

Valtin, Renate [Hrsg.]

Zur Entwicklung sozialkognitiver und moralischer Konzepte I. Was Kinder über Geheimnisse, Petzen und Strafe denken

Berlin 2020, 92 S.



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate [Hrsg.]: Zur Entwicklung sozialkognitiver und moralischer Konzepte I. Was Kinder über Geheimnisse, Petzen und Strafe denken. Berlin 2020, 92 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-206272 - DOI: 10.25656/01:20627

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206272>

<https://doi.org/10.25656/01:20627>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Renate Valtin (Hrsg.)

Zur Entwicklung sozialkognitiver und moralischer Konzepte I. Was Kinder über Geheimnisse, Petzen und Strafe denken

In memoriam Elisabeth Flitner

16.6.1951 – 5.10.2017

Inhalt

I Einleitung	4
<i>Renate Valtin</i>	4
II "Was ich nicht der Mutter, nur meinem Freund, erzähle" – Zu Inhalt, Bedeutung und Struktur des Geheimnisses bei Kindern	9
<i>Renate Valtin, Alan Watson und Elisabeth Flitner</i>	9
Zum Design der Studie	10
Ergebnisse	14
1. Die Mutter und die Geheimhaltung	14
2. Das Geheimnis und der Freund bzw. die Freundin	18
3. Zur Struktur des Geheimniskonzepts	22
Diskussion der Ergebnisse	26
Literatur	32
Anhang: Interviewleitfaden, Version für Mädchen	34
III „Petzen ist gemein“ - Die Bedeutung des Petzens für deutsche und australische Kinder	37
<i>Renate Valtin, Alan Watson und Heidrun Rosenfeld</i>	37
Zum Stand der Forschung	38
Zum Design der Studie	46
Ergebnisse	49
1. Zum begrifflichen Verständnis von Petzen	49
2. Zur Definition des Ausdrucks Petzen	50
3. Darf man petzen?	52
4. Thematisierung von Autorität und Strafe	52
5. Beispiele der Kinder zu Petzen und Verpetzt-Werden	54
Diskussion der Ergebnisse	57
Literatur	62
Anhang: Kodierungsmanual	65
IV Strafe muss sein – oder nicht? Wenn der Freund eine Missetat begangen hat	67
<i>Renate Valtin, Sabine Walper und Alan Watson</i>	67
Überblick über relevante Forschungsergebnisse	68
Zum Design der Studie	74
Ergebnisse	76
1. Thematisierung von Strafen	76

2. Zur Rolle der Strafe bei der Offenbarung oder Verheimlichung der Missetat gegenüber der Mutter	78
3. Moralische Reaktionen der Kinder auf die Missetat des Freundes	82
Diskussion der Ergebnisse	84
Literatur	91

I Einleitung

Renate Valtin

Seit einigen Jahrzehnten sind Kinder und Kindheit Gegenstand empirischer Forschung. Besonders verbreitet sind quantitative Methoden, wobei größtenteils standardisierte Fragebögen in Gruppenuntersuchungen eingesetzt werden, wie es beispielsweise bei der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU der Fall ist. Qualitative Studien mit Einzelinterviews sind hingegen, sicherlich wegen des großen methodischen und zeitlichen Aufwands, selten. Die hier vorgelegte Veröffentlichung präsentiert Ergebnisse eines Projekts, dessen Ziel es ist, Strukturen und Inhalte des Denkens von Kindern mittels qualitativer Interviews zu untersuchen.

In der Menschheitsgeschichte wurden Kinder lange Zeit als kleine, unfertige Erwachsene betrachtet und nicht als eigenständige Individuen mit besonderen Wahrnehmungen, Denkweisen und Bedürfnissen. Aus Rousseaus Emile von 1762 stammt der berühmte Ausspruch: „Die Kindheit hat ihre eigene Weise zu sehen, zu denken und zu empfinden. Nichts ist unsinniger, als ihr die unsrige unterschieben zu wollen“ (1990, para 258). Seit Rousseau, spätestens aber seit Beginn des 20. Jahrhunderts, das von Ellen Key emphatisch als "Jahrhundert des Kindes" bezeichnet wurde, gilt in der Pädagogik das Kind nicht mehr nur als "Objekt" der Erziehung, sondern als sich entwickelndes "Subjekt" mit eigenständigen Ansichten und Rechten. Dass Kinder heutzutage, im 21. Jahrhundert, ernst genommen werden, lässt sich in drei Bereichen feststellen:

- **Philosophieren** mit Kindern sowie das Nachdenken über philosophische Fragen mit Kindern hat sich als eigenständiger Forschungsbereich etabliert (Freese 1989; Mathews 1989).
- **Kinderrechte** werden definiert und eingefordert. Auf politischer Ebene wurden Kinderrechte erstmals 1924 in der Genfer Erklärung der Kinderrechte festgeschrieben mit dem Hinweis, dass Kinder aufgrund ihrer körperlichen und geistigen Unreife besonderer Fürsorge bedürfen, aber gleichzeitig auch Anrecht haben auf Bildung, Gesundheit und Beteiligung an allen sie betreffenden Angelegenheiten. Vor 30 Jahren, 1989, wurde von der Vollversammlung der Vereinten Nationen das Übereinkommen über die Rechte des Kindes verabschiedet. In der Bundesrepublik Deutschland trat diese Konvention 1992 in Kraft, wurde aber noch nicht vollständig umgesetzt. So gibt es in den verschiedenen Bundesländern auf kommunaler Ebene unterschiedliche Regelungen hinsichtlich der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen.
- In der Pädagogik gilt die **Kindorientierung** als wichtige Maxime (u.a. Valtin 1996). Allerdings ist festzustellen, dass sich zumeist Erwachsene darüber Gedanken machen, was für Kinder richtig ist oder richtig sein sollte. Ausgehend von völlig unterschiedlichen anthropologischen, bildungstheoretischen und lernpsychologischen Vorstellungen der Erwachsenen sind die vertretenen Konzepte von Kindorientierung mit völlig verschiedenartigen schulorganisatorischen oder didaktisch-methodischen Maßnahmen verknüpft.

In dieser Veröffentlichung sollen Kinder selbst zu Wort kommen. Mit Kindern reden, Kindern zuhören, Kinder ernst nehmen, die Weltsicht von Kindern erschließen - dies ist der Leitgedanke. Thema ist die sozialkognitive und moralische Entwicklung von Kindern. Die psychologische Forschung hat dazu eine Fülle von Erkenntnissen geliefert. In den letzten Jahren mehrten sich Untersuchungen, die an die Theorie des Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget anknüpfen und die Entwicklung der Strukturen und Inhalte kindlichen Denkens erforschen. Die von Piaget beeinflussten Psychologen Kohlberg (1996) und Selman (1984) haben mit ihren Studien zur Entwicklung des moralischen Bewusstseins bzw. zur sozialen Perspektivenübernahme wichtige Anstöße zur Erforschung der kindlichen Entwicklung in diesen Bereichen geliefert. Trotzdem gibt es noch viele "weiße Flecken" auf der Landkarte der sozialkognitiven und moralischen Entwicklung des Kindes.

Unsere Studie erhellt einige dieser Bereiche, die für die Lebenswelt des Kindes bedeutsam sind, und bringt sie zur Sprache. Die Durchführung des Projekts liegt zwar schon einige Zeit zurückliegt, die Ergebnisse sind aber – blickt man auf den Stand der Forschung - nach wie vor aktuell.

In dieser Veröffentlichung geht es um ein Projekt zum Thema Geheimnis, Geheimnisverrat, Petzen und Strafe, das zu Beginn der 1990er Jahre durchgeführt wurde. Ausgangspunkt unserer langjährigen Forschungsarbeiten in diesem Bereich war eine Interviewstudie zur Entwicklung des kindlichen Verständnisses von Regeln der Kommunikation (Valtin, Dofivat & Tomalla 1981), die aus einer Zusammenarbeit mit Alex Baumgartner und Dieter Geulen resultierte. Intention war es, ein für ein breites Altersspektrum (5 bis 10 Jahre) geeignetes Befragungsinstrumentarium zu entwickeln. Wir haben sehr lange an den Methoden der Kinderbefragung experimentiert und viel Schiffbruch erlitten, weil vor allem die Vorschulkinder unsere Fragen nicht verstanden hatten bzw. ganz anders interpretierten. Schließlich gelang es, Situationen und Geschichten zu finden, die für Kinder eines größeren Altersspektrums kognitiv und affektiv vertraut sind. Als Gesprächsanlass dienten Dilemmata, zu denen alle Kinder etwas zu sagen wussten. Während in der ersten Studie mit großem Aufwand Super-8-Filme produziert wurden, haben wir in der zweiten Studie nur Fotos der in den Geschichten beteiligten Personen vorgelegt. Heutzutage ist die Technik soweit fortgeschritten, dass es sich anbietet, per Handy Videos herzustellen.

Für die erste Studie wurden 13 kurze Super-8-Filmszenen produziert, welche Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren vorgeführt wurden (Valtin, Dofivat & Tomalla 1981). Bei der Auswertung fiel uns auf, dass die Antworten der Kinder zu einem der Filme auch Aufschlüsse darüber geben, wie sich der Begriff des "Geheimnisses" im Laufe der ersten Schuljahre entwickelt und verändert. Die Ergebnisse sind nachzulesen bei Flitner & Valtin (1985 und 1987). Die hier präsentierte Interviewstudie zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Kindern wurde gemeinsam mit Alan Watson von der Sydney University geplant und durchgeführt, so dass ein Vergleich von Kindern aus Deutschland und Australien möglich ist (Watson & Valtin 1997a, 1997b). Unsere Studie erhält ihre Aktualität dadurch, dass sie im Vergleich mit neueren Untersuchungen zum Geheimnisbegriff und zur Bedeutung des Geheimnisses bei Kindern ein umfassenderes Design enthält. Dies betrifft das Altersspektrum (5 bis 12jährige Kinder), die Differenzierung nach unterschiedlichen Geheimnisarten, die gleichzeitige Berück-

sichtig der Beziehung zu Eltern und Freunden sowie die Befragungsmethode des qualitativen Interviews.

Zu den verschiedenen Fragestellungen haben wir ausführliche Einzelinterviews mit Kindern durchgeführt, auf Tonband aufgenommen, transkribiert und ausgewertet. Die einzelnen Untersuchungen beziehen sich auf Stichproben von 200 Kindern im Alter von fünf bis zwölf Jahren. Das Altersspektrum wurde gewählt, um zwei wichtige Einschnitte in der geistigen Entwicklung zu erfassen: den Übergang von der anschauungsgebundenen zur konkret-operatorischen Intelligenz bei den Fünf- bis Sechsjährigen und den Übergang von der konkret-operatorischen zur formalen Intelligenz bei den Zehn- bis Zwölfjährigen.

Die vorliegende Veröffentlichung enthält eine Aktualisierung und substantielle Erweiterung des Artikels von Valtin, Flitner & Watson (1998), einen Originalbeitrag über Petzen sowie eine um die Daten der australischen Stichprobe erweiterte und aktualisierte Fassung des Beitrags von Valtin & Walper (1991).

Wir orientieren uns an den entwicklungstheoretischen Ansätzen von Piaget (1992/1932) und Selman (1984), und die Antworten der Kinder sind geeignet, eine gute Illustration für deren Stufentheorie zu liefern. Wir wollen aber nicht die Theorie in den Mittelpunkt stellen, sondern vor allem die Kinder selbst zu Wort kommen lassen und ihre Denk- und Argumentationsmuster herausstellen. Aus diesem Grund wird eher sparsam mit psychologischen Deutungen und Kategorisierungen umgegangen. Die ausführlichen Zitate der Kinder sollen dem Leser und der Leserin den Charme der Kinderäußerungen zugänglich machen und auch Raum für eigene Interpretationsmöglichkeiten lassen.

Danksagung

Dieses umfangreiche Projekt hätten nicht zustande kommen können ohne die Mitwirkung vieler Personen. Für die finanzielle Unterstützung sind wir der Freien Universität Berlin, der Deutschen Forschungsgemeinschaft und dem *Australian Research Council* zu Dank verpflichtet. Die Interviews wurden im Rahmen von Verkaufträgen von Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft und Psychologie durchgeführt, transkribiert und in Teilen ausgewertet. Wir danken Glenda Brander, Sabine Blank, Pamela Ford, Martina Gmerek, Tina Graham, Richard Klopffleisch, Gabi Nehring, Ute Renken, Heidrun Rosenfeld, Heather Stewart, Michael Wilhelmus und Christoph Wisser für ihre Mitarbeit.

Am meisten aber danken wir allen Kindern, dass sie uns diese erhellenden Einblicke in ihr Denken ermöglicht haben.

Mit Kindern reden macht Spaß, aber es ist auch erfreulich, mit Kolleginnen und Kollegen Gespräche zu führen. Für hilfreiche und kritische Hinweise bei der Erstellung früherer Manuskriptversionen danke ich Gertrud Pfister, Barbara Kochan, Lothar Krappmann, Hans Oswald und Rainer Döbert.

Möge dieses Projekt einen Beitrag dazu leisten, dass Kindern nicht nur ein offenes Ohr, sondern auch mehr Verständnis, Einfühlungsvermögen und Zuneigung entgegengebracht wird.

Die folgenden Beiträge aus eigenen Forschungsprojekten geben ebenfalls Einblicke in Inhalte kindlichen Denkens:

- Valtin, R. (2020). Zur Entwicklung sozialkognitiver und moralischer Konzepte II. Was Kinder und Jugendliche über **Freundschaft und Streit** denken. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20441/pdf/Valtin_2020_Was_Kinder_und_Jugendliche.pdf

- Was Kinder über **Lügen, Notlügen und Höflichkeit** denken

Walper, S. & Valtin, R. (1992). Children's understanding of white lies. In Watts, R., Ide, S. & Ehlich, K. (Eds). Politeness in Language: Studies in its History, Theory, and Practice, Berlin, New York: Mouton de Gruyter, S. 231-251.

