewisses Maß an Initiative und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erfordern, scheint ein niedriger Selbstwert keine gute Voraussetzung zu sein (Silbereisen & Schuhler, 1993). Wer generell schüchtern, zurückhaltend und unsicher ist, mag auch beim Helfen Schwierigkeiten haben, bzw. sucht prinzipiell seltener sozialen Kontakt (vgl. Kap. 1.2). Wie aus der bereits erwähnten Studie von Kienbaum (1993) deutlich hervorging, zeigten 5jährige Mädchen und Jungen in einer experimentellen Interaktionssituation umso mehr prosoziales Engagement, desto

offener und selbstbewußter sie waren. Selbst zugeschriebene Kompetenz zur Hilfeleistung ließ sich für erwachsene Kinder gegenüber ihren Eltern als ein Prädiktor gewährter Hilfe nachweisen (Kreuzer & Montada, 1983; zitiert nach Montada, Dalbert & Schmitt, 1988). In einer Untersuchung von Eisenberg, Cameron, Tryon & Dodez (1981) waren Vorschulkinder, die Sozialibilität, Geselligkeit und Selbstbehauptungsvermögen zeigten, mehr dazu geneigt, spontan, ohne gefragt zu werden, zu helfen und zu teilen als zurückhaltende Kinder – wenngleich dieser Zusammenhang für erbetene Hilfen nicht festzustellen war.

Studien zum prosozialem Verhalten und zur Kooperation belegen immer wieder individuelle Unterschiede, die zum Teil auf die zuvor angesprochenen Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstvertrauen, Selbstbehauptung und Soziabilität zurückzuführen sein dürften. Azmitia & Perlmutter (1989) berichten von beeindruckend großen individuellen Differenzen, die sie im Rahmen ihrer eigenen Studien bei der Zusammenarbeit von Kindern beobachten konnten. Cooper, Marquis & Edward (1986) führten soziometrische Wahlen unter Grundschulkindern zu der Frage »Wer ist der beste Helfer?« in zwei Unterrichtsfächern durch. Die Anzahl der Nennungen pro Kind variierte bei Mädchen und Jungen im Alter von sieben bis zwölf Jahren beträchtlich. Für das Fach Lesen erzielten die Kinder 0 bis 16 Nennungen (Durchschnitt: 4.9), für Mathe 0 bis 12 Nennungen (Durchschnitt 4.3). Dabei waren die Muster der Verteilung in beiden Fächern nahezu kongruent: Kinder, die beim Lesen Höchstwerte bzw. Niedrigstwerte erreichten, erzielten sie ebenfalls in Mathe.

Verhältnismäßig große interindividuelle Kontraste im Hilfeverhalten finden sich auch in einer Untersuchung von Zeldin, Small & Savin-Williams (1982), in der adoleszente Jungen und Mädchen (Durchschnittsalter: 15.6 Jahre) unter natürlichen Bedingungen während eines Fahrrad-Reisetrips beobachtet und zusätzlich befragt wurden. Die Anzahl individueller prosozialer Akte (verbale und physische Hilfe, Abgeben und Teilen) belief sich in einer Gruppe auf 9-46 Hilfen, in einer zweiten Gruppe auf 12-63 Hilfen. Diese Unterschiede im Verhalten spiegelten sich exakt in den Einschätzungen der Kinder untereinander bezüglich ihrer Hilfs- und Kooperationsbereitschaft wider. In einer Folge-Studie ähnlichen Designs mit Jungen (Zeldin, Savin-Williams & Small, 1984) konnten derartige individuelle Unterschiede erneut bestätigt werden. Ein Vergleich von »Vielhelfern« mit »Wenighelfern« ergab zudem, daß Jungen mit ausgeprägter prosozialer Disposition vor allem Aktivitäten zeigten, die der Gruppe zugute kamen, wohingegen hilfreiche Gesten von Jungen, die selten halfen, sich an erster Stelle an die erwachsene Begleitperson richteten, an zweiter Stelle an andere einzelne Peers – also eher im intimen Kontext stattfanden.

Obwohl gängiger Rollenerwartungen und -stereotypen zufolge, wonach dem weiblichen Geschlecht mehr Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft und Fürsorglichkeit zugeschrieben wird (vgl. Kap. 1.4.2.1), ein größeres Engagement von Mädchen und Frauen im prosozialen Bereich zu erwarten wäre, können eindeutige und konsistente Geschlechtsunterschiede bislang nicht nachgewiesen werden (Überblick: Maccoby & Jacklin, 1975; Bierhoff-Alfermann, 1980; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman, 1983). Wenn überhaupt Geschlechtsunterschiede im Kindesalter auftreten, so resümieren Eisenberg & Mussen (1989) vorsichtig, dürften diese tendenziell zugunsten der Mädchen ausfallen. Und Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman (1983, S. 523) »wagen die Hypothese«, daß es qualitative Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug darauf gibt, »wie und wann und warum sie sich prosozial verhalten«.

Daß Mädchen jedoch in der Einschätzung Gleichaltriger und Erwachsener als hilfsbereiter *gelten* als Jungen, konnte durch eine Studie von Shigetomi, Hartmann & Gelfand (1981) belegt werden: Mädchen und Jungen aus der 5. und 6. Jahrgangsstufe wurden von ihren Klassenkameraden und ihren Lehrern im Hinblick auf ihre Prosozialität eingeschätzt. Die Mädchen erzielten signifikant höhere Werte als die Jungen (durch Lehrer auch McGuire & Weisz, 1982). Gleichzeitig wurde in dieser Studie auch reales Verhalten anhand verschiedener Aufgaben zur Hilfs- und Kooperationsbereitschaft untersucht, wobei sich ebenfalls Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen fanden, wenngleich die Kontraste im Vergleich zur Einschätzung geringer waren.

Auch zwei neuere deutsche Studien belegen ein größeres Engagement von Mädchen beim Helfen. In der interkulturellen Studie von Kienbaum (1993), in der Kinder die Gelegenheit hatten, eine traurige Versuchsperson zu trösten und hilfreich zu unterstützen, zeigten deutsche Mädchen und Jungen zwar zu ähnlichen Anteilen (83% versus 71%) überhaupt prosoziale Reaktionen, jedoch investierten die Mädchen signifikant mehr Kosten in ihr Verhalten als die Jungen. Weiterhin ergab eine von Kauke (1995) an einer Ost-Berliner Grundschule durchgeführte Untersuchung, die auf teilnehmenden Beobachtungen in natürlicher Umgebung basiert, daß sich Mädchen in der zweiten und sechsten Klasse stärker in der Helferrolle engagierten.

Betrachtet man die Befundlage im Erwachsenenalter, so finden sich Belege dafür, daß Geschlechtsunterschiede entscheidend davon abhängen, welche Art der Hilfe gefordert ist und in welchem Kontext sie stattfindet (Überblick: Eagly und Crowley, 1986; Bierhoff-Alfermann, 1980). Männer sind insbesondere dann hilfsbereiter als Frauen, wenn der potentielle Hilfeempfänger ein Fremder ist, mehrere Personen an-

wesend sind, oder instrumentelle Fähigkeiten bzw. Interventionen in Notsituationen gefragt sind. Daß Frauen in diesen Fällen seltener helfen, kann darauf zurückgeführt werden, daß sie sich unter den genannten Bedingungen unsicherer fühlen als Männer, bzw. zum Teil auch Fähigkeiten verlangt werden, über die sie seltener verfügen (z. B. Hilfe bei einer Autopanne). Demgegenüber liefert die Social Support-Forschung deutliche Belege dafür, daß sich Frauen in anderen Domänen – Haushalt, Familie und Arbeitsplatz – mit größerem Engagement als Männer hilfreich betätigen. Die dazu vorhandenen Untersuchungsergebnisse faßt Nestmann (1988, S. 101) wie folgt zusammen: »Besonders im Haushalt zeigt sich [...] eine deutliche Diskrepanz zwischen dem, was Frauen an Hilfe und Unterstützung anderen *gewähren*, und dem, was sie selbst *in Anspruch nehmen (können)*«. Auch in ihren beruflichen Tätigkeiten scheinen vor allem Frauen als umsorgende und einfühlsame Kolleginnen und Mitarbeiterinnen in Anspruch genommen und geschätzt zu werden (Belle, 1990; Hochschild, 1990).

Eine geschlechtsspezifische »Arbeitsteilung« zeichnet sich bereits während der Präadoleszenz ab. Nach Duckett, Rafaelli & Richards (1989) verbrachten Mädchen der 5. und 6. Klasse signifikant mehr Zeit mit der Erledigung von Aufgaben im Haushalt als Jungen, wobei sich gleichzeitig Unterschiede hinsichtlich der ausgeübten Tätigkeiten ermitteln ließen. Mädchen engagierten sich häufiger im Hause (z. B. bei der Küchenarbeit), Jungen häufiger außerhalb des Hauses (z. B. beim Autowaschen). Geschlechtsunterschiede in Abhängigkeit zum Gegenstandsbereich lassen sich auch für das prosoziale Verhalten adoleszenter Jungen und Mädchen nachweisen: Zeldin, Small & Savin-Williams (1982) fanden in ihrer Beobachtungsstudie zwar insgesamt keine Unterschiede im Hinblick auf Hilfehäufigkeiten, jedoch bezüglich des Typs der geleisteten Hilfe: Mädchen gewährten mehr verbale Unterstützung, wohingegen Jungen häufiger physisch und instrumentell halfen. Der Anteil der verbalen Hilfen an allen Hilfen, die von Mädchen erstattet wurden, betrug 40%, unter den Jungen-Hilfen machte er lediglich 14% aus. Nach Einschätzung der Autoren zeichnete sich folgendes geschlechtstypisches Muster ab: Wenn es darum ging, ein anderes Kind zu trösten oder zu ermutigen, engagierten sich vor allem die Mädchen, wohingegen die Jungen mehr Initiative zeigten in Situationen, die praktischen Beistand, z. B. ein Fahrrad reparieren, erforderten. Weiterhin fanden O'Bryant & Brophy (1976), daß sich Mädchen der 5. Klasse hilfsbereiter gegenüber einem hilfebedürftigen kleinen Kind verhielten als Jungen der gleichen Altersgruppe. Beim ebenfalls überprüften Spendeverhalten der Kinder ergaben sich dahingegen keinerlei Geschlechtsunterschiede.

Neben der Themenabhängigkeit der Hilfe läßt sich auch die Geschlechtszugehörigkeit *aller* beteiligten Interaktionspartner/innen in ihrer Bedeutung auf prosoziale Aktivitäten in Betracht ziehen, was vor allem Hilfen zwischen den Geschlechtern betrifft. Insbesondere wenn Männer ihren hilfreichen Beistand an Frauen richten, dürften geschlechtsspezifische Rollenerwartungen und -zuschreibungen sowie soziale Konventionen mit ins Spiel kommen: Frauen gelten in einigen Situationen als hilfs- und schutzbedürftiger als Männer. Vom männlichen Geschlecht werden von daher Ritterlichkeitshandlungen und hilfreiche Gesten gegenüber Frauen erwartet, was sich auch in klassischen Höflichkeits- und Benimmregeln widerspiegelt, nach denen Männer das weibliche Geschlecht in diversen Alltagssituationen unterstützen sollten. Aus einer Meinungsumfrage unter Bundesbürgern (Forsa, 1996) geht beispielsweise hervor, daß 86% der Befragten es für »zeitgemäß« halten, wenn Männer Frauen in den Mantel helfen, und 96% sind dafür, daß Männer schwere Taschen für Frauen tragen. Labor- und Feldexperimente mit Erwachsenen zeigen in der Tat, daß Männer häufiger Frauen helfen als Männern (Eagly & Crowley, 1986). Ein umgekehrter »Cross-Sex-Effekt« (Bierhoff-Alfermann, 1980) im Sinne einer größeren Hilfsbereitschaft von Frauen gegenüber »hilfsbedürftigen« Männern dürfte hingegen insbesondere in Situationen auftreten, die die Organisation und Erledigung alltäglicher Lebensnotwendigkeiten im Haushalt betreffen. Darüber hinaus lassen sich die zwischengeschlechtlichen Hilfen auch unter etwas anders gelagerten Gesichtspunkten diskutieren: Eine Hilfeleistung kann der unverbindliche Auftakt für eine Kontaktaufnahme und durch gegengeschlechtliche Attraktion motiviert sein. »Situationen wie Autopannen auf der Straße oder das Fallenlassen von Gegenständen im Aufzug [sind; P. Z.] dazu angetan, sozusagen zwanglos zu einer näheren Bekanntschaft überzuleiten« (Bierhoff-Alfermann, 1980, S. 282).

Ab welcher Altersphase sich derartige Cross-Sex-Effekte möglicherweise abzeichnen, ist aufgrund mangelnder Untersuchungsdaten nicht genau zu klären. Zu vermuten ist jedoch, daß eine größere Hilfsbereitschaft des männlichen Geschlechts gegenüber dem weiblichen Geschlecht, wenn überhaupt, erst ab der späten mittleren Kindheit bzw. ab der frühen Adoleszenz auftritt. Zumindest für 10jährige Grundschulkin-der ließ sich das Gegenteil beobachten: In der Studie von Krappmann & Oswald (1988) – in der ansonsten keine Geschlechtsunterschiede festzustellen waren – halfen die Mädchen häufiger einem Jungen als dies umgekehrt der Fall war. In einer weiteren, von den Forschern durchgeführten Untersuchung (Oswald, Krappmann, Chowdhuri & v. Salisch, 1986) von Interaktionen über die Geschlechtsgrenze hinweg ließen sich jedoch altersabhängige Veränderungen im Umgang der Geschlechter miteinander aufzeigen: Im Alter von zwölf Jahren holten die Jungen beim Helfen

auf, so daß die Beteiligung beider Geschlechter, anders als in der 4. Klasse, ausgeglichen war. Vor allem Jungen nutzten freiwillige Hilfen dazu, Beziehungen mit Mädchen anzuknüpfen, wobei sich »zuvorkommend-ritterliche und tändelnd-neckende Verhaltensweisen« (S. 567) andeuteten, die zum Umwerben gehören (vgl. auch Kap. 2.1). Demgegenüber geht aus der von Kauke (1995) ebenfalls an einer Grundschule durchgeführten Studie hervor, daß sich in der 6. Klasse die Mädchen im gemischtgeschlechtlichen Kontext stärker in der Helferrolle engagierten als umgekehrt die Jungen.

1.6 Hilfe im interpersonalen Zusammenhang

»Denn das Geben ist keineswegs nur eine einfache Wirkung des Einen auf den Andern, sondern ist eben das, was von der soziologischen Funktion gefordert wird: es ist Wechselwirkung.« *Georg Simmel*

Hilfe-Geben und Hilfe-Erhalten ist zwischenmenschliches Handeln – eine zwar trivial anmutende Aussage, doch gleichwohl ein Aspekt, der in der entwicklungspsychologischen Diskussion und Forschung tendenziell vernachlässigt wird. Prosoziale Handlungen erfolgen – sofern sie nicht unter gänzlich Fremden stattfinden – im Kontext von Beziehungen, vor dem Hintergrund einer Beziehungsgeschichte und häufig als eine Verhaltensdimension unter vielfältigen anderen. Der Zusammenhang von hilfreichem Verhalten und interpersoneller Beziehung wird im Fall von Freundschaft besonders deutlich: Ein Freund ist jemand, der einem in guten und in schlechten Tagen mit Rat und Tat zur Seite steht. Sowohl innerhalb von Freundschaftskonzepten (Youniss 1994; Selman, 1984; Valtin, 1991), als auch im tatsächlichen Verhalten von Freunden und Freundinnen nehmen Hilfe und Unterstützung einen zentralen Stellenwert ein (Auhagen, 1991; Kolip, 1994). Aus einer Studie von Bierhoff (1988) geht beispielsweise hervor, daß Freunde vor allen anderen, auch professionellen Helfergruppen wie Psychologen und Ärzte, als am besten geeignet für Hilfe bei gravierenden persönlichen Problemen eingeschätzt werden.

Aber auch auf Interaktionsebene steht das Helfen in unmittelbarer Verbindung mit interpersonaler Beziehung. Wenn A seinen hilfreichen Beistand an B richtet, wird dadurch gleichzeitig ein Interesse an der Person, Sympathie oder Zusammengehörigkeit zum Ausdruck gebracht. In Anlehnung an Watzlawick, Beavin & Jackson (1974) kann auch für das Hilfeverhalten angenommen werden, daß in jeder Interaktion eine Definition der Beziehung enthalten ist: Handlungen dienen damit auf »metakommunikativer« Ebene zum Herstellen, Bestätigen, Verhindern oder Abbrechen von Beziehungen. In diesem Sinne können Hilfehandlungen als »interpersonale

Schlüsselvorgänge« (Damon, 1984, S. 166) betrachtet werden, die mit der Konstitution und Regulation von Beziehungen in Zusammenhang stehen. Beispielsweise kann eine erste prosoziale Handlung, wie schon am Beispiel der zwischengeschlechtlichen Hilfen angeschnitten wurde (vgl. Kap. 1.5), aus dem Wunsch heraus erfolgen, eine neue Beziehung zu etablieren. Umgekehrt nennen Kinder, befragt nach den möglichen Gründen, aus denen sie ihre Hilfe verweigern würden, zu einem verhältnismäßig hohen Anteil Aspekte, die die Person des Empfängers betreffen (Barnett, Thompson & Schroff, 1987). Die Erwartung, daß es sich dabei um ein einfaches und dichotomes Muster handelt – das Gewähren von Hilfe als affirmative bzw. das Verweigern von Hilfe als abgrenzende Geste – scheint indes voreilig zu sein. Auch das Helfen selbst kann interpersonale Probleme aufwerfen und zu einer zwiespältigen Angelegenheit werden, wobei der Eigenart der sozialen Beziehung zwischen Helfer und Hilfeempfänger eine besondere Bedeutung zukommt. Mit einer Hilfeleistung läßt sich nämlich nicht nur Fürsorge, Engagement und Verbundenheit assoziieren, sondern auch eine einseitige Überlegenheit des Helfers und ungleich verteilte Einflußchancen. Dieser Problematik, die – von einigen Ausnahmen abgesehen, wie die Arbeiten von Nadler und Fisher (u. a. Fisher, Nadler & Witcher-Alagna, 1982) – von der Forschung lange Zeit nur wenig berücksichtigt wurde, wird inzwischen zunehmend ein Augenmerk gewidmet (Krappmann & Oswald, 1988; Bierhoff, 1988; 1990; Engler & Braun, 1988).