Valtin, R. & Walper, S. (1991). "Lügen darf man nur, wenn's nottällig ist". Was Kinder über Lügen und Notlügen denken. In Valtin, R., Flitner, E. & Walper, S. Mit den Augen der Kinder. Reinbek: Rowohlt, S. 154 – 187. Verfügbar unter

https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20439/pdf/Valtin_Walper_1991_Luegen_darf_man.pdf

Valtin, R. & Walper, S. (1991). "Zu Besuch muss man sich anständiger verhalten als zuhause". Was Kinder über Lügen aus Höflichkeit denken. In Valtin, R., Flitner, E. & Walper, S. Mit den Augen der Kinder. Reinbek: Rowohlt, S. 188 – 203. Verfügbar unter

https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20440/pdf/Valtin_Walper_1991_Zu_Besuch_soll_man.pdf

- Was Kinder über **Zeugnisse** denken

Valtin, R., Schmude, C., Rosenfeld, H., Darge, K., Ostrup, G., Thiel, O., Wagener, M. & Wagner, C. (2002) Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand, formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung. Weinheim: München: Juventa Verlag. Verfügbar unter

https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16802/pdf/Valtin_2002_Was_ist_ein_gutes_Zeugnis.pdf

- Wie Kinder sich ihre **Schule** wünschen

Thiel, O. & Valtin, R., 2001: Wenn ich Schulleiter wäre. Wie Kinder ihre Schule umgestalten würden. Grundschule, H. 4, S. 66-67. Verfügbar unter

https://www.researchgate.net/publication/308509632_Wenn_ich_Schulleiter_waere

- Was Kinder und Jugendliche über **Geschlechterrollen** denken

Valtin, R. & Wagner, C. (2004). Geschlechterrollenorientierungen und ihre Beziehungen zu Maßen der Ich-Stärke bei Jugendlichen aus Ost- und Westberlin. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, 1, S. 103-120. Verfügbar unter

https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15109/pdf/Valtin_Wagner_2014_Geschlechterrolle_norientierung.pdf

Valtin, R. (2020). „Warum ich gern ein Mädchen oder ein Junge bin“. Selbstbilder und Stereotype von Mädchen und Jungen. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201608>

Literatur

- Flitner, E. & Valtin, R. (1985). "Das sage ich nicht weiter": Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern. Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 6, S. 701-717. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-143675> (englische Übersetzung in: Education, 1989, spanische Übersetzung in: Educacion, 1986).
- Flitner, E. & Valtin, R. (1987). „Tattletale. Tattletale“. What children think about keeping and telling secrets. International Research in Reading, Vol. 4. No. 1, 20 – 24. Seattle Pacific University, Washington.
- Freese, H.-L. (1989). Kinder sind Philosophen. Weinheim, Berlin: Quadriga.
- Kohlberg, L. (1996). Die Psychologie der Moralentwicklung. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Mathews, G. B. (1989). Philosophische Gespräche mit Kindern. Berlin: Freese-Verlag.
- Piaget, J. (1992). Le jugement moral chez l'enfant (Erstausgabe 1932). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rousseau, J. J. (1990). Emile oder Über die Erziehung. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Stuttgart.
- Selman, R.L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt.
- Valtin, R. (1996). Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten. Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik. Antrittsvorlesung. 25. Januar 1993. Berlin: Humboldt Universität 1996, 32 S. - (Öffentliche Vorlesungen; 59) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-14104. Verfügbar unter <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/2288/Valtin.pdf?sequence=1>
- Valtin, R., Dofivat, S. & Tomalla, M. (1981). An Interview Study of Children's Understanding of Communicative Rules. A Preliminary Investigation. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED210722.pdf>
- Valtin, R., Flitner, E. & Watson, A. (1998). "Was ich nur meinem Freund, nicht der Mutter erzähle" - Zur Entwicklung und Bedeutung des Geheimnisses bei Kindern. In Spitznagel, A. (Hrsg.): Geheimnis und Geheimhaltung. Erscheinungsformen - Funktionen - Konsequenzen. Göttingen: Hogrefe 1998, S. 247-254.
- Valtin, R. & Walper, S. (1991). Strafe muss sein! - Oder nicht? Was Kinder über den Umgang mit Missetätern denken. Zeitschrift für Pädagogik 37, 6, S. 975-998 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-155812. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15581/pdf/ZfPaed_1991_6_Valtin_Walper_Strafe_muss_sein.pdf
- Watson, A. J. & Valtin, R. (1997a). Secrecy in middle childhood. International Journal of Behavioral Development, 21, 431-452. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/258143789_Secrecy_in_Middle_Childhood.
- Watson, A. J. & Valtin, R. (1997b). A Structural Analysis of Children's Concepts of Secrecy. Australian Journal of Psychology, 49, 1, 49 -54. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/229498920_A_Structural_Analysis_of_Children%27s_Concepts_of_Secrecy

II "Was ich nicht der Mutter, nur meinem Freund, erzähle" – Zu Inhalt, Bedeutung und Struktur des Geheimnisses bei Kindern¹

Renate Valtin, Alan Watson und Elisabeth Flitner

Das Geheimnis, schreibt der Soziologe Simmel, sei einer der schönsten Fortschritte der menschlichen Entwicklung, weil es die Möglichkeit einer "zweiten Welt" neben der offenbaren schaffe: Das Geheimnis "ist eine der größten Errungenschaften der Menschheit" und bedeutet eine "ungeheure Erweiterung des Lebens" (Simmel 1958, S. 272). Auch Kinder haben Geheimnisse: Geheimnisse ganz für sich allein und Geheimnisse untereinander, Geheimsprachen, Geheimschriften und geheime Erkennungszeichen, geheime Orte, versteckte Schätze, Überraschungen und Geschenke, die sie geheimnisvoll vorbereiten, geheime Liebesgeschichten.

Wie entwickelt sich die Bedeutung des Geheimnisses im Laufe der Kindheit? Erstaunlicherweise gibt es dazu nur sehr wenige Arbeiten. Sie stammen einerseits aus einem Forschungsbereich der Psychologie, der sich dem Verlauf der (sozial-)kognitiven Entwicklung und seiner Voraussetzungen widmet. Von daher wissen wir, dass Kinder mit etwa 5 Jahren die Grenze zwischen Ich und anderen bewusst erfahren und das Wissen von einer eigenen inneren Welt, die anderen verborgen ist, erlangen. Die „Theory of Mind (ToM)“ besagt, dass Kinder in diesem Alter ein Bewusstsein der Differenzierung unterschiedlicher Perspektiven entwickeln, d.h. sie erkennen, dass andere Personen Standpunkte, Wünsche, Absichten, Motive und Informationen haben, die sich von ihren eigenen unterscheiden können (Flavell 1999; Case 1992, Astington 1993). Die Forschungsarbeiten, die sich direkt auf das Geheimnis bei Kindern beziehen, belegen, dass Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren die kognitiven Voraussetzungen für die bewusste Geheimhaltung eines Sachverhaltes vor einem anderen erwerben. Dies bezieht sich auf das erfolgreiche Verstecken eines Gegenstands (Meares & Orlay 1988; Corson, Colwell, Bell & Trejos-Castillo 2014; Misch, Over & Carpenter 2016), aber auch auf geheim gehaltenes Wissen (Anagnostaki, Wright & Papathanasiou 2013; Lavoie & Talwar 2018).

Geheimnisse werden auch unter sozialem Aspekt erforscht. So sind sie Thema innerhalb der Forschungstradition, die sich mit der Bedeutung von Freundschaft und der Entwicklung des Konzepts von Freundschaft befasst. Das Teilen und Bewahren von Geheimnissen nimmt mit dem Alter einen zunehmend wichtigeren Stellenwert in der Freundschaft ein (Selman 1984; Buhrmester & Furman 1987; Keller & Wood 1989; Hartup 1989; Valtin, Flitner & Walper 1991). Laut Furman & Bierman (1984) halten schon sieben- bis achtjährige Kinder das Bewahren von Geheimnissen für ein wichtiges Merkmal der Freundschaft. Vom guten Freund wird erwartet, dass man ihm im Vertrauen auf Verschwiegenheit und Solidarität persönliche

¹ Es handelt sich um die Aktualisierung und wesentliche Erweiterung des Artikels: „Was ich nur meinem Freund, nicht der Mutter erzähle“ aus: Albert Spitznagel (Hrsg.) (1998). Geheimnis und Geheimhaltung. Erscheinungsformen - Funktionen - Konsequenzen. S. 247-254, Göttingen: Hogrefe. Das Buch ist vergriffen.

Dinge, auch Normübertretungen, mitteilen kann (Lieberman & Shaw 2018). Das Bewahren von Geheimnissen und das Einhalten von Versprechungen gelten in der Forschung zur Vertrauenswürdigkeit als wichtige Indikatoren (Rotenberg 1980; Rotenberg, Michalik, Eisenberg & Betts 2008).

Die bisherigen Untersuchungen geben zwar Auskunft darüber, in welchem Alter Kinder die kognitiven Voraussetzungen zum Begreifen und zur Wahrung eines Geheimnisses haben, sie sagen aber wenig darüber aus, warum Kinder überhaupt Geheimnisse haben und welche Rolle Geheimnisse in ihrem Leben spielen. In der Interview-Studie von Flitner und Valtin (1985, 1987) wurde neben entwicklungspsychologischen Aspekten auch die sozialisations-theoretische Bedeutung des Geheimnisses von Kindern thematisiert. Es konnte gezeigt werden, dass das Geheimnis wichtig ist bei der Ablösung und Distanzierung der Kinder von ihren Eltern. In der Entwicklung des Kindes zu einem autonom handelnden Erwachsenen spielen drei Sozialisationsinstanzen eine Rolle: zunächst die Familie, später die Gleichaltrigen- bzw. die Freundesgruppe und die Schule. Über die jeweiligen Einflüsse dieser drei Instanzen gibt es zahlreiche Theorien. Wenig wissen wir aber darüber, wie sich die Ablösung und Distanzierung von den Eltern aus der Sicht der Kinder vollzieht und wie es zur Solidargemeinschaft der Freunde kommt. In der Studie von Flitner & Valtin (1985, 1987) wurde gezeigt, dass bei den ersten tastenden Autonomieversuchen der Kinder und ihrem Bestreben, sich von den Erwachsenen zu lösen und der Allgegenwart der Eltern ein Stück Eigenleben abzugewinnen, zunächst das "schöne" Geheimnis bedeutsam ist. Der kindliche Geheimnisbegriff bezieht sich zunächst auf eine isolierende Sache ("*das Geheimnis ganz für mich allein*"), bevor es zu einer Verbindung zwischen Freunden wird und dort im Wesentlichen das "schlimme" Geheimnis umfasst, also das Verschweigen von Normüberschreitungen und das Vertuschen kleinerer Missetaten gegenüber den Eltern. Dabei hat das Geheimnis eine abgrenzende Funktion gegenüber der Kontrolle der Erwachsenen.

Zum Design der Studie

In der hier zu präsentierenden Untersuchung wurden die entwicklungspsychologischen und sozialisations-theoretischen Fragen, die bereits in der Studie Flitner und Valtin (1985, 1987) gestellt worden waren, weiter präzisiert. Der Inhalt des Geheimnisses war in jener Studie etwas Verbotenes (Rauchen). In unsere neue Studie wurden weitere Bereiche einbezogen, die Kinder, wie alltägliche Beobachtungen zeigen, zur Geheimhaltung veranlassen können. Uns interessierte, ob und mit welcher Begründung Kinder in unterschiedlichen Kontexten eine Geheimhaltung praktizieren und ob sie in unterschiedlichen Sozialbeziehungen (Mutter, Freund) verschiedenartig reagieren.

Im Vergleich zu den bisherigen Forschungsarbeiten ist das Design unserer Studie umfassender angelegt, und zwar in Bezug 1. auf den Inhalt des Geheimnisses, 2. die untersuchte Altersspanne sowie 3. die Adressaten der Geheimnismitteilung (Mutter bzw. Freund).

Zu 1: Einige Studien beziehen sich auf den Inhalt dessen, was Kinder als Geheimnis ansehen. Dabei wird entweder der Begriff Geheimnis vorgegeben oder die Absicht des Geheimhaltens

(z. B. Verstecken eines Gegenstands) explizit genannt. Andere Autoren lassen Kinder entscheiden, welche Informationen sie als Geheimnis ansehen (Last & Aharoni-Etzioni 1995). Wir haben beide Methoden angewendet, um das Verständnis des Kindes zu erfassen. Manche Kinder kennen das Wort Geheimnis, aber nicht die Bedeutung, die wir Erwachsenen damit verbinden.

Zu 2: Viele Studien beziehen sich nur auf jüngere Kinder im Vorschulalter. Das untersuchte Altersspektrum liegt bei 3 bis 5 Jahren (Meares & Orlay 1988), bei 5 und 6 Jahren (Corson & Colwell 2013) bzw. von 4 bis 6 Jahren (Last & Aharoni-Etzioni 1995). In weiteren Studien wurden nur Schulkinder der 2., 4. und 6. Klasse befragt (Furman & Bierman 1984). Nur wenige Studien beziehen sich auf ein Altersspektrum, das vom Vorschulbereich bis zur Vorpubertät (10 und 12 Jahre) reicht und Aussagen über Entwicklungsverläufe ermöglicht (Lieberman & Shaw 2018; Lavoie & Talwar 2018).

Zu 3: Adressat bei der Mitteilung des Geheimnisses ist fast immer der Freund oder die Freundin. Nur Meares & Orlay (1988) fragten Kinder, mit wem sie ein Geheimnis teilen würden (Freund, Mutter oder Lehrerin). Die Rolle der Eltern wird so gut wie gar nicht erfragt. In unserer Studie berücksichtigen wir als Adressaten der Mitteilung eines Geheimnisses sowohl die Mutter als auch den Freund bzw. die Freundin.

Einzig die Studie von Gordon, Lyon & Lee (2014) berücksichtigt die Beziehung des Kindes zu den Eltern. Allerdings ging es hier um ein Geheimnis der Eltern. In dem Experiment, in das die Eltern eingeweiht waren, zerbrach ein Elternteil ein Spielzeug und bat das Kind, dem Versuchsleiter gegenüber Stillschweigen zu bewahren. In die Studie wurden verschiedene Maße einbezogen, unter anderem eine Skala, die das kindliche Vertrauen in die Eltern misst, sowie eine Skala zum Verständnis der Geheimhaltung von Informationen, die sich an die drei Dilemma-Geschichten unseres Designs (s.u.) anlehnt. Mit zunehmendem Alter waren die Kinder eher bereit, das Geheimnis zu bewahren, und zwar in Abhängigkeit von dem Vertrauen in die Eltern: je größer das Vertrauen, desto geringer die Bereitschaft, die Eltern trotz eindringlicher Befragung durch den Versuchsleiter zu verraten.

Fragestellung

In dieser Studie geht es hauptsächlich um drei Aspekte:

- die Geheimhaltung vor den Eltern (bzw. der Mutter)

Wir wollten wissen, in welchem Alter Kinder ein Verständnis in Bezug auf die Geheimhaltung verschiedener Sachverhalte entwickeln: eine *verbotene* Handlung (aus Mutters Portemonnaie Geld für Eis entwenden), eine *Überraschung* (für Mutters Geburtstag ein Bild malen), eine *gefährliche* Handlung (in einer Garage mit Feuer spielen) sowie eine *peinliche* Begebenheit (sich in der Schule in die Hose machen). Wir fragten Kinder, ob die Mutter in die unterschiedlichen Geheimnisse eingeweiht werden sollte, und analysierten ihre Begründungsmuster, die sie für das Geheimhalten bzw. das Preisgeben des Geheimnisses nannten.

- das Geheimnis und die Freundschaft

Welche Bedeutung hat das Geheimnis unter Freunden? In welche Sachverhalte weihen Kinder ihre Freunde ein? Wie begründen sie eine etwaige Geheimhaltungspflicht? Führt ein Geheimnisverrat zur Beeinträchtigung oder gar zum Ende der Freundschaft?

- zur Struktur des Geheimnisbegriffs

Wie entwickelt sich der Geheimnisbegriff des Kindes? Lassen sich unterschiedliche Niveau- und Bedeutungsstufen rekonstruieren? Aus der Untersuchung von Flitner und Valtin (1985, 1987) und aus Modellen der sozial-kognitiven Entwicklung lässt sich ableiten, dass Kinder erst allmählich einen Begriff von Geheimnis entwickeln, welcher dem von Erwachsenen entspricht (das Geheimnis als geteiltes Wissen zwischen Freunden mit der Pflicht der Geheimhaltung, die sich aus dem Vertrauensverhältnis ergibt).

Methode

Als Untersuchungsmethode verwendeten wir ein schon häufig erprobtes Verfahren: Wir konfrontierten Kinder im Einzelinterview mit alltäglichen Situationen und wählten dabei Dilemma-Geschichten, da sich diese als besonders sprachanregend erwiesen haben. Für drei Sachverhalte (*verbotene Handlung*, *Überraschung* sowie *gefährliche Handlung*) verwendeten wir Bildergeschichten mit folgender Struktur: Ein Kind erzählt einem Freund einen Sachverhalt, den dieser nicht weitersagen soll. Der Ausdruck Geheimnis wird nicht genannt, denn wir wollten herausfinden, welche Informationen vom Kind selbst als Geheimnis angesehen werden. Nach dieser Mitteilung kommt die Mutter hinzu und fragt die Kinder, ob sie etwas angestellt hätten. Das Kind, dem das Geheimnis bzw. die Information mitgeteilt worden ist, gibt daraufhin sofort dieses Wissen preis.

Die drei Bildergeschichten wurden den Kindern einzeln vorgelegt, wobei Fotografien zum besseren Verständnis des Inhalts verwendet wurden. Nachdem die Kinder die Geschichte gehört hatten, wurden ihnen zunächst einige Verständnisfragen gestellt, damit sichergestellt war, dass alle den Inhalt der Geschichte verstanden hatten (Das vollständige Leitfaden-Interview in englischer Sprache befindet sich im Anhang zu diesem Kapitel).

Es gab zwei Versionen, jeweils eine für Mädchen und eine für Jungen. Als Beispiel möge die folgende Geschichte dienen, die sich auf das verbotene Geheimnis bezieht.

I.: Ich erzähle dir jetzt eine Geschichte und möchte wissen, was du darüber denkst (dem Kind werden die Fotos vorgelegt und die Personen gezeigt). Dies sind Thomas und Christian. Sie sind Freunde. Sie spielen bei Thomas zu Hause. Christian sagt zu Thomas: "Soll ich dir was verraten? Sag es bitte nicht weiter. Ich habe gestern Geld aus dem Portemonnaie meiner Mutter gestohlen und ein Eis gekauft". Gerade da kommt die Mutter von Thomas herein und fragt: "Hallo, was macht ihr, habt ihr etwas angestellt?". Thomas sagt: "Ich nicht, aber Christian hat seiner Mutter gestern Geld gestohlen und ein Eis gekauft". Mutter sagt: „Aber Thomas!“.

Nach demselben Schema folgte eine Geschichte, in der ein Kind einem anderen erzählt, es habe für Mutters Geburtstag ein Bild als Überraschung gemalt. In der dritten Geschichte ging es um die Mitteilung, dass das Kind mit Feuer in einer Garage gespielt hat. In dieser Geschichte fehlt der mütterliche Tadel.

Jeweils im Anschluss an die Geschichte wurden den Kindern u.a. die folgenden Fragen gestellt. Was hat Thomas gesagt? Fandst du das richtig? Was hättest du getan? Warum? Warum sagte Mutter: „Aber Thomas!“? War da ein Geheimnis in der Geschichte? Wer hat es verraten? Warum glaubst du, war es ein Geheimnis? Stell dir vor, ein weiteres Kind, mit dem beide befreundet sind kommt hinzu. Soll ihm von den Ereignissen (Diebstahl, Überraschung für Mutter, Feuerlegen) erzählt werden?

Bei zwei weiteren Sachverhalten sollten sich die Kinder dazu äußern, ob sie ihre Mutter oder einen Freund einweihen würden. Dabei handelt es sich einmal um ein peinliches Missgeschick (sich in der Schule in die Hosen machen), ferner um eine schöne und aufregende Entdeckung (eine Höhle), wobei zu diesem Aspekt allerdings nur die Berliner Kinder befragt wurden.

Zum Abschluss des Interviews wurden noch die folgenden allgemeine Fragen zum Geheimnis und zum Geheimnisverrat gestellt:

I.: „Jetzt sind die Geschichten zu Ende, und ich möchte von dir gern wissen, was du über ein Geheimnis denkst. Kannst du mir sagen, was ein Geheimnis ist? Würdest du einem Freund ein Geheimnis verraten? Darf dein Freund das Geheimnis weitererzählen? Ist er noch dein Freund, wenn er dein Geheimnis weitererzählt? Hast du schon einmal ein Geheimnis gehabt?“ Die folgende Frage: „Was war das?“ wurde nur den Kindern in Deutschland gestellt, da sie von der australischen Ethikkommission nicht gestattet worden war.

Zum Abschluss jeder Geschichte wurde gefragt: „Hat hier jemand gepetzt? Wer war es? Darf man petzen?“ (s. dazu das nächste Kapitel).

Die Interviews wurden von Studierenden der Erziehungswissenschaft, die besonders trainiert worden waren, durchgeführt, auf Tonband aufgezeichnet und dann abgeschrieben.

Stichprobe

In die Stichprobe wurden deutsche und australische Kinder einbezogen. Wir haben Kinder aus zwei Nationen (Australien und Deutschland) befragt, vermuten aber, dass aufgrund der gleichartigen sozial-kognitiven Entwicklung hier keine gravierenden Unterschiede zwischen den Ländern auftreten werden. Es handelt sich um jeweils 40 Kinder (20 Jungen und 20 Mädchen) der Altersgruppen 5, 6, 8, 10 und 12 Jahre, insgesamt also um 200 Kinder. Sie stammen aus Schulen in Sydney und Berlin mit einem Einzugsbereich, der im Wesentlichen die untere und mittlere Mittelschicht umfasst.

Analyse der Daten

Zu jeder Frage wurden die Antworten der Kinder in Bezug auf inhaltlich relevante Kategorien zusammengestellt. Auf dieser Basis wurde ein Codiermanual erarbeitet². Anschließend wurden die Daten von einem wissenschaftlichen Assistenten (Christoph Wisser) codiert. Zur

² Das Codiermanual kann bei Researchgate heruntergeladen werden unter https://www.researchgate.net/publication/337547727_Codemanual_fur_das_Projekt_Secrets

Überprüfung der Rater-Übereinstimmung wurden 50 Fälle zufällig ausgewählt, wobei sich eine Übereinstimmung von 82 Prozent ergab. Die statistischen Auswertungen wurden mit SPSS durchgeführt (zur ausführlichen Darstellung der Ergebnisse s. Watson & Valtin 1993, 1997).

Ergebnisse

1. Die Mutter und die Geheimhaltung

Hier interessierte, welche Sachverhalte die Kinder vor der Auskunft heischenden Mutter geheim halten würden, wenn ein Freund ihnen zuvor davon Mitteilung gemacht hatte mit der Bitte, es nicht weiterzusagen. In unseren vorgegebenen Geschichten hatte der Freund auf die Frage der Mutter, ob sie etwas angestellt hätten, diese Information sofort weitergegeben. Wir fragten im Interview, was das Kind selbst in diesen Situationen gemacht hätte.

Tabelle 1 gibt einen zusammenfassenden Überblick darüber, welche Sachverhalte die Kinder vor der Mutter geheim halten würden. Da es zum Teil signifikante Altersunterschiede gibt, werden die Zahlen für die jüngeren (5- und 6jährigen) und die älteren (10- und 12-jährigen) Kinder gesondert ausgewiesen.

Tabelle 1: Prozentsatz der Kinder, die sich für die Geheimhaltung verschiedener Informationen vor der Mutter aussprechen

Inhalt des Geheimnisses	Gesamtstichprobe	Jüngere Kinder 5 und 6 Jahre	Ältere Kinder 10 und 12 Jahre
Überraschung	96	94	97
Mutter Geld stehlen	48	21	74
Feuer machen	52	35	71
in die Hose machen	24	31	23
Höhle entdecken	25	33	20

Betrachten wir zunächst die Antworten zum *verbotenen* und zum *gefährlichen Geheimnis*. Gefragt, was sie selbst in dieser Situation tun würden, ist die große Mehrheit der fünf- und sechsjährigen Kinder dafür, der Mutter sofort von den Missetaten des Freundes zu erzählen. Auch von den Achtjährigen ist fast die Hälfte für Offenheit, während die Mehrheit der Zehn- und Zwölfjährigen die Normübertretungen ihres Freundes verschweigen würden. Interessant sind hier die Antworten zu der Frage: Wer hat hier etwas verraten? Die Hälfte der Fünfjährigen und ein Viertel der Sechsjährigen ist der Meinung, der Missetäter, der seinem Freund von der verbotenen bzw. gefährlichen Handlung berichtet hat, habe sein eigenes Geheimnis verraten. Die meisten älteren Kinder beziehen das Verraten darauf, dass der eingeweihte Freund dies an die Mutter verraten habe.

Die Begründungen der Kinder deuten ebenfalls auf interessante Altersunterschiede. Die Fünf- und Sechsjährigen plädieren mehrheitlich für Offenheit gegenüber der moralischen Autorität der Mutter, die über alles Bescheid wissen soll, was die Kinder tun. *"Sie sollte es wissen"*, meint ein Kind. *"Sie wird es doch sicher irgendwie herausfinden"*, meint ein anderes. Auch die Normwidrigkeit des Verhaltens wird als Grund für das Gestehen genannt: *"Ich würde es Mutter erzählen, weil Geldstehlen nämlich nicht gut ist"*, meint ein Kind. Ein weiteres Mädchen erläutert: *„Weil immer, wenn man was Falsches gemacht hat, dann muss man es auch sagen, damit die Mutter das weiß und darüber reden kann... Weil immer, wenn man das sagt, dann ist das alles richtig“*. Einige der kleineren Kinder sind auch der Meinung, dass der Missetäter der gerechten Strafe zugeführt werden müsse. Stellvertretend dafür meint Cora, 5 Jahre: *"Ich hätte das ihrer Mutter gesagt, und dann müsste sie ihr den Po vollhauen, weil sie das sonst noch mal wegnimmt."* In diesen Äußerungen dieser Kinder deutet sich ein Strafkonzep an, dass Strafe durch die Abschreckung als Mittel zur Verhinderung weiterer Vergehen ansieht. (Wie Kinder mit Strafandrohungen umgehen, ist Thema von Kapitel IV).

Von den Achtjährigen plädiert etwa die Hälfte für Offenheit der Mutter gegenüber, teilweise sogar in dem taktischen Sinne, dass Offenheit einen Bonus schaffe, der strafvermindernd wirkt. Bei den Zehn- und Zwölfjährigen überwiegt die Geheimhaltung dieser Missetaten vor der Mutter. Sie begründen dies einerseits mit der Furcht vor Bestrafung des Freundes. So hat sich Florian, 12 Jahre, eine Regel zugelegt: *„Alles was verboten ist, das darf man nicht weiter-sagen - das ist so 'ne Regel, finde ich ... Sonst kriegt man Ärger"*. Andere vertreten die Auffassung: Es ist erlaubt und gerechtfertigt, den Freund vor der drohenden Strafe zu schützen. Sie erklären sich ausdrücklich dazu bereit, die Mutter anzulügen, um das Vergehen des Freundes zu vertuschen. Dazu Mario, 10 Jahre: *„Die Mutter anzulügen ist besser, als das Geheimnis des Freundes zu verraten“*.