1.6.1 Die Helfer-Empfänger-Beziehung

Eine generelle Annahme lautet, daß Hilfe als positiv empfunden wird und zum psychischem Wohlbefinden beiträgt. Dies wird in einer Vielzahl von Situationen sicherlich auch zutreffen. Wer Hilfe erhält, fühlt sich mit seinen Problemen und Nöten nicht allein gelassen, erfährt die Zuwendung und Anteilnahme anderer, was mit Gefühlen des Eingebundenseins und Aufgehobenseins in einem sozialen Netzwerk einhergehen kann. Hilfe und Unterstützung helfen, Selbstwertgefühle zu stützen, zu stabilisieren und zu erhalten (Nestmann, 1988).

Dennoch finden sich in einigen Studien Belege dafür, daß das Helfen auch nachteilige bzw. negative Konsequenzen haben kann. Durch die Hilfeleistung können beim Empfänger Gefühle der Abhängigkeit, Schwäche und Unterlegenheit gegenüber dem Helfer entstehen. Nach Bierhoff (1988, S. 229) ist gerade die Interaktion zwischen Helfer und Hilfeempfänger vermutlich ein »sensitiver Bereich, in dem Fragen der Selbstdarstellung in den Vordergrund gerückt werden.« In sozialen Situationen sind Individuen im allgemeinen bemüht, einen positiven Eindruck hervorzurufen und

negative Informationen, die ihr Selbstbild beeinträchtigen, bzw. mit diesem unverträglich sind, zu vermeiden (Goffman, 1973). Da Hilfsbedürftigkeit häufig ein Eingeständnis eigener Defizite oder Unzulänglichkeiten bedeutet, kann der Hilfeempfänger die Hilfeleistung als Angriff auf sein Selbstbild erleben – aus der (möglicherweise nichtzutreffenden) Einschätzung heraus, daß die helfende Person seine Fähigkeiten für gering hält.

Derartige selbstwertbedrohende Effekte von Hilfe wurden z. B. in einem von Conty (1980; zitiert nach Meyer, 1984) durchgeführtem Experiment nachgewiesen. Weibliche Versuchspersonen bearbeiteten einen vorgeblichen Intelligenztest, wobei eine Teilgruppe eine unerbetene Hilfestellung von der Versuchsleiterin erhielt. Im Anschluß daran füllten die Teilnehmerinnen einen Fragebogen zu ihrem aktuellen Gefühlszustand aus, differenziert in positive Affekte (Zuversicht, Freude, Stolz, Überlegenheit, Zufriedenheit, Dankbarkeit) und negative Affekte (Inkompetenz, Ärger, Sorge, Enttäuschung, Bedrücktheit, Angst). Die Ergebnisse waren recht eindeutig: Die positiven Emotionen waren am geringsten und die negativen Emotionen am höchsten, wenn die Versuchsperson Hilfe erhalten hatte. Die ausgeprägtesten Affekte in dieser Gruppe waren »Inkompetenz« und »Sorge«. Bei den Versuchspersonen, die keine Hilfe erhalten hatten, überwogen indessen die positiven Gefühle, wobei »Freude« und »Zuversicht« an erster Stelle standen.

Auch Engler & Braun (1988) befaßten sich in einer Serie von experimentellen Befragungen mit den Implikationen des Hilfe-Erhaltens. Männlichen Studenten wurde eine hypothetische Situation vorgelegt, in der eine hilfsbedürftige Person einen potentiellen Helfer in der Bibliothek wegen Schwierigkeiten beim Verständnis eines Textes um Hilfe bittet. Ein Teil der Probanden sollte sich in die Rolle der hilfesuschenden Person hineinversetzen, der andere Teil in die Rolle des Helfers. Je nach Rollenzuweisung wurden Fragen beantwortet, die die Gedanken der hilfebedürftigen Person bzw. die des Helfers erfaßten. Es zeigte sich u. a., daß Erwachsene, die sich vorstellen, jemanden wegen Hilfe anzusprechen, überwiegend helferbezogene Gedanken haben, z. B. ob der andere sich gestört fühlt, oder ob er kompetent ist. Selbstbezogene und aufgabenbezogene Überlegungen wurden dahingegen seltener thematisiert. Deutliche Diskrepanzen fanden sich zwischen den Einschätzungen von Befragten, die die Helferrolle einnahmen bzw. sich in der des Hilfesuchenden befanden. Während die Helfer dem Gesuch und der nachfragenden Person verhältnismäßig positiv gegenüberstanden, vermuteten die hilfesuschenden Personen eine eher negative Einstellung des Helfers zur Hilfeleistung und zu ihrer Person (z. B. hinsichtlich der Unannehmlichkeit der Situation, sowie der eigenen Kompetenz). Dies betraf vor

allem Personen, die eine hohe Furcht vor sozialer Bewertung hatten¹¹ – ein plausibel erscheinendes Ergebnis: Wer in seiner Selbstdefinition und -einschätzung großes Gewicht auf die Anerkennung und Bewertung durch andere legt, dürfte auch auf die soziale Rolle Hilfeempfänger besonders sensibel reagieren.

Mehr am Rande sei in diesem Diskussionskontext weiterhin erwähnt, daß einige amerikanische Frauen die im vorangehenden Kapitel angesprochenen ritterlichen Gefälligkeiten des männlichen Geschlechts, wie z. B. eine Tür aufhalten, oder einer Autofahrerin die Vorfahrt überlassen, als »chauvinistisch« ablehnen (Tannen, 1991). Solche galanten Gesten und Freundlichkeiten implizieren aus der Sicht der dagegen protestierenden Frauen auf der Metaebene einen Status- und Kontrollunterschied: Er läßt sie nicht deshalb weiterfahren, »weil sie das Recht dazu hätte, sondern weil er es ihr erlaubt; sie wird also als unterlegen eingerahmt« (S. 31). Diese Argumentation dürfte zumindest deutlich machen, wie unterschiedlich hilfreiche Interaktionen im Hinblick auf ihre Meta-Botschaften interpretiert werden können – was für die eine Person eine freundliche, sympathische (unter Umständen sogar beziehungsfördernde) Handlung darstellen mag, ist in der Auffassung der anderen eine Geste der Überlegenheit und Ungleichheit.

Angesichts der zuvor referierten Gedankengänge und Ergebnisse, die sich auf Erwachsene bezogen, wäre zu fragen, inwieweit auch Kinder von der potentiellen Problematik der Helfer-Empfänger-Beziehung betroffen sind. Dazu bietet die Studie von Krappmann & Oswald (1988) zum Hilfeverhalten 10jähriger Kinder in ihrem Schulalltag direkte und bedeutsame Anknüpfungspunkte: Während die Mehrheit – 59% – der unter natürlichen Bedingungen beobachteten Hilfen von den Kindern relativ problemlos gewährt bzw. akzeptiert wurde, geht aus den verbleibenden 41% der analysierten Interaktionsszenen hervor, daß das Helfen eine unerwartet große Konfliktzone bilden kann, wobei die ungleichgewichtige soziale Beziehung, die zwischen Helfer und Hilfeempfänger entsteht, offensichtlich eine zentrale Rolle spielt. Kinder, die sich in der Helferrolle befanden, nutzten ihre Position dazu, ihre eigene Dominanz zu unterstreichen, und umgekehrt waren unter den hilfesusuchenden und -erhaltenden Kindern Bemühungen zu beobachten, »die Abhängigkeit zu mildern, auszugleichen oder gar umzukehren und negative Folgen für Ansehen und Stellung zu vermeiden« (S. 220). Unabhängig davon, ob die Hilfe schul- und lernbezogen war oder nicht, ließ sich ein vielfältiges Spektrum an »problematischen« Verhaltensstrategien identifizieren, die die Asymmetrie zwischen Helfer und Hilfebedürftigem reflektieren.