Ein anderer Argumentationsstrang bezieht sich auf die Freundschaftsnorm der Verschwiegenheit und der Solidarität. Die Mitteilung des Geheimnisses wird als ein Vertrauensbeweis angesehen, und ein Verrat würde das Vertrauen bzw. die Freundschaftsbeziehung beeinträchtigen oder gar zerstören. Kinder betrachten es nun als eine Pflicht, das Geheimnis eines Freundes zu wahren. Bei ihnen stehen die Wahrung des Geheimnisses und die Solidarität unter Freunden im Mittelpunkt ihrer Argumentation. Die meisten älteren Kinder geben in ihren Antworten zu verstehen, dass sie zwar die Normübertretung missbilligen, dass sie aber der Freundschaftsnorm dem Vorzug geben. So argumentiert ein Mädchen: *„Stehlen ist falsch, aber“*, so führt sie aus, *„wenn es ein guter Freund ist, dann würde ich es niemandem erzählen, weil es eben mein Freund ist und er sonst Ärger bekommen würde“*. Zwar überwiegt bei den Kindern die Empfehlung, das Fehlverhalten vor den Eltern geheim zu halten, aber der Missetäter soll nicht völlig ungeschoren davonkommen. Einige der älteren Kinder treten gegenüber dem Freund als moralische Instanz auf und wollen weiteren Vergehen vorbeugen. Die Empfehlung der Wiedergutmachung (das Zurückgeben des Geldes) und die Belehrung bzw. der Tadel sind zwei Methoden, den Missetäter das Unrechtmäßige seines Tuns spüren zu lassen. So meint Christian, 12: *„Okay, behalten wir's für uns. Das lassen wir aber in Zukunft. Das machen wir nicht mehr!“*. Ferner schreiben die älteren Kinder dem Missetäter häufig Gefühle des Unbehagens, der Schuld und der Peinlichkeit zu und belasten ihn

mit emotionalen Reaktionen, was auch als sehr subtile Form der Bestrafung gedeutet werden kann. Insofern zeigen die älteren Kinder durchaus auch moralische Reaktionen auf die Missetat des Freundes (Zu weiteren Auswertungen zum Konzept von Strafe und zum Umgang mit dem Missetäter s. Valtin & Walper 1991; 1995 sowie Kapitel IV).

Als weiteres Motiv für das Verschweigen der Missetat vor der Mutter wird die Sorge um das Image des Freundes oder der Freundin genannt: die Mutter könnte einen schlechten Eindruck von dem schuldigen Kind bei Bekanntwerden seines Vergehens bekommen. Ein Mädchen, 12 Jahre, äußerte: *"Mother might think that she doesn't want her daughter to play with someone that steals money"*. Auch Gisela, 10 Jahre, spricht sich für das Verschweigen aus, denn sonst *„wird die Mutter ja auch einen schlechten Eindruck von der Christiane kriegen“*. Ein weiteres zehnjähriges Mädchen argumentiert: *"Eva soll es nicht sagen, damit die Mutter keinen schlechten Eindruck von der Freundin bekommt"* bzw. meint, die Freundin solle es selber sagen, denn wenn *"sie es selber sagen würde, dann würde die Mutter vielleicht keinen schlechten Eindruck von ihr haben, weil sie es ja dann sagen würde von sich aus"*. Diese Argumentation, dass ein Geständnis schuld mindernd wirkt, taucht auch in anderen Äußerungen von Kindern auf (s. dazu Kapitel IV).

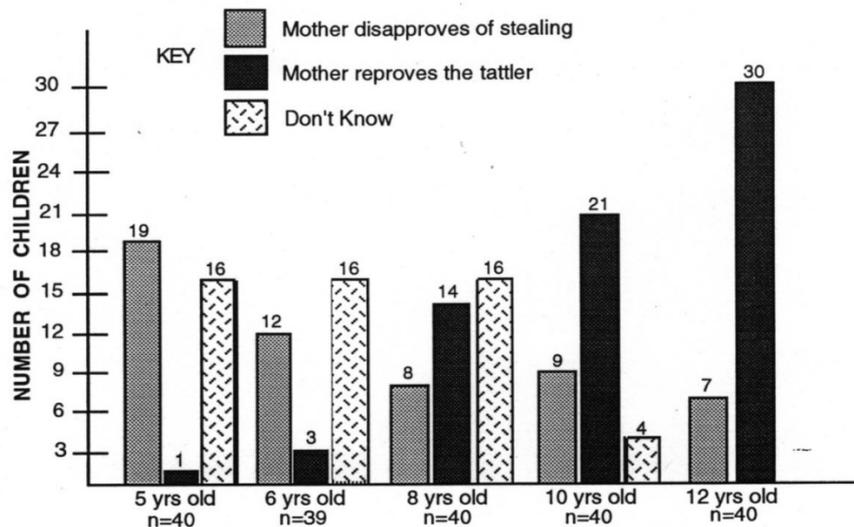
Das Vermeiden sozialer Reaktionen der anderen, die das Fremd- bzw. Selbstbild des Schuldigen betreffen, kann unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden, einmal aus der Perspektive des Dritten, der vom Vergehen erfährt und mit Missbilligung reagiert - was die gerade aufgeführten Beispiele belegen -, zum anderen aus der Perspektive des Missetäters, der bei der Bloßstellung Scham und Peinlichkeit empfindet. Vor allem Mädchen machen sich darüber Gedanken. So findet ein zwölfjähriges Mädchen, Christiane würde es *"peinlich"* sein, wenn ihre *"Schandtät"* bekannt würde. Fatma (12 Jahre) äußert, Christiane würde sich *"erniedrigt"* fühlen, weil sie nun vor der Mutter *"wie eine Diebin"* dastehen würde. Wenn sie selbst so etwas angestellt hätte, *"wäre es ihr peinlich"*, aber sie könnte schon mit ihrer Freundin darüber *"direkt"* reden. Mit ihrer Mutter könne sie zwar auch *"über solche Sachen"* reden, aber *"irgendwie nur so stockend."* Das Begreifen dieses Konzepts der sozialen Sanktionen setzt ein gewisses Maß an Selbstreflexion voraus, deshalb ist es nicht verwunderlich, dass vorwiegend ältere Kinder, nämlich vierzehn zehnjährige und zwölfjährige, hiervon sprechen.

Bei den jüngeren Kindern steht bei diesen Dilemmata das moralische Gebot der Einhaltung von Normen im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit. Das lässt sich ablesen an den Antworten zur Frage, warum die Mutter *„Aber Thomas!“* sagt, nachdem er den Diebstahl seines Freundes gepetzt hat.

Abbildung 1 zeigt den prozentualen Anteil in Bezug auf drei Antwortkategorien: Weiß nicht, Mutter missbilligt den Diebstahl sowie Mutter tadelt das petzende Kind.

Viele der jüngeren Kinder sind der Meinung, die mütterliche Missbilligung gelte dem Missetäter und sie habe sich nur versprochen. Dies entspricht auch den Ergebnissen der Studie von Flitner und Valtin (1985, 1987). Die Mehrheit der Zehn- und Zwölfjährigen erkennt, dass die Mutter das petzende Kind tadelt und auf die Verpflichtung der Freunde, ein Geheimnis zu bewahren, verweist.

Abbildung 1: Kinderantworten zu der Frage: „Warum sagt die Mutter: Aber Thomas (bzw. Name des petzenden Kindes)“? (Tabelle aus Watson & Valtin, 1997a, S. 444)



N= 199. Nicht berücksichtigt sind die Antworten von 23 Kindern, die nicht kodierbare sonderbare Antworten gaben.

Wie steht es nun mit dem *schönen* oder *unschuldigen* Geheimnis, dem *Geburtstagsgeschenk* für Mutter? Die Kinder aller Altersgruppen sind sich darüber einig, dass diese Mitteilung - die Überraschung - vor der Mutter geheim gehalten werden muss. Nur 3 der fünfjährigen, 4 der sechsjährigen und 2 der Zehnjährigen Kinder würden es der Mutter erzählen. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass die jüngeren Kinder die kognitiven Voraussetzungen zur Geheimhaltung eines Sachverhalts erworben haben. Gefragt nach ihren Begründungen, sagte die Mehrheit, dass sie die Überraschung nicht verderben wollen. Jüngere Kinder, die noch nicht zwischen konkreten und psychologischen Dimensionen unterscheiden, sprechen davon, dass das Geschenk verdorben werde. Die älteren Kinder beziehen sich auch auf die emotionalen Konsequenzen für den Freund, der enttäuscht sein würde, bzw. auf die Mutter, deren Freude beeinträchtigt wird. Sie berücksichtigen also in stärkerem Ausmaß die Gefühle der beteiligten Akteure, während jüngere Kinder eher die äußeren Konsequenzen thematisieren - ein Ergebnis, dass im Einklang steht mit der entwicklungspsychologischen Literatur.

In Bezug auf den unangenehmen Vorfall (das *peinliche* Geheimnis) wurden Kinder gefragt, ob sie die Mutter einweihen würden, wenn sie sich in der Schule in die Hose gemacht hätten. Ein Viertel der Kinder insgesamt würde dies vor ihrer Mutter geheim halten, wobei etwas mehr ältere (77%) als jüngere (69%) bereit sind, der Mutter das Missgeschick mitzuteilen. Auch die angegebenen Begründungen unterscheiden sich. Die jüngeren Kinder neigen zu pragmatischen Antworten: Die Mutter kann ihnen dann eine saubere Hose geben bzw. sie würde es sowieso feststellen, denn das *corpus delicti*, eine feuchte und riechende Hose, wird kaum ihrer Aufmerksamkeit entgehen. Die älteren Kinder beziehen sich auf die Natur der Beziehung zur Mutter: Sie hat Verständnis und man kann ihr vertrauen. Nicht alle jünge-

ren Kinder erwarten allerdings Verständnis der Mutter. Als Hauptgrund für eine Geheimhaltung dieses unangenehmen Vorfalls vor der Mutter nennen sie zumeist Angst vor Missbilligung und Strafe.

Die *Entdeckung einer Höhle* würden insgesamt ein Viertel der Kinder vor der Mutter geheim halten, wobei der Anteil der jüngeren Kinder hier mit 33 Prozent besonders groß ist: Sie möchten ungestört von mütterlicher Kontrolle mit ihren Freunden in der Höhle spielen. Die älteren Kinder erwarten offenbar aufgrund ihrer größeren Selbständigkeit keine Einmischung der Mutter mehr und sind eher bereit, ihr über ihren Aufenthaltsort Mitteilung zu machen (20%).

Die Ergebnisse vermitteln also ein sehr differenziertes Bild über die Geheimhaltungsabsichten von Kindern. Sehen wir einmal von der Überraschung für Mutters Geburtstag ab, will nur ein kleiner Teil der jüngeren Kinder vor Mutter bestimmte Sachverhalte verbergen. Bei der Erklärung der Altersunterschiede scheint die Abgrenzung der schönen Geheimnisse (ein Geschenk, eine Höhle entdecken) und der schlimmen Geheimnisse (etwas Verbotenes oder Gefährliches) bedeutsam. Die älteren Kinder sprechen sich bei Missetaten in der Mehrheit für die Geheimhaltung aus. Nur in Bezug auf das peinliche Ereignis betrachten die Älteren die Mutter als eine verständnisvolle und tröstende Instanz, wobei jedoch zu beachten ist, dass es sich hier um ein beschämendes Missgeschick, den Verlust der Körperkontrolle, handelt. In Bezug auf die verbotenen und die gefährlichen Taten, bei denen in stärkerem Maße die Verantwortlichkeit feststeht, erwarten sich die älteren Kinder offenbar weniger Verständnis der Mutter und sie sprechen sich in der Mehrzahl für ein Verschweigen aus.

2. Das Geheimnis und der Freund bzw. die Freundin

Haben wir bislang die Rolle der Mutter betrachtet, so wollen wir nun der Frage nachgehen, in welchen Bereichen Kinder ihre Freunde in einen bestimmten Sachverhalt einweihen würden bzw. ihnen allgemein ein Geheimnis mitteilen würden. Dazu haben wir einerseits gefragt, ob sie ihrer Freundin oder ihrem Freund mitteilen würden, wenn sie sich in der Schule in die Hose gemacht bzw. wenn sie eine Höhle entdeckt hätten (diese Frage wurde nur den Kindern in Deutschland gestellt). Ferner wurden sie im allgemeinen Teil des Interviews gefragt, ob sie ihrem Freund/ihrer Freundin ein Geheimnis erzählen würden und ob dieses Kind noch ihr Freund sei, wenn es dies weitererzählen würde bzw. ob die Freundschaft beeinträchtigt würde.

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse zur Frage, ob das Kind bereit sei, seinen Freund oder seine Freundin in einen spezifischen Sachverhalt einzuweihen. Da sich die Antworten der fünf- und sechsjährigen sowie der zehn- und zwölfjährigen Kinder stark ähneln, wurden sie zusammengefasst. Zudem sind als Vergleichswerte die Zahlen für die Mutter als Adressatin des Geheimnisses angegeben.

Es zeigt sich wiederum ein differentes Antwortmuster, bezogen auf das Alter und den Inhalt. Die Entdeckung einer Höhle wollen Kinder am häufigsten dem Freund oder der Freundin mitteilen, vor allem mit der Begründung, dass sie dort interessanten gemeinsamen Aktivitäten

nachgehen können. Aber auch die Mutter wird von der Mehrzahl der Kinder davon in Kenntnis gesetzt.

Tab. 2: Prozentsatz der Kinder, die mit ihrem Freund bestimmte Sachverhalte teilen würden (in Klammern Werte für die Mutter als Adressatin)

Inhalt der Mitteilung	Gesamtstichprobe	Jüngere Kinder 5 und 6 Jahre	Ältere Kinder 10 und 12 Jahre
Höhle entdecken*	90 (75)	80 (67)	97 (80)
sich in die Hose machen	19 (75)	13 (69)	29 (77)

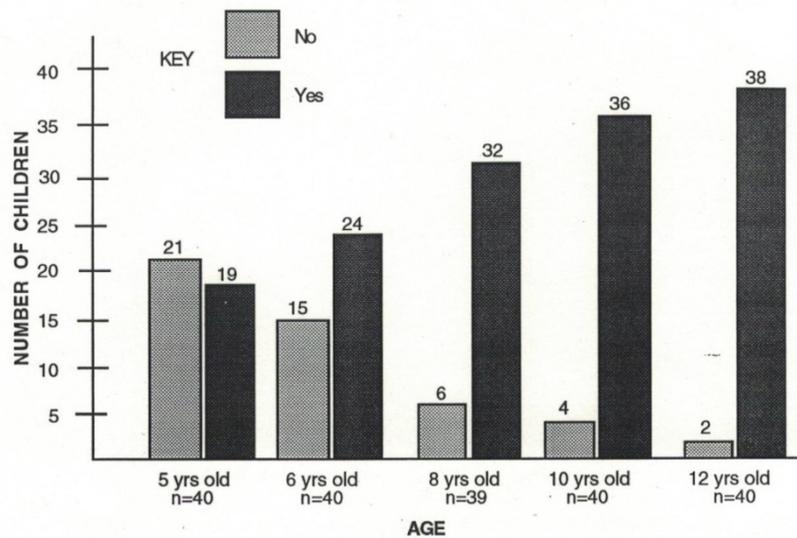
*Diese Frage wurde nur den Kindern in Deutschland gestellt.

In ihr Missgeschick, sich in die Hose gemacht zu haben, will jedoch nur eine Minderheit von Kindern ihre Freunde einweihen. Bei den Fünf-, Sechs- und Achtjährigen sind es jeweils nur fünf Kinder, bei den Zehn- bis Zwölfjährigen insgesamt 23. Scham, Angst vor Peinlichkeit, die Sorge, ausgelacht und gehänselt zu werden, aber auch die Befürchtung, Mutter oder Lehrerin könnten es erfahren und mit Missbilligung und Strafe reagieren sind die von den Befragten genannten Gründe für das Verschweigen dieses Vorfalles. Nur ein Fünftel aller Kinder will ihre Freunde einweihen; die Mutter wird hier von der deutlichen Mehrheit als geeignete Ansprechpartnerin und Vertrauensperson angesehen. In Bezug auf diesen Punkt ergab sich der einzige signifikante Geschlechtsunterschied unserer Stichprobe. Von den Mädchen würden 25 die Freundin einweihen, von den Jungen nur 13. Vor allem in Gruppe der älteren Kinder ist dieser Unterschied ausgeprägt: Von den Zehn- und Zwölfjährigen würden 19 Mädchen, aber nur 4 Jungen dem Freund bzw. der Freundin davon erzählen, d.h. 90 Prozent der älteren Jungen würden es lieber für sich behalten. Während die Jungen und die Mädchen beim Verschweigen des verbotenen und gefährlichen Geheimnis auf die Solidarität des Freundes und der Freundin setzen, befürchten die Jungen, in dieser ehrenrührigen Situation würde der Freund sich nicht nur über sie lustig machen, sondern sie auch vor anderen Kindern bloßstellen, indem er es in der Klasse weitererzählt, was eine öffentliche Erniedrigung und große soziale Blamage bedeuten würde. *"Jeder würde denken, dass du ein Baby bist, und du würdest ganz schlecht dastehen."* Florian (12 Jahre) meint, dieses Ereignis würde er seinem Freund nicht erzählen und schildert höchst anschaulich die Peinlichkeit und die Situation des Bloßgestellten: *"Na, wäre mir zu peinlich! ... Der wird es weitererzählen. Das würde ich, glaube ich, auch machen ... Na, zumindest würde ich mich fast kaputt lachen darüber, wenn das meinem Freund passiert wäre ... Und der schämt sich in Grund und Boden... Und da würden wir alle vielleicht rumschreien: "Ääh, Christian hat sich in die Hosen gemacht!"*. Auch für weitere Jungen ist der Unterhaltungswert dieser Information größer als die Verpflichtung zur Solidarität oder die Empathie mit dem Bloßgestellten. Die Mädchen, die diesen Vorfall mit ihrer Freundin teilen würden, betonen die Diskretion der Freundin (*„Ich würde es ihr sagen. Dann würden wir ein bisschen kichern. Aber sie würde es nicht weitersagen“*).

Nachdem die Kinder befragt worden waren, ob sie ihren Freund oder ihre Freundin in bestimmte Sachverhalte einweihen würden, beantworteten sie die allgemeine Frage, ob sie

einem Freund oder einer Freundin ein Geheimnis mitteilen würden. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 enthalten.

Abbildung 2: Anzahl der Kinder pro Altersstufe, die einem Freund oder einer Freundin ein Geheimnis erzählen würden (aus: Watson & Valtin 1993, S. 20)



Fast alle acht-, zehn- und zwölfjährigen Kinder würden einem Freund ein Geheimnis mitteilen, fast die Hälfte der Fünf- und Sechsjährigen jedoch nicht. Dieses Ergebnis ist nur zu interpretieren, wenn man das kindliche und altersspezifisch unterschiedliche Verständnis vom Geheimnis berücksichtigt. Die Altersgruppen unterscheiden sich offensichtlich in ihrem Geheimniskonzept (s. dazu den Absatz unten zur Struktur des Geheimniskonzepts s. u.).

Andere, sehr interessante Antworten auf die Frage, warum sie einem Freund ein Geheimnis anvertrauen würden, bezog sich nicht auf die Qualität der Freundschaft oder auf die Natur des Geheimnisses, sondern auf die motivationalen Prozesse, die dazu führen, ein Geheimnis zu teilen.

Geheimnisse alleine machen keinen Spaß, ist die Meinung vieler Kinder und sie betonen die kommunikative Bedeutung. (Gisela, 10 Jahre: „*Es ist schön, wenn man mit der Freundin ein Geheimnis hat. Wenn es was Schönes ist, dann kann man zusammen darüber reden*“). Ein Geheimnis stärkt zudem das Zusammengehörigkeitsgefühl und das Miteinandervertraut-Sein (Martin, 12 Jahre: „*Ich erzählte meinem Freund Geheimnisse, weil ich möchte, dass er weiß, was ich so kenne, damit er es alles weiß*“). Anuschka, 12 Jahre, antwortet auf die Frage der Interviewerin, was ein Geheimnis für sie bedeute, das Teilen von Geheimnissen würde auch dazu führen, „*dass man die Freundin noch besser erkennt*“ und dass man gemeinsame Erlebnisse hat, an die man sich gern zurückerinnert: „*Weil sich die Freundinnen dann immer sagen können: ‚Ach, weißt du noch, wie du mir das immer zugeflüstert hast?‘*“.

Das Geheimnis dient jedoch auch der Abgrenzung von anderen Kindern. Annoschka, 10 Jahre: „*Man freut sich, dass die anderen das nicht wissen. Es macht ja auch Spaß, wenn Freunde so ein Geheimnis haben*“.

Es sind vor allem die älteren Kinder, die darauf verweisen, dass das Mitteilen von Geheimnissen eine emotionale Erleichterung bedeuten kann und ein Mittel ist, soziale Isolierung zu überwinden oder soziale Unterstützung zu erlangen. So bezeichnet Felix es als Geheimnis, eine Höhle zu entdecken: *"Das ist ein großes Erlebnis, und ich würde auch darauf drängen, es loszuwerden."* Mira findet, wenn man etwas Schlimmes gemacht hat, dass man es nicht für sich behalten und sich durch Aussprechen erleichtern könne: *"Weil, dann ist auf einem so ein Druck. Dann kann man es nicht für sich behalten, dann erzählt man es seiner Freundin"*. Auch Daniel meint: *"Wenn man z.B. irgendetwas gestohlen hat, möchte man ja gerne mit irgendjemandem darüber reden, was man gemacht hat, ... weil man es nicht gern auf sich sitzen lassen möchte"*.

Mehrere Kinder thematisieren auch, dass es für sie leichter ist, ihr Geheimnis mit Freunden als mit erwachsenen Personen zu teilen: *"Wenn es ein Erwachsener ist, dann sagt man es eigentlich nicht so. Man hat dann immer ein bisschen Angst vor dem."* Auch Jasmin, 10 Jahre, findet es leichter, zu ihrer Freundin über eine Missetat zu reden, denn: *"Wie so Eltern sind, die meckern ja wegen jedem bisschen."* - *"Unter Kindern ist es viel leichter, irgendetwas weiterzusagen. Wenn man irgendetwas kaputt gemacht hat, dann erzählt man das eher seinen Freunden, wahrscheinlich eher als der Mutter, weil man vom Freund keinen Ärger kriegen kann"*, meint ein zehnjähriger Junge.

Beeinträchtigung der Freundschaft durch Weitergabe eines Geheimnisses?

Ein weiterer Aspekt dieses Themas betraf die Frage, ob es die Freundschaft beeinträchtigen würde, wenn ein Freund ein Geheimnis ausplaudert. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 enthalten.

Tabelle 3: Wäre ein Kind noch dein Freund/deine Freundin, wenn es dein Geheimnis weiter erzählt?

Antwortkategorien	5jährige	6jährige	8jährige	10jährige	12jährige	Gesamt*
weiß nicht	1		1	1		3
nein	18	16	20	9	20	83
ja	17	20	7	19	9	72
ja, aber	3	2	10	8	8	31
irrelevant	1	1		1	2	5

* fehlende Antworten = 6

Etwa die Hälfte der Kinder betont, dass sie Freunde bleiben würden, allerdings sehen viele auch eine Beeinträchtigung der Beziehung (Antwortkategorie „ja, aber..“). Andreas, 6 Jahre, ist ganz pragmatisch: *„Wenn ein Freund mein Geheimnis erzählt, werde ich ihm nie wieder eins erzählen“*. Er kann in dem Weitersagen noch keine Verletzung von Freundespflichten sehen. Einige Kinder äußern Verständnis für den Freund: *„Jeder petzt irgendwann“*. Da sie die Schwierigkeiten verstehen, ein Geheimnis zu bewahren, können Zehn- und Zwölfjährige auch einem Freund vergeben und die Freundschaft fortsetzen (*"Ich würde ihm noch eine Chance geben. Und wenn ich ihm ein anderes Geheimnis erzählte und er würde es weiter erzählen, dann würde ich ihm nicht mehr vertrauen"*). 15 Kinder sprechen explizit von Verzei-

hen. *"Man muss ja einem Menschen auch mal verzeihen"*. Das Verzeihen ist jedoch zumeist kein großherziger oder moralisch begründeter Akt, sondern erfolgt aus pragmatisch-taktischen Erwägungen: Jasmin, 10 Jahre: *„Weil man vielleicht keine bessere Freundin mehr findet“*. Mario, 10 Jahre, argumentiert in Bezug auf die Entdeckung der Höhle: *„Wenn man ein Geheimnis hat, und der Freund verrät es, dann ist es halt nicht so schlimm, weil dann kann man sich immer noch was Neues suchen. Und einen neuen Freund zu finden, ist viel schwieriger als eine neue Höhle. Mit einer Höhle kann man auch nicht rumgehen und spielen“*.

Ein Sechstel der Kinder thematisiert die Beeinträchtigung der Freundschaft durch den Geheimnisverrat. So wollen 14 Kinder kurzzeitig die Interaktion unterbrechen (*„Eine Zeitlang nicht mehr mit ihm reden, dann ist er wieder okay“*). Alex erläutert: *„Er ist immer noch mein Freund, weil ich ihn immer noch nett finde, trotzdem er das gesagt hat... Dass wir nicht mehr sooft zusammen spielen, aber das gibt sich dann nach 'ner Zeit wieder“*. Ein Mädchen bezieht sich auf emotionale Konsequenzen (*"Ich wäre sauer, wirklich sauer. Ich würde sie bestimmt eine Minute lang hassen"*).

Für 17 andere Kinder bedeutet der Geheimnisverrat einen Schaden für die Enge der Freundschaft. I: Ist sie dann noch deine Freundin? *"Ja, aber nicht mehr eine richtige Freundin", - „nicht mehr die beste Freundin“ - "nur noch ein bisschen Freundin". - "Er ist dann nicht mehr mein liebster Freund"*.

Für 83 Kinder würde das Weitererzählen des Geheimnisses das Ende der Freundschaft bedeuten. Die jüngeren Kinder beziehen sich in ihren Begründung vor allem darauf, dass das Verbot des Weitererzählens nicht eingehalten wurde. Die älteren Kinder verweisen auf die Freundschaftsnorm und das Vertrauen (*"Nein, wenn er es bewusst und mit Freude sagt, dann ist er kein Freund - weil das fügt mir Schaden zu"*). Vor allem ältere Kinder machen ihre Entscheidung, die Freundschaft zu beenden, von differenzierten Erwägungen abhängig, so von den Motiven des Freundes (*"Manchmal kann man sich einfach nicht zurückhalten, und die Worte kommen herausgeschossen wie aus einem Gewehr, ich meine wie aus einem Mund"*) oder dem Inhalt des Geheimnisses: *„Wenn es schlimme Geheimnisse sind, bei Luller-Geheimnissen ist es nicht so schlimm“ - Wenn man „ein großes Geheimnis“ erzählt (z.B. über gestohlenen Geld), dann würde man die Freundschaft beenden, „aber wenn man ein kleines Geheimnis weitererzählt (z.B. über das Geburtstagsgeschenk), dann nicht“*. Julian verweist auf die Folgen des Verrats des peinlichen Geheimnisses, der zu einem Gesichtsverlust führen kann (*„Wenn ich dann ausgelacht werde, ist er nicht mehr mein Freund“*).

Aus den Antworten der Kinder lassen sich Unterschiede im Konzept vom Geheimnis ablesen, die wir im nächsten Abschnitt behandeln.

3. Zur Struktur des Geheimniskonzepts

Auf der Grundlage der Antworten zu den allgemeinen Fragen und in einer Zusammenschau der Antworten zu den einzelnen vorgegebenen Situationen lässt sich eine Abfolge unterschiedlich komplexer Geheimniskonzepte rekonstruieren. Die strukturelle Analyse des Geheimnisbegriffs ergibt vier Niveaus.

- Das Geheimnis ganz für mich alleine

Auf die Frage, was ein Geheimnis ist, beziehen sich die Kinder auf äußerliche Merkmale, zum Beispiel auf die Art der Kommunikation, den Tradierungsmodus: „Es ist ein Geheimnis, wenn man jemandem etwas flüstert“. Diese Aussage verweist darauf, dass das Kind noch nicht erkennt, dass mit einem Geheimnis eine bewusste Geheimhaltungsabsicht verbunden ist. Ferner wird das Geheimnis bezogen auf einen konkreten Inhalt, wie ein Ereignis oder einen Gegenstand, den man nicht mit anderen teilen möchte. *„Es ist etwas, was du niemandem erzählst“*. Das Geheimnis für sie ist so etwas wie ein persönlicher Besitz. *„Keiner soll es wissen außer mir“*, sagt einer. Als Beispiele werden genannt Süßigkeiten, Geld für ein Eis, eine tote Maus, die man gefunden hat, oder eine Höhle, die man entdeckt hat. Für diese Kinder ist das Geheimnis der alleinige und private Besitz eines einzelnen. Konsequenterweise wollen sie mit ihren Freunden auch kein Geheimnis teilen, denn das Geheimnis ist per Definition etwas, das nur einer hat. Der Verräter in unseren Dilemma-Geschichten ist das Kind, das seinen Freund über den Diebstahl und das Feuerlegen informiert. Deshalb würden sie auch einem später hinzukommenden Kind, mit dem beide befreundet sind, nichts erzählen.