¹¹ Die »Furcht vor sozialer Bewertung« wurde anhand einer Skala eingestuft.

Allein einem Drittel der erbetenen Hilfen wurde nicht nachgekommen, wobei dies überwiegend mit unfreundlichen Worten, herabsetzend oder auch gänzlich kommentarlos geschah. Beispielsweise wurden Weigerungen, bei einer Aufgabenlösung zu helfen, mit der Bemerkung verbunden, daß der Fragende »bekloppt« sei oder »spinne«. Besonders erniedrigend und verletzend waren Situationen, in denen einzelne Kinder ausgeschlossen wurden – von einer erbetenen Mitarbeit, von einem Spiel oder bei der Verteilung von Süßigkeiten, die andere erhielten. In diesen Fällen wurde den betroffenen Kinder schmerzlich demonstriert, daß die Ablehnung ihrer Person galt. Strategien des Helfers, sich über den anderen zu erheben oder ihn als Person herabzusetzen fanden sich ebenfalls, wenn eine erbetene Hilfe *gewährt* wurde: Einer Bitte wurde beispielsweise nur sehr zögernd nachgekommen, die Hilfe wurde in besserwisserischer Weise oder mit Widerwillen erstattet, bzw. mit Mahnungen oder Bloßstellungen verbunden, oder von anderen erwünschte Objekte wurden unter Auflagen verliehen.

Umgekehrt ließen sich unter den Hilfeempfängern Strategien beobachten, die darauf abzielten, die Abhängigkeit vom Helfer und die Bedrohung des eigenen Selbstbildes zu vermeiden oder auszugleichen. In 42% dieser Fälle handelte es sich um Gegenstrategien auf eine durch den Helfer problematisch gestaltete Interaktion, in der Mehrheit wurden die Strategien auf Empfängerseite jedoch als präventive Maßnahmen eingesetzt. Dabei ließen sich drei verschiedene Typen von Strategien unterscheiden: 1. Die Hilfsbedürftigkeit wurde geleugnet, indem die Hilfe als überflüssig, defizitär oder unbedeutend deklariert wurde. 2. Der Hilfeempfänger versuchte seinerseits die Situation zu dominieren. Beispielsweise wurden Hilfesuche von vornherein in einen Befehl umgewandelt, die Hilfeleistung oder auch der Helfer wurden degradiert, oder die Rolle »Hilfeempfänger« wurde theatralisch übertrieben. 3. Eine weitere Gruppe von Strategien war mehr darauf angelegt, »das Gesicht durch geeignete Selbstdarstellungen zu wahren« (S. 218). Eigene Probleme oder Defizite wurden gerechtfertigt, entschuldigt oder heruntergespielt.

Auch freiwillig angebotene Hilfen wurden von den Adressaten nicht immer akzeptiert, fast ein Viertel der *nichterbetenen* Hilfen wurde zurückgewiesen. In diesen Fällen empfanden die betreffenden Kinder das Hilfsangebot als aufdringlich, unnötig und als unerwünschte Einmischung.

Die von Krappmann & Oswald ermittelten Ergebnisse zeigen insgesamt, daß Kinder, um erfolgreich helfen zu können, nicht nur über die jeweils gefragten situationsspezifischen Fähigkeiten oder Ressourcen verfügen müssen, sondern gleichzeitig lernen müssen, mit der problemträchtigen Helfer-Empfänger-Beziehung umzugehen. Ei-

gentlich gleichgestellte Partner/innen geraten zumindest kurzfristig in ein asymmetrisches Verhältnis zueinander, das unter Kindern bestehende Gleichheitsprinzip droht außer Kraft gesetzt zu werden. Ein Kind hat dem anderen etwas voraus, sei es in puncto Wissen und Fähigkeiten, sei es im Hinblick auf materielle Objekte – möglicherweise eine Situation, die soziale Vergleiche, ob bewußt oder unbewußt, besonders provoziert. Das hilfeschuchende Kind wird demzufolge vor die Aufgabe gestellt, ähnlich wie Erwachsene, die Offenbarung eigener Unzulänglichkeiten nicht als Beinträchtigung des eigenen Selbstbildes zu erleben. Derjenige wiederum, der Hilfe leistet, sollte die Schächen oder Probleme des anderen akzeptieren und tolerieren können. Gerade hierin dürfte eine besondere Herausforderung liegen, denn eine Berücksichtigung der Bedürfnisse anderer kann zumindest punktuell mit der »in diesem Alter besonders betonten Regel, daß jeder dasselbe zu leisten habe, keiner den anderen ausnützen soll und alle gleich zu behandeln seien« (Krappmann & Oswald, 1988, S. 221), konfliktieren.

Vor diesem Hintergrund kommt den übergreifenden Interaktionsstrukturen, in die prosoziale Handlungen eingebunden sind, entscheidende Bedeutung zu. Wie eine Hilfeleistung im Einzelfall von den beteiligten Akteuren erlebt wird, so ist in Anlehnung an Bierhoff (1988) anzunehmen, hängt davon ab, ob sie als einseitige (und einmalige) Zuwendung oder als Teil eines wechselseitigen Austauschs interpretiert wird. Insbesondere im Rahmen von Alltagsbeziehungen, in denen Interaktionen über längerfristige Zeiträume erfolgen, wird eine Gegenseitigkeit im Hilfehandeln durch die soziale Norm der Reziprozität (Gouldner, 1960) nahegelegt. Danach geben Menschen üblicherweise das an Begünstigungen zurück, was sie von anderen erhalten haben. Anders als im Fall von Hilfe in Notsituationen oder im Kontext »flüchtiger Begegnungen« unter Fremden haben die Partner im kontinuierlichen Interaktionszusammenhang die Möglichkeit, selbst in Anspruch genommene Hilfe zu einem späteren Zeitpunkt »zurückzuzahlen«. Wie an anderer Stelle bereits angesprochen wurde, begünstigt eine Gleichverteilung von Aufwendungen eine Herstellung von Gerechtigkeit in Beziehungen. Nach Einschätzung von Nestmann (1988, S. 87) basiert Hilfe im Alltag in erheblichem Maße »auf ihrer potentiellen oder aktuellen Gegenseitigkeit«. Dies setzt allerdings voraus, daß die Partner prinzipiell gleichberechtigt miteinander umgehen, d. h. die Helfer- und Empfängerrolle abwechselnd einnehmen, so daß es zu einer relativen Ausgeglichenheit von Hilfe-Geben und -Empfangen kommt.

Da diese Sichtweise möglicherweise den Eindruck eines »buchhalterischen Denkens« erweckt und in gewisser Nähe zu Beitrag und Gewinn kalkulierenden Equity-Theorien (z. B. Walster, Walster & Berscheid, 1978) steht, sei die inhaltliche Bedeu-

tung von Gegenseitigkeit hervorgehoben: Die jeweiligen Stärken und Fähigkeiten der Interaktionspartner/innen können in Form eines reziprok-symmetrischen Austausches wechselseitig ergänzt werden, so daß beide Partner/innen davon profitieren können. Gleichzeitig wird der Entstehung von asymmetrischen Beziehungsmustern im Sinne von Überlegenheit/Unterlegenheit oder gar Ausgenutztwerden und Ausnutzen entgegengewirkt. Auch ein weiterer, hiermit in in Verbindung stehender Gedankengang sei erwähnt: Gesuche um Hilfen offenbaren, wie zuvor angeschnitten, häufig eigene Schwächen und Defizite im Sinne einer Selbstenthüllung und setzen deshalb beim Hilfeempfänger das Vertrauen voraus, daß der Partner dies in der Zukunft nicht ausnutzen wird. Basiert Selbstenthüllung jedoch auf Gegenseitigkeit, so könnte ein möglicherweise damit einhergehendes subjektives Unbehagen und Mißtrauen reduziert werden. Kurzum: Es fällt leichter, ein eigenes Problem zuzugeben, wenn man umgekehrt den anderen auch schon in einer ähnlichen Lage erlebt hat, bzw. erwarten kann, dies in der Zukunft zu tun.

Daß gerechte und ausgeglichene Beziehungen, in denen keiner der Partner/innen überwiegend Vor- oder Nachteile im Vergleich zum anderen in Kauf nehmen muß, zur Zufriedenheit sowie zur Stabilität der Beziehung beitragen, wird durch eine Untersuchung von Walster, Walster & Traupman (1978) bestätigt, die sich allerdings auf Erwachsene bezieht: Student/inne/n, die ihre heterosexuelle Beziehung im Hinblick auf die eigenen Beiträge und die Beiträge des Partners als »gerecht« bewerteten, waren am glücklichsten und zufriedensten. Die höchsten Werte in der Kategorie »verärgert« und die geringsten Werte für Zufriedenheit erzielten demgegenüber Proband/inne/n, die ihre eigene Situation als »sehr benachteiligt« beschrieben. Außerdem waren gerechte Beziehungen stabiler als unausgeglichene.