- Das Geheimnis als begrenztes Wissen

Die Kinder definieren hier ein Geheimnis als ein begrenztes Wissen, als Information, die nur einige wenige teilen. Das Geheimnis wird konstituiert aufgrund äußerlicher Kriterien (Anzahl der Mitwisser) oder äußerlicher Mechanismen (explizite Bitte, es nicht weiterzuerzählen). In der ersten Variante wird ein Geheimnis definiert durch die Anzahl der Mitwisser. *„Wenn nur einer es weiß, ist es kein Geheimnis“*, wird argumentiert, anders als die vielen jüngeren Kinder, für die das Geheimnis der Besitz eines einzelnen ist (*„Nur einer weiß es“*). Allerdings gibt es aus Kindersicht auch eine kritische Anzahl der Personen, die um das Geheimnis wissen dürfen, sie scheint bei drei Mitwissern zu liegen: *„Wenn es zwei oder drei wissen, ist es ein Geheimnis, bloß wenn es zehn oder mehr sind, dann nicht“* (Frederic, 8 Jahre). Der gleichaltrige Marcus vertritt die Meinung, schon bei einem vierten Mitwisser würde das Geheimnis *„immer mehr schwinden, also dann würde nicht mehr viel vom Geheimnis übrigbleiben. Wenn es 1000 Menschen wissen, dann ist es kein Geheimnis mehr“*. Auch ältere Kinder verweisen in ihren Definitionen auf diesen Aspekt des begrenzten Wissens, aber für sie ist dies nicht das einzige Merkmal eines Geheimnisses.

Christian, 6 Jahre, argumentiert: Wenn er eine Höhle gefunden hätte, hätte er dies seinem Freund mitgeteilt, denn *„dann könnten wir darin spielen und dann schlafen“*. Allerdings darf sein Freund dieses Geheimnis nur noch einem weiteren Kind erzählen: *„Damit nicht zu viele drin sind“*. Wie schwer es jüngeren Kinder fällt, einen konkreten Gegenstand von einem psychologischen Sachverhalt zu unterscheiden, zeigt die Antwort eines fünfjährigen Kindes: Er nennt eine Höhle als Beispiel für ein Geheimnis und begründet es folgendermaßen: *„Dann können wir zusammen mit dem Geheimnis spielen.“*

Ein Geheimnis ist abhängig davon, ob es weitergesagt wurde, und ist nur solange ein Geheimnis, bis ein Dritter oder die Mutter es weiß. Jonas, 6 Jahre, bezieht sich auf die Mitteilung des Freundes, er habe aus Mutters Portemonnaie Geld genommen: *„Das war nur ein kleines Geheimnis, weil es so kurz war“* (bis Thomas es der Mutter erzählte).

Ob diese Kinder ein später hinzukommendes anderes Kind, mit dem sie befreundet sind, in das Geheimnis einweihen wollen, hängt von der Anzahl der Mitwisser ab, die sie für ein Geheimnis als konstitutiv ansehen. Wenn es zwei sind, dann nicht, wenn es drei sind, dann ja. In einer anderen Variante bildet sich ein Geheimnis dadurch, dass der Mitteilende ein Verbot des Weitererzählens ausspricht („*Es ist ein Geheimnis, weil Christian gesagt hat: Bitte sag es nicht weiter*“). Folgerichtig würde ein weiteres befreundetes Kind nur dann in das Geheimnis eingeweiht, wenn es vorher verspricht, es nicht weiterzusagen. Erst ältere Kinder, die zwei Perspektiven berücksichtigen, erkennen, dass es dieses ausdrücklichen Verbots nicht bedarf, damit der Hörer die Vertraulichkeit einer Mitteilung wahrt.

- Das Geheimnis als geteiltes Wissen zwischen Freunden

Bei diesem Aspekt des Geheimnisbegriffs vertreten die Kinder die Ansicht, der Status der Eingeweihten sei entscheidend. So meinen einige Kinder, ein Geheimnis bestehe nur dann, wenn es von Freunden bzw. Kindern geteilt würde: *"Das ist etwas, was du nur deinen Freunden, aber nicht deiner Mutter erzählst."* – *„Der Mutter erzählt man keine Geheimnisse mehr!“* – *"Wenn die Mutter es weiß, ist es ein halbes Geheimnis: sie ist ja nahestehend, ist ja ungefähr wie ein halber Freund, und beim Freund wäre es ein ganzes Geheimnis."* Kinder als Adressaten von Geheimnissen sind zu bevorzugen, denn *„unter Kindern, da wird man schon keinen Ärger kriegen. – Unter Kindern ist es viel leichter, irgendetwas weiterzusagen, aber einem Erwachsenen....“*

Ein Geheimnis wird nun aufgefasst als ein geteiltes Wissen unter Freunden. Allerdings wird noch nicht auf das Vertrauensverhältnis Bezug genommen. Diejenigen Fünf- und Sechsjährigen, die einem Freund ein Geheimnis erzählen würden, begründeten es im Wesentlichen damit, dass sie zusammen spielen und Freunde seien. Ältere Kinder verlassen sich darauf, dass der Freund es nicht weitererzählt, da Sanktionen drohen könnten bei Aufdeckung des Geheimnisses.

Ein später hinzukommendes befreundetes Kind soll auch in das Geheimnis eingeweiht werden (Mario, 10 Jahre: *„Vielleicht sagt er dann, wir sind keine richtigen Freunde, weil wir ihn allein lassen. Er will auch das Geheimnis wissen“.*)

- Das Geheimnis als Vertrauensbeweis

Die Kinder definieren das Geheimnis dabei im Wesentlichen als Element der Freundschaft und verweisen auf die Beziehung zwischen den beiden Mitwissern, die einander vertrauen und auf Verschwiegenheit setzen: *"Ein Freund ist dir sehr nahe, und sie würden es niemandem erzählen, wenn du sie bittest, es nicht zu tun. Einem richtigen Freund kannst du vertrauen und er wird es nicht weitererzählen."* Andere betonten die Nähe und die Glaubwürdigkeit des besten Freundes. *"Meiner besten Freundin würde ich es erzählen"*, meint eine Zwölfjährige, *„aber niemand anderem, denn wir vertrauen einander."* Einige erwähnten auch schlechte und schmerzhaft Erfahrungen mit anderen Kindern und hoben hervor, dass nur ganz wenige Kinder richtige Freunde seien.

Geheimnisse teilen wird auch als Sympathiebeweis aufgefasst: Felix, 10 Jahre: *„Wenn die drei Freunde sind, würde ich es auch sagen. Sonst merkt er vielleicht irgendwann mal, dass*

die ein Geheimnis haben. Dann fühlt er sich benachteiligt, also dass sie ihn nicht mehr mögen, wenn sie ihm das Geheimnis nicht verraten.“

Die Kinder auf diesem Niveau thematisieren auch mögliche Inhalte von Geheimnissen: *„Sachen, die man falsch gemacht hat, sind Geheimnisse. Ein Bild malen nicht“*, meint Jasmin, eine Zehnjährige. (Einige jüngere Kinder in unserer Studie vertreten die gegenteilige Meinung: Ein Bild malen bzw. eine Überraschung ist ein Geheimnis; Sachen, die man falsch gemacht hat, muss man der Mutter mitteilen). Und Gisela, 10 Jahre, erläutert: *„Irgendetwas Gutes oder Schlechtes, Schönes oder Nichtschönes ist ein Geheimnis. Sich in die Hose machen ist nichts Besonderes und kein Geheimnis. Es ist ein Vorfall, den man nicht erzählen will.“*

Ob ein weiteres, mit ihnen befreundetes Kind eingeweiht werden soll, hängt von mehreren Überlegungen ab: dem Inhalt des Geheimnisses, der Enge des Freundschaftsverhältnisses und der Vertrauenswürdigkeit dieser Person.

Auf diesem Niveau erkennen die Kinder die konfligierenden Intentionen: das Auskunftsverlangen der Mutter sowie das Geheimhaltungsmotiv des Freundes und sie können nun klar zwei Perspektiven koordinieren. Deshalb erkennen sie auch, dass in unserer Dilemma-Geschichte der Ausruf der Mutter "Aber Thomas" dem Kind gilt, das die Freundschaftsnorm der Verschwiegenheit bricht.

Die Ergebnisse, dargestellt in Tabelle 3, zeigen eine klare Altersabhängigkeit.

Tabelle 3: Anzahl der Kinder pro Altersstufe auf den Niveaustufen des Geheimnisbegriffs

Niveau	5jährige	6jährige	8jährige	10jährige	12jährige	Gesamt
Geheimnis für mich allein	21	14	1	1		37
Geheimnis als begrenztes Wissen	18	22	20	4	2	66
Geheimnis als geteiltes Wissen zwischen Freunden	0	4	12	18	10	44
Geheimnis als Vertrauensbeweis	0	0	6	17	28	51

Nationenunterschiede

In fast allen der hier berichteten Ergebnisse unterschieden sich die Kinder aus Sydney und Berlin nicht. Es gab nur einige wenige Unterschiede:

1. Mehr fünf- und sechsjährige deutsche Kinder bemerkten, sie würden nicht mehr mit jemandem befreundet sein, der ihr Geheimnis jemand anderem weitererzählen würde.
2. Mehr deutsche Kinder sind bereit, einen Freund in ein peinliches Geheimnis (dass sie sich in die Hose gemacht haben) einzuweißen.

3. Mehr deutsche Kinder erkannten, dass Mutters Ausruf "Aber Thomas" einen Tadel bedeutete für das petzende Kind, das die Freundschaftsnorm der Verschwiegenheit verletzt hatte. Diese Ergebnisse verweisen möglicherweise auf einen anderen Bedeutungshof von "Freundschaft" bei australischen und deutschen Kindern. Während in der englischen Sprache „friend“ auch Amtskollegen und Bekannte einschließt, gibt es in Deutschland eine feste Tradition der hohen Wertschätzung der Freundschaft. Vor allem in der Epoche der Klassik und Romantik gab es einen wahren Freundschaftskult. Man denke nur an Schillers Ode an die Freundschaft oder an seine Ode „An die Freude“ („Wem der große Wurf gelungen, eines Freundes Freund zu sein“). Unsere Befunde mögen darauf hindeuten, dass deutsche Kinder größere Ansprüche an die Freundschaft stellen. Hier sind weitere kulturgeschichtliche Analysen zum Konzept der Freundschaft in beiden Nationen notwendig.

Diskussion der Ergebnisse

Im Vergleich mit den bisherigen Untersuchungen zur Auffassung von Geheimnissen und ihrer Bedeutung für Kinder haben wir ein umfassenderes Design verwendet. Dies betrifft erstens die Altersspanne vom fünfjährigen Vorschulkind bis zu Kindern in der (Vor)Pubertät. Das Altersspektrum wurde gewählt, um zwei wichtige Einschnitte in der geistigen Entwicklung zu erfassen: den Übergang von der anschauungsgebundenen zur konkret-operatorischen Intelligenz bei den Fünf- bis Sechsjährigen und den Übergang von der konkret-operatorischen zur formalen Intelligenz bei den Zehn- bis Zwölfjährigen. Zweitens interessierte uns die Auffassung von Kindern zu Geheimnissen und zu Inhalten, die sie geheim halten wollen bzw. sollen. Dazu wurden unterschiedliche Fragen gestellt: „Was ist ein Geheimnis?“ - „Würdest du es deiner Mutter weitersagen, wenn dein Freund dir /unterschiedliche Sachverhalte/ mitgeteilt hat?“ und „Würdest du das auch weitersagen, wenn dein Freund dich in diese Sachverhalte eingeweiht hat mit der Bitte, es nicht zu verraten?“ Inhalt der Mitteilung war etwas Verbotenes (der Mutter Geld aus der Geldbörse stibitzen), etwas Gefährliches (in der Garage ein Feuer machen), etwas möglicherweise Peinliches (sich in der Schule in die Hose machen) sowie eine Überraschung für die Mutter. Mit diesem Vorgehen wollten wir sicherstellen, dass die Kinder nicht nur das Wort Geheimnis kennen, sondern auch dessen Bedeutung. Drittens haben wir in unseren Dilemma-Geschichten als Adressaten des Geheimnisses bzw. der angesprochenen Sachverhalte sowohl die Mutter als auch ein befreundetes Kind gewählt und haben jeweils nach den Begründungen gefragt, warum Kinder sich für eine Geheimhaltung oder für Offenheit aussprechen.

Unser Design, das Einzelinterviews und eine Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden enthält, halten wir für geeignet, um neben entwicklungspsychologischen Aspekten auch Erkenntnisse zu gewinnen über die sozialisationstheoretische Bedeutung des Geheimnisses für Kinder bei der Ablösung von den Eltern und der Herstellung von freundschaftlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen.

Was die entwicklungspsychologischen Aspekte betrifft, so lässt sich aus den Antworten der Kinder eine Abfolge unterschiedlich komplexer Geheimniskonzepte rekonstruieren. Die strukturelle Analyse des Geheimnisbegriffs ergab vier Niveaus, die unterschiedlichen Niveaus

von Fähigkeiten der Perspektivenübernahme entsprechen. Das Konzept der Kinder gibt Aufschluss darüber, ob sie die bewusste Geheimhaltungsabsicht erkennen und die unterschiedlichen Intentionen der Akteure unterscheiden und koordinieren können. (Zu einer ausführlichen theoretischen Einordnung in die Modelle von Selman 1984, Perner 1988 und Case 1992 s. Watson & Valtin 1997b).