Nur wenige Studien beschäftigen sich bislang mit hilfreichem Verhalten von Kindern unter Reziprozitätsaspekten. Dreman & Greenbaum (1973) untersuchten das Verhalten von 5jährigen Kindergartenkindern beim Abgeben von Süßigkeiten. Die Mädchen und Jungen wurden gebeten, Bonbons an eine anderes Kind abzugeben, das selbst keine erhalten hatte, wobei der Hälfte der Kinder gesagt wurde, der Benefiziar würde den Namen des Gebers erfahren (»Reziprozitätssituation«), der anderen Hälfte, sie würden anonym bleiben. Insgesamt hatte die Variation dieser Ausgangsbedingung wenig Einfluß auf das Verhalten – lediglich Jungen, die der Mittelschicht entstammten, gaben in der Reziprozitätssituation mehr ab als in der anonymen Situation. Für die restlichen Kinder – Mädchen der Mittel- und Unterschicht, sowie Jungen der Unterschicht – ließen sich keine Unterschiede nachweisen. Zusätzlich wurden die Kinder nach den Gründen für ihr Verhalten befragt: Nur 4% der Kinder gaben Antworten, die sich der Kategorie »Reziprozität« zuordnen ließen (z. B. »Ich

gab ihm ab – so wird er mit mir spielen«.) Die am häufigsten genannten Antworten entfielen dahingegen in die Kategorien »Altruismus« (»Ich gab ihm ab – so wird er sich freuen«), »Soziale Verantwortung« (»Es macht Spaß mit Klassenkameraden zu teilen«), sowie Sympathie und Freundschaft (»Ich mag ihn«).

Auch Staub und Kollegen widmeten sich der Frage, inwieweit Reziprozität für das hilfreiche Verhalten von Kindern von Bedeutung ist. Staub & Sherk (1970) beobachteten Paare von Viertklässlern unter Labor-Bedingungen. Zunächst hatte einer der Partner die Möglichkeit, dem anderen Süßigkeiten abzugeben. Im Anschluß daran konnte sich das andere Kind beim gemeinsamen Bearbeiten einer Zeichenaufgabe durch das Überlassen des einzig vorhandenen Stiftes »revanchieren«. Eine signifikante positive Beziehung zwischen dem Süßigkeiten-Teilen und dem Stift-Abgeben ließ sich nicht nachweisen, jedoch eine negative, vergeltende Reziprozität: Umso weniger Süßigkeiten im Verhältnis zu den selbst behaltenen ein Kind abgab, desto weniger stellte das andere Kind den Stift zur Verfügung. In einer weiteren Studie (Staub & Noerenberg, 1981), die auf einem ähnlichen Experiment basierte, jedoch dahingehend modifiziert, daß die Kinder unterschiedliche Anspruchsrechte im Hinblick auf die Süßigkeiten vermuteten, spielte Reziprozität nur in sehr limitierten Ausmaß eine Rolle: Für eine Untergruppe der 9-10jährigen Jungen (nicht-befreundete Partner, unter denen ein Konflikt bezüglich der Anspruchsrechte bestand) ließ sich in ähnlicher Weise eine negative Reziprozität ermitteln, ansonsten ließen sich keine bedeutsamen Beziehungen belegen.

Aus all den zuvor zitierten Untersuchungen geht hervor, daß der Aspekt der Reziprozität unter allen Faktoren und Beweggründen, die das Verhalten von Kindern bis zum Alter von 10 Jahren in einer konkreten Situation beeinflussen, nur von untergeordneter Bedeutung ist. Offenbar haben beim Helfen, zumindest auf Interaktionsebene, diverse andere Einflüsse und Motive größeres Gewicht, wie z.B., der Wunsch, zum Wohlergehen des anderen beizutragen, ein Verständnis für die Bedürftigkeit des anderen (Dreman & Greenbaum, 1973), oder die Wahrnehmung und Bewertung der jeweiligen Ansprüche und Rechte beider Partner (Staub & Noerenberg, 1981). Bestätigt wird dies auch durch eine Studie von Eisenberg, Lundy, Shell & Roth (1985), in der Kinder im Vorschulalter zwar vielfältige Begründungen für ihr spontanes prosoziales Verhalten gegenüber Gleichaltrigen nannten (Bedürfnis des anderen, eigener Spaß, Sympathie und Freundschaft), Reziprozitätserwägungen jedoch praktisch keine Rolle spielten.

Jedoch stellt sich prinzipiell die Frage, ab welchem Alter Reziprozität in den Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen überhaupt wirksam ist bzw. wird. Ins-

besondere Kinder im Vorschulalter, so ist zu vermuten, dürften noch zu jung sein, denn Konzepte der Gegenseitigkeit werden erst im Laufe der Kindheit entwickelt. Nach Piaget (1986) nimmt Reziprozität als ein Prinzip von Gerechtigkeit mit dem Alter zu. Bezieht man sich auf die von Selman (1984) durchgeführten Untersuchungen zur sozialen Perspektivenübernahme (vgl. Kap. 1.4.1), so ist ein Verständnis von einer »zweiseitigen Reziprozität« nicht vor der mittleren bis späten Kindheit zu erwarten. Erst auf dem sich anschließenden Niveau der Gegenseitigkeit »denkende Personen [...] glauben, daß soziale Befriedigung, Verständnis und Miteinander-Auskommen notwendigerweise gegenseitig sein müssen, um wirklich realisiert werden zu können« (S. 53f).

Belege für eine sich ändernde Bedeutung von Reziprozität im prosozialen Verhalten in Abhängigkeit vom Alter finden sich bei Peterson (1980). Sie verfolgte die Fragestellung, inwieweit sich Kinder verschiedener Alterstufen beim Helfen an den sozialen Normen der Verantwortung und der Reziprozität orientieren. Kindergartenkinder, Dritt- und Sechstklässler beurteilten anhand von Geschichten verbal, ob ein Kind, welches seine hilfreiche Unterstützung an ein abhängiges anderes Kind (arm, krank oder ohne Spielzeug) richtete, bzw. – alternativ dazu – an ein Kind, von dem es in der Vergangenheit selbst schon Hilfen erhalten hatte, mehr verdienstvoll handelte. Außerdem wurde das tatsächliche Verhalten untersucht. Die Kinder hatten die Möglichkeit, einem (nicht anwesenden, unbekanntem) Kind bei einer Aufgabe zu helfen, wobei sie sich wiederum zwischen einem abhängigen Kind und einem Kind, das potentiell eine Gegenleistung geben konnte, entscheiden mußten. Während in der verbalen Aufgabe in allen drei Altersgruppen der Helfer, der aus Reziprozitätserwägungen handelte, als weniger verdienstvoll eingeschätzt wurde, erbrachte die Verhaltensaufgabe ein entgegengesetztes Ergebnis: Die Mehrheit der Kinder bevorzugte, demjenigen Rezipienten zu helfen, der sich revanchieren konnte – eine Tendenz, die mit dem Alter linear zunahm. Betrug die Wahrscheinlichkeit, sich für die Reziprozitäts-Alternative zu entscheiden, unter den Kindergartenkindern noch ca. 0.55, so lag sie unter den Sechstklässlern bei knapp 0.9. Die Ergebnisse zeigen gleichzeitig, daß Einschätzungen, die Kinder verbal äußern, nicht mit dem tatsächlichen Verhalten korrespondieren müssen.

Daß Reziprozitätsaspekte mit zunehmenden Alter bedeutsamer werden, ist auch einer von Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court (1995) durchgeführten Langzeitstudie zu entnehmen. Über einen Zeitraum von 15 Jahren wurden Proband/inn/en regelmäßig zu prosozialen Dilemma-Geschichten interviewt, erstmalig im Alter von 4-5 Jahren, zuletzt im Alter von ca. 19-20 Jahren. Eine Trendanalyse zeigte einen linearen, hochsignifikanten Zuwachs an Reziprozitätserwägungen, wobei sich folgender Ver-

lauf abzeichnete: Während bis zum Alter von 9-10 Jahren reziprozitätsbezogene Argumentationen nur von geringer Bedeutung waren, nahmen sie ab 11 bis 12 Jahren deutlich zu.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der für eine Auseinandersetzung mit Reziprozitäts-Fragen im Verhalten von Individuen zu berücksichtigen ist, betrifft die Erhebungsverfahren, die in der einschlägigen Forschung zumeist eingesetzt werden. Experimentelle Untersuchungsdesigns, wie sie auch in der Mehrheit der zuvor zitierten Studien angewandt wurden, beziehen sich zum Teil nur auf die Vorstellung einer zukünftigen Gegenleistung – der konkrete Andere, auf den sich Reziprozitäts-Erwartungen oder -verpflichtungen üblicherweise richten, ist abwesend. Ähnliches gilt für die Beurteilung von prosozialen Dilemmata, die auf einer hypothetischen Situation basieren. Verfahren, die sowohl Leistung als auch »Gegenleistung« im interpersonalen Kontext erheben, wie beim Süßigkeiten- und anschließendem Stift-Teilen, gehen zwar einen Schritt weiter, können jedoch zwangsläufig nur eine an den Moment gebundene »Ad-hoc-Reziprozität« ermitteln, wobei die Art und Weise der Gegenleistung nicht von den Individuen selbst gewählt, sondern vorgegeben wird. »Soziale Normen und ihr Einfluß auf das Verhalten von Kindern«, so formulieren Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman (1983, S. 497) treffend, »sind Fragen, die nicht einfach ins Labor gebracht werden können«. Das wesentliche Charakteristikum von Wechselseitigkeit ist nun einmal, daß sie sich im Zeitverlauf – über kürzere oder längere Zeitspannen – konstituiert. Erst in einer Folge von Interaktionen, die im Rahmen einer andauernden Beziehung erfolgen, kann sich Wechselseitigkeit herauskristallisieren, so daß es zu einem ausgeglichenen Konto von Geben und Nehmen kommen und ein Gleichgewicht in der Helfer-Empfänger-Beziehung entstehen kann. Daß sich hiermit gleichzeitig Probleme der empirischen Erfassung verbinden, soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben.

1.6.2 Helfen und Freundschaft

Nicht nur unsere eigenen Alltagserfahrungen, auch eine Reihe von Untersuchungen belegen, daß Hilfe und Freundschaft in unmittelbarer Verbindung miteinander stehen. Wie Forschungsarbeiten zu der Entwicklung von Kinderfreundschaften übereinstimmend zeigen, nehmen hilfreicher Beistand und gegenseitige Unterstützung in den Freundschaftskonzepten von Kindern einen wesentlichen Stellenwert ein.

Einsichten und Anhaltspunkte bieten insbesondere die Arbeiten von Youniss (1982, 1984, 1994, Smollar & Youniss, 1982), der in einer Reihe von Untersuchungen Kinder verschiedener Altersstufen danach befragte, was nach ihrer Auffassung ein

Freund ist, wie Interaktionen mit Freunden ablaufen, und wie man Freunde gewinnt. Als freundliche Gesten gelten unter den 9-11jährigen Hilfe angesichts eines Bedürfnisses oder einer Mangelsituation, unter den 12-14jährigen dann zunehmend Anteilnahme und Zuneigung, wohingegen unterlassene Hilfestellungen und mangelnde Rücksicht auf Bedürfnisse als Akt der Unfreundlichkeit empfunden werden. Die Kinder beschrieben ihre Freunde z. B. wie folgt: »(M, 9): Jemand, der dir hilft, Dinge zu tun. Wenn du etwas brauchst, holen sie es. Du tust dasselbe für sie«. – »(W, 12): Sie hören immer zu, wenn du Probleme hast. Sie setzen sich für dich ein« (Youniss, 1994, S. 24f). Während bei jüngeren Kindern die Handlungen noch unmittelbar aufeinander folgen, beginnt sich bei den Älteren gegenseitige Hilfe als verpflichtendes Prinzip herauszubilden, das nicht mehr an den unmittelbaren Augenblick gebunden ist. Ungefähr mit neun oder zehn Jahren geben Kinder an, daß Freunde sich mit dem Geben und Nehmen abwechseln. Gleichzeitig beginnen die Kinder zu erkennen, daß Freunde Individuen sind, die unterschiedliche Stärken und Schwächen haben und daß die Stärke des einen die Schwäche des anderen kompensiert und umgekehrt.

Wie Youniss hervorhebt, entsteht das Prinzip der gleichartigen Behandlung zunächst unter Freunden. Da Freundschaft über die Zeit und über verschiedene Episoden des Umgangs hinweg andauert, sind befreundete Kinder nicht auf eine strikte symmetrische Reziprozität – der Vergeltung von Gleichem mit Gleichem im Sinne von »Wie du mir – so ich dir« – angewiesen, sondern können ein langfristiges Gleichgewicht zwischen Geben und Nehmen entstehen lassen. Umgekehrt sind Unterlassungen von Hilfe nur Zeichen von Unfreundlichkeit im Freundschaftskontext, weil sich die Verpflichtung zum gegenseitigen Beistand auf Freunde beschränkt. »Gälte sie allgemeiner, so könnten Kinder in einen dauernden Zustand der Unfreundlichkeit gegenüber der Gesellschaft geraten oder würden sich im ständigen Reagieren auf die verschiedenen Bedürfniszustände um sie her erschöpfen« (1982, S. 96). Darüber hinaus schützt Freundschaft auch, sofern sie auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit beruht, vor den Risiken und Gefahren, die mit einer Selbstöffnung verbunden sind.

Nach Selman (1984), der die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen insgesamt sehr ähnlich beschreibt, wird unter den älteren Kindern (Stufe 3 des Freundschaftskonzepts) die primäre Funktion von Freundschaft »in allgemeinem, gegenseitigem Beistand über eine längere Zeit gesehen, im Gegensatz zu dem Interesse niedrigerer Stufen an unmittelbaren Aktivitäten oder an der Befriedigung unmittelbarer eigener Bedürfnisse« (S. 158). Eine von Valtin (1991) durchgeführte Befragung von deutschen Kindern in Alter von 5 bis 12 Jahren kommt zu weitgehend identischen Ergebnissen. Bereits unter den Achtjährigen sehen fast Zweidrittel den Freund als Helfer,

vor allem für körperlichen Beistand an und äußern die Erwartung, daß Freunde sich gegenseitig in Notlagen helfen. Fast alle Zehnjährigen nennen den Aspekt »Hilfe« als wichtiges Freundschaftselement und beziehen, anders als die Achtjährigen, den Aspekt der Wechselseitigkeit zunehmend mit ein. Für die 12jährigen Jungen und Mädchen steht vor allem die emotionale Unterstützung wie Austausch, Trost und psychologischer Beistand im Vordergrund: Der Freund wird als jemand gesehen, der hilft, »wenn man in der Klemme sitzt«, bzw. »wenn einen irgendwas bedrückt, daß man seine Last los wird« (S. 79f).

Betrachtet man die Befundlage zum tatsächlichen Verhalten von Freunden, so läßt sich ein positiver Zusammenhang von Hilfsbereitschaft und Freundschaft jedoch nicht durchgängig bestätigen. Die vorliegenden, zumeist auf Labor-Experimenten basierenden Untersuchungen kommen insgesamt zu widersprüchlichen Ergebnissen: In einer Studie von Mannarino (1976) zeigten Jungen der 6. Klasse, die gute Freunde hatten, mehr Altruismus und Großzügigkeit als Jungen, die keine Freundschaftsbeziehung hatten (Selbstauskunft sowie Verhaltensaufgabe). Staub & Sherk (1970) beobachteten, daß befreundete Kinder häufiger einen Stift miteinander teilten als nicht-befreundete. Demgegenüber fanden Sharabany & Hertz-Lazarowitz (1981) mehr Großzügigkeit zwischen nicht-befreundeten Kindern als zwischen befreundeten, und in der Untersuchung von Staub & Noerenberg (1981) verhielten sich nicht-befreundete Jungen beim Teilen entgegenkommender als befreundete Jungen. Zu sehr ähnlichen Ergebnisse gelangte auch Berndt (1986). In einer Wettbewerbssituation, in der es ebenfalls um das Aufteilen materieller Ressourcen (Stifte) ging, unterschieden sich befreundete und nicht-befreundete Mädchen nicht in ihrem Hilfeverhalten, bei den Jungen teilten die befreundeten Paare weniger.