- *Das Geheimnis für mich allein.* Auf die Frage, was ein Geheimnis ist, beziehen sich die Kinder auf äußerliche Merkmale, einerseits auf die Art der Kommunikation (Es ist ein Geheimnis, wenn man jemandem etwas flüstert), andererseits auf einen konkreten Inhalt, wie ein Gegenstand oder ein Ereignis. Für sie ist das Geheimnis der alleinige und private Besitz eines einzelnen. Konsequenterweise wollen sie mit ihren Freunden auch kein Geheimnis teilen, denn das Geheimnis ist per definitionem etwas, das nur einer hat. Auf diesem Niveau fehlt das Verständnis für die bewusste Geheimhaltung, denn die Kleinen sind sofort bereit, der Interviewerin ihr Geheimnis zu nennen, zumeist etwas Schönes wie ein Versteck oder ein Schatz. Auch Erwachsene können private Geheimnisse haben, die sie aus Angst vor Sanktionen (wie Missbilligung, Prestige- und Gesichtsverlust) nicht mit anderen teilen wollen. Aber im Erwachsenenverständnis ist dies nicht das einzige Merkmal eines Geheimnisses.

- *Das Geheimnis als begrenztes Wissen.* Die Kinder definieren hier ein Geheimnis als Information, die nur einige wenige teilen, wobei die Anzahl der Mitwisser bedeutsam ist: „Wenn nur einer es weiß, ist es kein Geheimnis“, argumentiert ein Achtjähriger, im Gegensatz zu den vielen jüngeren Kinder, für die das Geheimnis der Besitz eines einzelnen ist („Nur einer weiß es“). Das Geheimnis wird konstituiert aufgrund äußerlicher Kriterien (Anzahl der Mitwisser) und Mechanismen, dem ausdrücklichen Verbot des Weitererzählens. Erst ältere Kinder, die zwei Perspektiven berücksichtigen, erkennen, dass es dieser expliziten Aufforderung nicht bedarf, damit der Hörer die Vertraulichkeit einer Mitteilung wahr.

- *Das Geheimnis als geteiltes Wissen zwischen Freunden.* Bei diesem Aspekt des Geheimnisbegriffs vertreten die Kinder die Ansicht, der Status der Eingeweihten sei entscheidend. So meinen einige Kinder, ein Geheimnis bestehe nur dann, wenn es von Freunden bzw. Kindern geteilt würde: "Das ist etwas, was du nur deinen Freunden, aber nicht deiner Mutter erzählst." Allerdings wird noch nicht auf das Vertrauensverhältnis Bezug genommen. Diejenigen Fünf- und Sechsjährigen, die einem Freund ein Geheimnis erzählen würden, begründeten es im Wesentlichen damit, dass sie zusammen spielen und Freunde seien. Ältere Kinder verlassen sich darauf, dass der Freund es nicht weitererzählt, da Sanktionen drohen könnten bei Aufdeckung des Geheimnisses. Sie beziehen sich also nicht auf die Vertrauenswürdigkeit des Freundes, sondern darauf, dass er die Motive der Geheimhaltung erkennt und respektiert: Angst vor Strafe, Missbilligung oder Peinlichkeit. Kinder mit diesem Geheimnisbegriff zeigen ein psychologisches Verständnis für die Beweggründe des Freundes, aber noch kein Verständnis, das auf ein gegenseitiges Vertrauen hindeutet.

- *Das Geheimnis als Vertrauensbeweis.* Die Kinder definieren das Geheimnis dabei im Wesentlichen als Element der Freundschaft und verweisen auf die Beziehung zwischen den beiden Mitwissern, die einander vertrauen und auf Verschwiegenheit setzen. Freundschaft wird als wechselseitige Beziehung gesehen. Die Kinder können verschiedene Perspektiven unterscheiden (die Angst des Mitteilenden vor Sanktionen, die Pflicht des Freundes zur Ver-

schwiegenheit, aber auch die Sicht von Erwachsenen, welche die Inhalte mancher Geheimnisse als Verstoß gegen moralische Regeln ansehen), und sie gelangen zu flexiblen Lösungen (z. B. der Mutter verschweigen, dass der Freund mit Feuer in der Garage gespielt hat, aber Tadel und Belehrung des Freundes wegen des Fehlverhaltens).

Auf dieser Stufe können die Kinder auch erklären, warum die Mutter „Aber Thomas/Christiane!“ sagt und – obwohl sie selbst von den Kindern Auskunft verlangt hat – das Weitersagen als Verstoß gegen die Freundschaftspflicht der Loyalität und Diskretion tadeln.

Wir haben die Kinder in unserer Studie jedoch nicht nur nach ihrem Geheimnisbegriff befragt, sondern sie auch konfrontiert mit Sachverhalten oder Handlungen, die ihnen ein Freund mit der Bitte, es nicht weiterzusagen, erzählt hat. Die Antworten bestätigen Ergebnisse, dass Kinder mit 5 Jahren in der Lage sind, bestimmte Sachverhalte vor anderen geheim zu halten (Anagnostaki, Wright & Papathanasiou 2013; Lavoie & Talwar 2018). Das betrifft vor allem das schöne Geheimnis, die Überraschung für Mutter.

Unsere Studie zeigt aber auch, dass es zu Fehlschlüssen kommt, wenn man Kinder nur allgemein fragt, ob sie jemandem, sei es einem Freund oder der Mutter, ein Geheimnis mitteilen würden, und sie nicht auch nach konkreten Inhalten von möglichen Geheimnissen befragt. Fast die Hälfte der 36 Fünf- und Sechsjährigen antwortet, dass sie ihrem Freund kein Geheimnis mitteilen würden, denn für sie ist ein Geheimnis der alleinige und private Besitz eines einzelnen, also per Definition etwas, das nur einer hat. Demgegenüber würden fast alle ihren Freund einweihen, wenn sie eine geheime Höhle entdeckt hätten. Auch ältere Kinder differenzieren je nach Sachverhalt. Während sie die allgemeine Frage, ob sie ihrer Freundin oder ihrem Freund ein Geheimnis erzählen, vom Alter von 8 Jahren an mit überwiegender Mehrheit bejahen, gibt es doch Unterschiede in Bezug auf den Inhalt des Geheimnisses: Das verbotene und gefährliche Geheimnis wird geteilt, jedoch nicht das peinliche Geheimnis (sich in die Hose machen). Vor allem die Jungen befürchten, in dieser ehrenrührigen Situation würde der Freund sich nicht nur über sie lustig machen, sondern sie auch vor anderen Kindern bloßstellen. Speziell das Einnässen, der Verlust an Körperkontrolle, ist offenbar für Jungen insgesamt ein heikleres Thema als für Mädchen und kann als eine Bedrohung des männlichen Selbstbildes empfunden werden. Die Mädchen waren häufiger bereit, ihrer Freundin dieses Missgeschick mitzuteilen, und vertrauten auf deren Diskretion. Dass Mädchen eher bereit sind zu intimen Selbstenthüllungen und dazu, Schwächen einzugestehen, entspricht auch Untersuchungen an Erwachsenen, denen zufolge es Männern schwerer fällt, selbst in Freundschaftsbeziehungen Schwächen zuzugeben (Auhagen 1991; Valtin & Fatke 1997/2017).

Unter sozialwissenschaftlichem Aspekt geben unsere Befragungen Aufschluss darüber, wie das Kind seine Beziehung zur Mutter sieht. Die Mutter als Adressatin eines Geheimnisses wird in der bisherigen Forschung nur selten beachtet. In der Studie von Meares & Orlay (1988) gaben ein Viertel der Fünfjährigen an, dass sie ihr Geheimnis der Mutter erzählen würden. Keines bezeichnete die Mutter als eine Person, der man kein Geheimnis mitteilen könne.

In unserer Studie ergibt sich ein sehr differenziertes Bild über die Geheimhaltungsabsichten

von Kindern. So sind sie in der Lage, der Mutter gegenüber ein Geburtstagsgeschenk zu verschweigen, das sie als Überraschung erhalten soll. Konfrontiert mit einer verbotenen oder gefährlichen Handlung des Freundes ergaben sich deutliche Altersunterschiede in ihren Reaktionen. Die Fünf- und Sechsjährigen sind mehrheitlich der Meinung, die Wahrheit solle ausgesprochen werden. Sie plädieren für Offenheit gegenüber der moralischen Autorität der Mutter, die über alles Bescheid wissen soll, was die Kinder tun, besonders, wenn es sich um normwidriges Verhalten handelt. Angesichts der inquisitorischen Frage der Mutter: „Habt ihr etwas angestellt?“ ist im Vergleich zu den älteren nur ein geringer Anteil der jüngeren Kinder in der Lage, der Auskunftspflicht zu widerstehen. Einerseits haben sie noch nicht wie die älteren Kinder ausweichende Antworten parat. *"Es handelt sich um Geheimnis"*, so wehren einige ältere Kinder das Auskunftsbegehren der Mutter ab. Jüngere Kinder, wie wir gesehen haben, verfügen noch nicht über diesen Begriff vom Geheimnis als geteiltes Wissen zwischen zwei Personen. Andererseits sind sie der Meinung, Eltern sollten alles wissen bzw. wüssten ohnehin alles, da sie noch nicht begreifen können, dass sie und ihre Eltern unterschiedliche Sichtweisen haben. So meinen einige Kleinere, das Vergehen sei auf ihrem Gesicht ablesbar (*"Weglaufen vor der Mutter"*, empfiehlt deshalb jemand als Lösung). Für die älteren Kinder besteht in der Mehrheit die Pflicht der Geheimhaltung von Missetaten ihres Freundes: *„Alles was verboten ist, das darf man nicht weitersagen - das ist so 'ne Regel, finde ich ... Sonst kriegt man Ärger"*.

Auch in Bezug auf den peinlichen Vorfall zeigen sich Altersunterschiede. Mehr jüngere (31%) als ältere Kinder (23%) wollen vor der Mutter verschweigen, wenn sie sich in der Schule in die Hose gemacht hätten. Als Hauptgrund für die Geheimhaltung nannten sie Angst vor Missbilligung und Strafe. Für diese Altersgruppe ist vielleicht die Erinnerung an die eigene Sauberkeitserziehung, die durch einen Rückfall auf die Probe gestellt wird, noch besonders deutlich. Das Drohen mit Strafe ist nach den Erfahrungen der Kinder hier die Hauptreaktion der Mutter. In dem Maß, wie das Missgeschick mit der nassen Hose seltener oder für die eigene Person ausgeschlossen wird, können die Kinder nun die Mutter wieder als Vertrauensperson sehen. Von den älteren Kindern erwartet die Mehrheit in dieser Situation, dem Verlust der Körperkontrolle, von der Mutter Verständnis und Trost. In Bezug auf die verbotenen und die gefährlichen Taten, bei denen in stärkerem Maße die Verantwortlichkeit feststeht, zählen die älteren Kinder offenbar weniger auf das Verständnis der Mutter und sie sprechen sich in der Mehrzahl für ein Verschweigen aus.

Die Ergebnisse unserer Studie belegen, dass bei den ersten tastenden Autonomieversuchen der Kinder und ihrem Bestreben, sich von den Erwachsenen abzulösen, das Geheimnis bedeutsam ist. Im Vorschulalter sind sie die Kleinen den Eltern meist noch zu nahe, um ein Geheimnis bewusst zu hüten. Wohl verschweigen sie etwas, das sie nicht ausdrücken können, verstecken sie manches, spielerisch oder vielleicht auch aus Verlegenheit, oder sie erzählen eine Sache anders, als sie wirklich passiert ist. Aber es gelingt ihnen kaum, absichtlich etwas geheim zu halten. Im Geheimnis übt das Kind, eine selbstbestimmte Grenze zwischen sich und den anderen zu ziehen: *"Ich weiß etwas, was du nicht weißt!"* Das fängt bei den Fünf- und Sechsjährigen mit dem schönen Geheimnis an: Sie haben einen geheimen Weg entdeckt, eine Höhle gefunden, eine versteckte Falle gebuddelt, oder sie spielen etwas, das sie

niemandem verraten wollen. Dabei gewinnen sie der Allgegenwart der Erwachsenen ein Stück Eigenleben ab. Wie wir sahen, betrachten die kleineren Kinder ein Geheimnis als ihr inneres Eigentum, das sie ganz für sich behalten wollen. Die individuelle Selbständigkeit, die sich mit der Fähigkeit zur Geheimhaltung ankündigt, bedeutet zunächst Vereinzelung; das Geheimnis dient nicht, wie bei den älteren, der Verbindung unter Freunden, sondern verlangt zuerst einmal die Grenzziehung zwischen dem Kind und allen anderen. Und offenbar fällt es den Kindern leichter, eine Grenze zunächst dort zu ziehen, wo sie mit einem Informationsanspruch von Erwachsenen nicht in Konflikt geraten: im "schönen Geheimnis". Das wird unterstrichen durch die Antworten zu der allgemeinen Frage, ob sie schon einmal ein Geheimnis gehabt hatten und welches es gewesen war (die letztere Frage zu stellen war uns von der australischen Ethikkommission verboten worden, deshalb wurden nur deutsche Kinder befragt). Die jüngeren Kinder nannten viermal mehr schöne Geheimnisse als schlimme. Bei den älteren war das Verhältnis 3:2. Auch in der Studie von Meares & Orlay (1988) definierten die Fünfjährigen Geheimnisse häufig durch positive Inhalte wie Geschenke, Geburtstagsüberraschungen oder Besitztümer (Geld, ein neues Haus, Schokolade).

Angesichts schlimmer Handlungen sind die Kleinen in unserer Studie der Meinung, dass Böses oder Gefährliches nach Mitteilung verlangt, dass man Missgeschicke und Verluste offenlegen und über verbotene Handlungen sprechen solle. Bei älteren Kindern ist das Geheimnis ein verbindendes Element von zwei oder mehr Freunden. Freundschaft, Sanktionen der Gleichaltrigen und Vertrauen schaffen einen sozialen Raum, der sich vor erwachsener Kontrolle abschirmen lässt. Die älteren Kinder nannten hier folgende Beispiele für Geheimnisse: einer Frau in den Po zwicken, einen Geheimgang entdecken, auf den Schornstein eines Daches klettern, Partys im Keller machen oder in Abwesenheit der Eltern mit anderen Kindern in der Wohnung feiern. Diese Kinder sind mehr als die Fünf- und Sechsjährigen bereit, Geheimnisse auch tatsächlich zu wahren, zumal sie Sanktionen der Freundesgruppe im Falle des Weitersagens bzw. Petzens befürchten. Neben der verbindenden Bedeutung unter Freunden behält das Geheimnis, vor allem bei Verheimlichungen von Fehlverhalten und Missetaten, seine abgrenzende Funktion gegenüber der Kontrolle der Erwachsenen. Unter Geheimhaltung können sich viele Aktivitäten entfalten und erprobt werden, die bei völliger Öffentlichkeit des Lebens nicht möglich wären. Die große Mehrheit der älteren Kinder schließt dabei eine Verständigung mit den kontrollierenden Erwachsenen aus.