Zwei Untersuchungen, die Hilfeverhalten unter natürlichen Bedingungen erhoben und überdies eine breitere Palette prosozialer Handlungen miteinbezogen, konnten dahingegen positive Effekte von Freundschaft nachweisen. McGuire & Weisz (1982) verglichen Kinder aus der 5. und 6. Klasse, die eine enge Freundschaftsbeziehung hatten, mit Kindern ohne Freund. Es fand sich ein signifikanter Freundschaftseffekt in Bezug auf das spontane Hilfeverhalten, das die Kinder während der Pausen zeigten. Mädchen und Jungen, die einen Freund hatten, halfen durchschnittlich häufiger als Kinder ohne Freund. Ein weiteres Ergebnis war, daß die Kinder, die eine enge Freundschaftsbeziehung unterhielten, gleichzeitig über größere Fähigkeiten zur affektiven Perspektivenübernahme verfügten. Aus der Untersuchung von Krappmann & Oswald (1988) geht hervor, daß zehnjährige Kinder, die sich wenigstens aus der Sicht eines Partners als Freunde bezeichneten, im Schulalltag einander problemloser halfen als nicht-befreundete Interaktionspartner. Freunde nutzten die Situation selte-

ner dazu, den Partner herabsetzen, zurückzuweisen oder zu ermahnen. Umgekehrt bedienten sich Kinder, die von einem Freund Hilfe erhielten, ebenfalls seltener Strategien, die eigene Position aufzuwerten oder den Helfer zu degradieren. Dennoch traten derartige »problematische« Verhaltensweisen auch unter guten und besten Freunden manchmal auf.

Die insgesamt uneindeutigen Untersuchungsbefunde, die gleichzeitig auf eine größere Hilfsbereitschaft und einen verständnisvolleren Umgang von befreundeten Kindern miteinander hindeuten, wenn sie unter natürlichen Bedingungen interagieren, zeigen, daß auch unter Freunden und Freundinnen ein ausschließlich konfliktfreies und harmonisches Miteinander nicht ausnahmslos zu erwarten ist. Freunde werden, ebenso wie Schul- und Spielkameraden, vor die Aufgabe gestellt, zwischen eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen und denen des Interaktionspartners auszubalancieren. Wie Krappmann & Oswald (1988, S. 221) formulieren, ergeben sich »zwei Anforderungen, die nicht leicht auf einen Nenner zu bringen sind und doch beide beachtet werden sollten: zum einen die Solidarität unter Freunden und zum anderen das Selbstständigkeitsgebot«. Hartup (1993) kommt sogar zu der generellen Einschätzung, daß sowohl Kooperation als auch Konflikt in Freundschaften eher auftreten als in anderen Kontexten. Darüber hinaus lassen sich für das zum Teil erwartungswidrige Verhalten von befreundeten Kindern weitere mögliche Erklärungen in Betracht ziehen. Nach einer Argumentation von Staub & Noerenberg (1981) sind Freunde sehr wichtige Quellen für soziale Vergleiche und stellen eine primäre Bezugsgruppe dar. Infolgedessen kann der Vorteil oder die Überlegenheit des einen Partners eine wichtige Ursache für Kummer, Leid und Streß bilden. Dies betrifft vor allem Kinder, die gerade erst im Begriff sind, ein Verständnis von Freundschaft zu entwickeln, zu lernen, mit Freundschaft umzugehen und sich mit den jeweiligen Forderungen, Rechten sowie den eigenen Vorteilen und denen des anderen auseinanderzusetzen.

Ein theoretisches Modell, das ebenfalls den sozialen Vergleich in den Mittelpunkt stellt und auf Hilfeverhalten angewandt wurde, ist die von Tesser & Campbell (1982) entwickelte Selbstwerterhaltungstheorie (Self-Evaluation Maintenance: SEM). Danach können Vergleichsprozesse in interpersonalen Beziehungen unterschiedliche Wirkungen auf den Selbstwert haben, wobei drei Variablen von Bedeutung sind: die Leistungsqualität, die psychologische Nähe zur Vergleichsperson und die persönliche Wichtigkeit der Dimension, auf der man sich vergleicht. Eine überlegene Leistung auf einer für das Selbstbild zentralen Dimension seitens einer ähnlichen oder nahestehenden Person (z. B. ein Freund) kann zu einer Bedrohung des Selbstwertes führen. Eine überlegene Leistung auf einer für das Selbstbild irrelevanten Dimension seitens eines psychologischen nahen Menschen kann dahingegen den

Selbstwert erhöhen – in diesem Fall »sonnt man sich im Glanz« des anderen. Derartige Wirkungen auf den Selbstwert sollten jedoch seltener auftreten, wenn überlegene Leistungen von psychologisch entfernten Personen (z. B. Fremde) erbracht werden. Im Fall einer Selbstwertminderung durch einen ungünstigen Vergleichsprozeß kann man den Selbstwertverlust auf verschiedene Arten ausgleichen, u. a. durch den Versuch, die eigene Leistung zu steigern, durch Störung und Behinderung der Vergleichsperson oder durch Umbewertung der fraglichen Dimension für die Selbst-Definition. Eine von Tesser & Smith (1980) mit männlichen Studenten durchgeführte Untersuchung bestätigt die Grundannahmen der SEM-Theorie. Die Studenten halfen einem Freund und einem Fremden bei einer Wortidentifizierungsaufgabe, die sie zuvor selbst gelöst hatten. Handelte es sich um eine für die Selbst-Definition irrelevante Aufgabe (Spiel), gaben sie ihren Freunden bessere Hilfestellungen als den ihnen fremden Versuchspersonen. Ein umgekehrter Effekt trat bei der für die Selbstbewertung relevanten Aufgabe (verbale Fähigkeiten) auf: In diesem Fall unterstützten sie die Freunde weniger als die Fremden, offenbar um zu verhindern, daß die eigene Leistung vom Freund übertroffen wurde.

Eine hierzu komplementäre Studie wurde von Nadler, Fisher & Ben-Itzhak (1983) durchgeführt, die an die Arbeiten von Tesser und Kollegen anknüpfen und sich mit der Frage beschäftigten, welche Auswirkungen das Empfangen von Hilfe, abhängig von der Beziehung zum Helfer (Freund oder Fremder), hat. Studenten, die von einem guten Freund auf einem selbstrelevanten Gebiet wiederholt Hilfe erhielten, zeigten die geringsten positiven Affekte und Selbstbewertungen. Wurden die Hilfestellungen jedoch auf einem für die Selbst-Definition unwichtigen Gebiet von einem Freund gewährt, so führte dies zu den am höchsten ausgeprägten positiven Affekten und zu den positivsten Selbstbewertungen. Sehr ähnliche Muster ließen sich auch in Bezug auf die Einschätzung des Helfers und der Beziehung ermitteln. Beispielsweise äußerten die Versuchspersonen, denen von einem Freund auf einem selbstrelevanten Gebiet geholfen wurde, die geringste Sympathie für den Helfer, schätzten die künftige Beziehung am negativsten ein und stimmten am ehesten der Vermutung zu, daß der Partner durch seine Hilfe Überlegenheit demonstrieren wollte. Die hilfreiche Unterstützung durch einen Freund erwies sich buchstäblich als »zweischneidiges Schwert«, je nachdem ob sie als Zeichen von Fürsorge, Zuwendung und Interesse für die eigenen Belange, bzw. als eine die Überlegenheit des Partners und die eigene Inferiorität reflektierende Geste aufgefaßt wurde. Zugleich zeigen diese Ergebnisse, daß – wie an früherer Stelle schon angesprochen wurde – die Bedeutung einer Hilfe für den Empfänger in entscheidendem Maße davon abhängt, wie dieser sie wahrnimmt, bewertet und einordnet.

Zwar wurden die Hypothesen der SEM-Theorie noch nicht für das hilfreiche Verhalten von Kindern überprüft, als wichtiger Hinweis läßt sich jedoch festhalten, daß interpersonale Nähe wie Freundschaft nicht durchweg mit Selbstvertrauen, Souveränität und Gefühlen der Sicherheit einhergeht, sondern gleichermaßen für Verletzlichkeit und prekäre soziale Vergleiche besonders anfällig machen kann.

Bezieht man zusätzlich Studien mit ein, die das Verhalten von Freunden und Nicht-Freunden unter anderen Schwerpunkten untersuchen, so finden sich punktuell Anhaltspunkte dafür, daß qualitative Unterschiede zwischen Freunden und Nicht-Freunden bestehen, die auf eine bessere gegenseitige Bezogenheit der Interaktionen befreundeter Kinder hindeuten. In einem von Newcomb, Brady & Hartup (1979) geleiteten Experiment erzielten Freunde zwar keine größeren Erfolge beim gemeinsamen Lösen einer Konstruktionsaufgabe, die Art und Weise ihrer Interaktion wies jedoch deutliche Differenzen auf: Freunde befaßten sich intensiver miteinander, lächelten und lachten häufiger, achteten mehr auf Gleichbehandlung und richteten ihre Gespräche mehr auf gemeinsame Ziele als auf individuelle. In einer weiteren Studie (Newcomb & Brady, 1982) waren die Interaktionen von eng befreundeten Jungen der 2. und der 6. Klasse während der Zusammenarbeit im Vergleich zu Nicht-Freunden durch größere Gegenseitigkeit und soziale Responsivität gekennzeichnet. Befreundete Jungen erzielten nicht nur bessere Arbeitsergebnisse, auch ihr kommunikatives Verhalten unterschied sich von jenem der nicht-befreundeten Dyaden: Freunde tauschten häufiger Informationen aus, schenkten dem Partner mehr Aufmerksamkeit und wiesen eine größere Übereinstimmung im affektiven Ausdruck auf. Dieser wechselseitige Austausch unter Freunden ließ sich unabhängig vom Alter und von Bedingungen der Situation (gemeinsame, proportionale bzw. keine Belohnung) feststellen.

Inwieweit es Freunden und Freundinnen in ihrem Beziehungsalltag gelingt, durch einen reziproken Austausch von Hilfehandlungen individuelle Bedürfnisse, Notlagen und Schwächen wechselseitig zu kompensieren, so wie es von Youniss (1994) auf Basis von Kinderbefragungen herausgearbeitet wurde, ist aufgrund mangelnder Untersuchungsdaten nicht zu beantworten. Studien, die Reziprozität im Hilfeverhalten überhaupt berücksichtigen, beziehen sich, wie schon gesagt, auf den situationalen Austausch von Leistung und Gegenleistung, d. h. auf direkte Reziprozität und konnten keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Freunden und Nicht-Freunden nachweisen (Staub & Sherk, 1970; Staub & Noerenberg, 1981). In beiden Untersuchungen ließ sich lediglich beobachten, daß eine negative, vergeltende Reziprozität nur unter nicht-befreundeten Jungen auftrat. Aufschlußreiche Anhaltspunkte für die Frage der Gegenseitigkeit von Hilfe- und Unterstützungsleistungen im längerfristigen

Verlauf von Freundschaft finden sich jedoch in einer von Auhagen (1991) mit Erwachsenen durchgeführten Untersuchung. Die Autorin ließ Freundes- und Freundinnen-Paare den Ablauf ihrer Beziehung 60 Tage lang in einem »Doppeltagebuch« von jeweils beiden Partner/inne/n protokollieren, wobei alle Kontakt- und Unterstützungsereignisse festgehalten wurden. Auf diese Weise war es möglich, Gegenseitigkeit im Verlauf einer andauernden Beziehung zu untersuchen. Auhagen stellte bei fast allen Paaren eine Ausgewogenheit der Beiträge fest. Die Partner/innen der einzelnen Paare gaben sich während des Erhebungszeitraums etwa gleich viel Support, wobei pro Tag gewertet allerdings keine direkte Reziprozität bestand. Recht kongruent war auch die beidseitige Wahrnehmung der gegebenen und erhaltenen Leistungen. Weiterhin zeigte sich, daß Frauen in ihren Freundschaftsbeziehungen mehr Unterstützung gaben und empfangen als Männer, hinsichtlich der Reziprozität der Handlungen ließen sich jedoch keine Geschlechtsunterschiede nachweisen.

1.7 Zusammenfassung

1. Für die Entwicklung hilfreichen Verhaltens spielen Erfahrungen mit Bezugspersonen des sozialen Nahbereichs eine zentrale Rolle. Dazu bieten die Beziehungen unter Gleichaltrigen andere qualitative Voraussetzungen als die Erwachsenen-Kind-Beziehungen. Theoretische Überlegungen sowie Forschungsbeiträge stützen die Sichtweise, daß prosoziales Handeln zunächst unter Gleichaltrigen entsteht, denn in den durch einseitige Überlegenheit, Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung bestimmten Beziehungen zu Erwachsenen haben Kinder nur begrenzte Möglichkeiten, sich hilfreich zu betätigen. Die Zusammenarbeit unter Gleichaltrigen gilt als besonders förderlich für die soziale und kognitive Entwicklung, weil Kinder mit ihnen ebenbürtigen Partnern Standpunkte und Sichtweisen austauschen, eigenständig Vorgehensweisen und Problemlösestrategien erarbeiten und auf diese Weise eine durch Wechselseitigkeit gekennzeichnete Kooperation entstehen lassen können.
2. Prosoziales Verhalten ist von vielerlei Einflußgrößen und Bedingungsfaktoren bestimmt, die in einer konkreten Situation zusammenwirken. Als grundlegende sozio-kognitive Fähigkeiten und Entwicklungsfortschritte, die auch mit helferischem Verhalten in Verbindung gebracht werden, gelten Rollenübernahme und Einfühlungsvermögen, die sich darauf richten, die gedankliche und gefühlsmäßige Wahrnehmungsperspektive einer anderen Person einzunehmen und nachzuvollziehen. Hinzu kommt ein Verständnis für Normen, Werte und Prinzipien, die den Umgang zwischen Individuen regulieren, wobei Fragen der Verantwortlichkeit, Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Billigkeit bedeutsam sein können. Darüber

hinaus wird eine Hilfesituation von einer Reihe situativer und personenbezogener Aspekte beeinflusst, wie die Stimmung oder eigene Belastung des Helfers, Einschätzung der eigenen Kompetenz, Sozialibilität und Offenheit für andere.

3. Konsistente Geschlechtsunterschiede im Hilfeverhalten lassen sich nicht belegen. Die Befundlage läßt vermuten, daß Unterschiede, sofern sie überhaupt auftreten, zugunsten der Mädchen ausfallen. Möglich ist auch, daß Mädchen und Jungen sich in unterschiedlichen Bereichen bevorzugt hilfreich betätigen. Im Hinblick auf Geschlechtszugehörigkeit und prosoziales Verhalten sind zudem Rollenerwartungen und -normen von Bedeutung, wonach einerseits dem weiblichen Geschlecht Einfühlungsvermögen, Fürsorglichkeit und interpersonelle Sensivität zugesprochen wird, andererseits dem männlichen Geschlecht Gesten der Ritterlichkeit und zuvorkommenden Hilfsbereitschaft nahegelegt werden.
4. Beim Helfen kommen auch interpersonelle Aspekte ins Spiel, die im Zusammenhang mit der spezifischen sozialen Beziehung zwischen Helfer und Hilfeempfänger stehen. Nicht jede Hilfe wird als Wohltat oder positive Zuwendung empfunden. Seitens des Empfängers können gegenüber dem Helfer selbstwertbeeinträchtigende Gefühle der Unzulänglichkeit und Unterlegenheit entstehen. Eine Untersuchung mit Viertklässlern zeigt, daß auch Kinder von dieser Problematik betroffen sind und sich Verhaltensstrategien beobachten lassen, die die ungleichgewichtige Helfer-Empfänger-Beziehung reflektieren. Wenn Hilfeleistungen indes in einen Kontext von Gegenseitigkeit eingebunden sind und alle Beteiligten in Form eines reziproken Austauschs ihren Beitrag zur Kooperation leisten, könnte dies dazu beitragen, ein ereignisübergreifendes Gleichgewicht in Beziehungen herzustellen und Konfliktpotentiale zu vermindern.
5. Hilfe und Freundschaft stehen in enger Verbindung miteinander. Befragungen zu Freundschaftskonzepten von Kindern belegen, daß Hilfe und Unterstützung für Freunde und Freundinnen einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Ab Ende der mittleren Kindheit beziehen Kinder zunehmend den Aspekt der Wechselseitigkeit als verpflichtendes Prinzip mit ein. Im konkreten Verhalten, großteils mittels experimenteller Untersuchungsdesigns erhoben und zumeist auf das Abgeben und Teilen beschränkt, läßt sich ein positiver Einfluß auf das prosoziale Verhalten allerdings nicht durchgängig nachweisen. Auch unter Freunden können Interessenskonflikte und Konkurrenz entstehen. Hinweise bestehen jedoch darauf, daß befreundete Kinder, wenn sie unter natürlichen Bedingungen interagieren, einander problemloser hilfreichen Beistand gewähren als nicht-befreundete Kinder. Andere

Studien zeigen überdies, daß sich die Interaktionen von Freunden im Vergleich zu Nicht-Freunden durch eine intensivere gegenseitige Bezogenheit auszeichnen.

6. Insgesamt beschäftigt sich die umfangreiche und vielschichtige Forschung zum Hilfeverhalten überwiegend mit den Bedingungen, Faktoren und Einflüssen, die Hilfsbereitschaft begünstigen bzw. verhindern. Prosoziales Verhalten wird zu-
meist im Hinblick darauf erfaßt, ob Hilfe geleistet wird oder nicht. Der eigentli-
che Hilfeleistungsprozess, die möglicherweise damit verbundenen Probleme, An-
forderungspotentiale und Schwierigkeiten, auch aus der Perspektive des Empfän-
gers betrachtet, werden dahingegen weitgehend vernachlässigt. Darüber hinaus
liegen nur sehr wenige Untersuchungen vor, die sich qualitativer Verfahren be-
dienen und hilfreiche Interaktionen von Kindern in ihrer natürlichen Umgebung,
eingebettet in alltägliche interpersonale Kontakte, Bezüge und Beziehungen, be-
leuchten.