Das Geheimnis hat unter Kindern zwei Gesichter: Es bedeutet einerseits Unabhängigkeit, bewusste Abgrenzung und bewussten Zusammenschluss mit einigen „Auserwählten“. Es verweist andererseits auf äußeren Zwang und Druck und beweist eine Schwäche. Haben die Kinder Vergnügen am Geheimnis, oder müssen sie ihr Tun verheimlichen? Wahrscheinlich steht auch viel Unsicherheit hinter der typischen Geheimnistuerei der Kinder in der (Vor-)pubertät. Deshalb muss streng über die Einhaltung der Verschwiegenheit gewacht werden. *„Wir schwören alle, dass wir zueinander halten und kein Geheimnis der Bande ausplaudern, und wenn wir in Stücke gehackt werden“* heißt es in Mark Twains Roman *„Tom Sawyer und Huckleberry Finn“*. Mit diesem Schwur wird spürbar, dass die verschworene Bande sich als Schutzgemeinschaft gegen äußere Bedrohung sieht. Das mag eine phantasierte Bedrohung sein – aber sie drückt auch aus, wie schwer es vielen Kindern fallen mag, der Aufsicht und

den Ansprüchen der Erwachsenen gegenüber einen eigenen freien Bereich zu erobern. Gilt nicht in vielen Familien der ordnende Zugriff der Erwachsenen auf Zimmer, Schränke, Schultaschen, Manteltaschen, Zeiteinteilung, Freundeswahl etc. der Kinder als selbstverständlich? Wir haben in unserer Untersuchung verfolgen können, dass die Kinder zunächst Autonomie mit Offenheit zu verbinden suchen. Diese Ansätze zur Offenheit halten aber im Falle verbotener und gefährlicher Handlungen offenbar ihren Erfahrungen nicht stand und sind bei den Zwölfjährigen einer strengen Geheimhaltung gewichen, die mit Abschließung gegen die Erwachsenen und Sanktionen innerhalb der Gruppe einhergeht.

Die Phase der defensiven Geheimnisse und Heimlichkeiten geht vermutlich zu Ende, wenn es Eltern und Kindern gelingt, ihre ursprünglich umfassende Nähe in eine Beziehung zu verwandeln, in der persönliche Freiräume (Privatsphären) sich entwickeln und Verschiedenheiten offen zum Thema gemacht werden können. Auch mit wachsender Selbstbestimmung des Individuums verliert das Geheimnis die Schutzfunktion der noch unentwickelten Selbständigkeit. Viele der von uns in einer weiteren Studie befragten Jugendlichen geben an, eigentlich keine Geheimnisse mehr zu haben.

Fritzi (18 Jahre): *„Geheimnis war früher für mich immer irgendwas Absolutes, was so streng vertraulich war. Irgendwie ist Geheimnis auch so ein bisschen aufgebauscht, so, so tuscheln, was du absolut keinem weitersagen darfst. So in dem Sinne hab ich eigentlich keine Geheimnisse mehr ... Also, ich glaube, dass ich Geheimnisse für mich abgeschafft habe!“*

Literatur

- Anagnostaki, L., Wright, M. J. & Papathanasiou, A. (2013). Secrets and disclosures: How young children handle secrets. *The Journal of Genetic Psychology*, 174, 316–334. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/328087105_Secret_to_Friendship_Children_Make_Inferences_About_Friendship_Based_on_Secret_Sharing.
- Astington, J.W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard.
- Auhagen, A.E. (1991). *Freundschaft im Alltag. Eine Untersuchung mit dem Doppeltagebuch*. Bern.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101–1113.
- Case, R. (Ed.). (1992). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corson, K. & Colwell, M. J. (2013). Whispers in the ear: preschool children's conceptualisation of secrets and confidants. *Early Child Development and Care*, 183:9, 1215-1228. Doi: 10.1080/03004430.2012.719227.
- Corson, K., Colwell, M.J., Bell, N.J. & Trejos-Castillo, E. (2014). Wrapped up in covers: preschoolers' secrets and secret hiding places. *Early Child Development and Care*, 184, 12, 1769-1786. Doi: 10.1080/03004430.2013.876627.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flitner, E. & Valtin, R. (1985). "Das sage ich nicht weiter": Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern, *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 6, 701-717. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143675 (englische Übersetzung in: *Education*, 1989).
- Flitner, E. & Valtin, R. (1987). «Eso no se lo digo a nadie»: la evolución del concepto de secreto en los escolares. *Educacion* 36, 100-115. Verfügbar unter https://publishup.unipotsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/4402/file/Eso_no.pdf
- Furman, W. & Bierman, K. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549–556.
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20, 925–931.
- Gordon, H.M., Lyon, Th. D. & Lee, K. (2014). Social and cognitive factors associated with children's secret-keeping for a parent. *Child Development*, 85 (6), 2374–2388. Doi: 10.1111/cdev.12301. Verfügbar unter <http://europepmc.org/articles/pmc4236250>.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. In M.A. Luszcz & T. Nettlebeck (Eds.). *Psychological development: Perspectives across the lifespan* (pp.3-14). Amsterdam: Elsevier.
- Keller, M., & Wood. P. (1989). Development of friendship reasoning: A study of interindividual differences in intraindividual change. *Developmental Psychology*, 25 (5), 820-826.
- Last, U., & Aharoni-Etzioni, A. (1995). Secrets and reasons for secrecy among school-aged children: Developmental trends and gender differences. *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 191–203.
- Lavoie, J. & Talwar, V. (2018). Care to Share? Children's Cognitive Skills and Concealing Responses to a Parent. *Topics in Cognitive Science*, 1–19.
- Lieberman, Z. & Shaw, A. (2018). Secret to Friendship: Children Make Inferences About Friendship Based on Secret Sharing. *Developmental Psychology* 54 (11), 2139–2151.

- Meares, R. & Orlay, W. (1988). On self-boundary: A study of the development of the concept of secrecy. *British Journal of Medical Psychology*, 61:305–316. Doi: 10.1111/j.20448341.1988.tb02793.x.
- Misch, A., Over, H. & Carpenter, M. (2016). I won't tell: Young children show loyalty to their group by keeping group secrets. *Journal of Experimental Child Psychology*, 142, 96-106. Doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.016.
- Perner, J. (1988). Higher-order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. In J. Astington, P. Harris. & D. Olson (Eds.). *Developing theories of mind* (pp. 271- 294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1981). *Das moralische Urteil beim Kinde* (franz. Originalausg. 1948). Suhrkamp, 4. Auflage.
- Piaget, J. (1986). *Das moralische Urteil beim Kinde* (franz. Originalausg. 1948). München/Stuttgart: dtv. Klett-Cotta.
- Piaget, J. (2015). *Schlüsseltex te in 6 Bänden*. Herausgg. von Richard Kohler. Band 3: *Das moralische Urteil des Kindes*, Klett-Cotta.
- Rotenberg, K. J. (1980). "A promise kept, a promise broken": Developmental bases of trust. *Child Development*, 51, 614-617. Doi: 10.2307/1129307.
- Rotenberg, K.J., Michalik, N., Eisenberg N. & Betts L.R. (2008). The relations among young children's peer-reported trustworthiness, inhibitory control, and preschool adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 288–298. Doi: 10.1016/j.ecresq.2007.04.003.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt.
- Simmel, G. (1958). *Soziologische Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (ursprünglich 1908). Berlin: Duncker & Humblot.
- Valtin, R. & Fatke, R. (1997/2017). *Freundschaft und Liebe*. Persönliche Beziehungen im Ost/West- und im Geschlechtervergleich. Donauwörth: Auer, 2., durchgesehene Auflage 2017. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12852/pdf/Valtin_Fatke_2017_Freundschaft_und_Liebe.pdf
- Valtin, R., Flitner, E. & Walper, S. (1991). *Mit den Augen der Kinder*. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe. Reinbek: Rowohlt.
- Valtin, R. & Walper, S.(1991). Strafe muss sein! Oder nicht? - Was Kinder über den Umgang mit Missetätern denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37. Jg., 6, 975 – 998.
- Valtin, R. & Walper, S. (1995). Punishment is unavoidable - or is it? What children think about dealing with wrongdoers. *Education: A biannual collection of recent German contributions to the field of educational research*. 51/52, 87-108.
- Watson, A.J. & Valtin, R. (1993). "It's not telling your mum, only your friend": Children's understanding of secrets. *St George Papers in Education* 2, 1-53.
- Watson, A. J. & Valtin, R. (1997a). Secrecy in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 431–452. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/258143789_Secrecy_in_Middle_Childhood.
- Watson, A. J. & Valtin, R. (1997b). A Structural Analysis of Children's Concepts of Secrecy. *Australian Journal of Psychology*, 49, 1, 49 -54. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/229498920_A_Structural_Analysis_of_Children's_Concepts_of_Secrecy

Anhang: Interviewleitfaden, Version für Mädchen

Interview Schedule for Girls

A. The Guilty Secret

Interviewer: I am going to tell you a story about two friends, Susan and Cathy (Show the picture). This is Susan (point) and this is Cathy (point). They were playing together at Cathy's house. Susan said to Cathy, "Let me tell you something. Please don't tell anybody. I stole money yesterday from my mother's purse and bought an ice cream."

Just then Cathy's mother came along. She said, "What are you girls doing? Have you been up to something?"

Cathy said, "Not me. Susan stole money from her mother's purse and bought an ice cream."

Mother said, "Oh, Cathy!"

Interviewer: Did you follow what happened in that story?

1. Who stole the money? (correct if necessary)
2. Who came in? (correct if necessary)
3. What did Cathy say? (correct if necessary)
4. Was it all right for Cathy to say that to her mother?
5. Why?
6. What would you have done if you were Cathy?
7. Why?

Mother said, "Oh Cathy!"

8. Why did she say that?
9. Was there a secret in the story?
10. What was it?
11. Who told the secret?
12. How can you tell it was a secret?
13. Was there a dobber in the story?
14. If "Yes," who?
15. Why was she a dobber?

This is Anna (Show the picture). She is a friend of Susan and Cathy. After Susan told Cathy that she stole money imagine that Anna comes along not Mother. Anna says, "Hi! What are you talking about?"

16. Should Cathy tell Anna that Susan stole money and bought an ice cream?
17. Why do you say that?
18. What would you have done?
19. Why?
20. Is it dobbing for Cathy to tell Anna?
21. Why?

B. The Innocent Secret

Interviewer: Now I am going to tell you another story about the two friends, Susan and Cathy. (Show the picture). They are talking together at Cathy's house.

Cathy said to Susan. "Let me tell you something. Tomorrow is mother's birthday and I have a surprise for her. Please don't tell anybody. I drew a big picture to give her."

Cathy's Mother came along and said, "What have you been talking about?"

Susan said, "Cathy drew a picture to give you for your birthday tomorrow."

Mother said to Susan, "Oh, Susan!"

Interviewer: Did you follow what happened in that story?

1. Who drew the big picture? (correct if necessary)

2. Who came in? (correct if necessary)
 3. What did Susan say? (correct if necessary)
 4. Was that all right for Susan to tell Mother about the present?
 5. Why?
 6. What would you have done if you were Susan?
 7. Why?
- Mother said, "Oh, Susan!"
8. Why did she say that?
 9. Was there a secret in this story?
 10. What was it?
 11. Who told the secret?
 12. Why do you think it was a secret?
 13. Was there a dobber in this story?
 14. If "yes", Who?
 15. Why was she a dobber?

This is Anna (Show the picture), a friend of Susan and Cathy. Imagine that she comes along. Anna says, "Hi! What are you talking about?"

16. Should Susan tell Anna that Cathy drew a picture to give to her mother for her birthday?
17. Why do you say that?
18. What would you have done if you were Susan?
19. Why?
20. Is it dobbering for Susan to tell Anna?
21. Why?

C. The Dangerous Secret

Interviewer: This is another story about the two friends, Cathy and Susan (Show the picture). They are playing together at Susan's house.

Cathy said to Susan "Let me tell you something. Please don't tell anybody. Yesterday I lit a fire in an empty garage."

Just then Susan's mother came along. She said, "What are you girls doing? Have you been up to something?"

Susan said, "Not me. Cathy lit a fire in an empty garage."

Interviewer: Did you follow what happened in that story?

1. Who lit the fire? (correct if necessary)
2. Who came in? (correct if necessary)
3. What did Susan say? (correct if necessary)
4. Was that all right?
5. Why?
6. What would you have done if you were Susan?
7. Why?
8. Was there a secret in this story?
9. What was it?
10. Who told the secret?
11. Why do you think it was a secret?
12. Was there a dobber in the story?
13. If yes, who?
14. Why was she a dobber?

This is Anna (Show the picture). She is a friend of Susan and Cathy. After Cathy told Susan she lit a fire imagine that Anna comes along.

Anna says, "Hi! What are you talking about?"

15. Should Susan tell Anna that Cathy lit a fire in an empty garage?

16. Why do you say that?
17. What would you have done?
18. Why?
19. Is it dobbing for Susan to tell Anna?
20. Why?

D. The Embarrassing Secret

Interviewer: I am going to tell you something about the two friends Susan and Cathy again. One day Susan wet her pants at school.

1. Do you think she will tell her friend, Cathy?
2. Why do you say that?
3. What would you do?
4. Why?
5. Do you think she will tell her mother?
6. Why do you say that?
7. What would you do?
8. Why?
9. Is there a secret in this story?
10. Why?

E Final Questions

Interviewer: We have now finished all the stories. I want to ask what you think about secrets.

1. What do you think a secret is?
2. Do you have a secret?
3. Don't tell me what it is, but would you tell me if I asked? Why?
4. Would you tell a secret to a friend?
5. Why?
6. Should your friend tell the secret to someone else?
7. Why?
8. Is he/she still your friend if he/she tells a secret?
9. Why?
10. Is he/she a dobber if he/she tells someone else?
11. Why?
12. What is dobbing?
13. Is it OK to dob?
14. Why?
15. Have you ever dobbed? Tell me about it.
16. Did someone else ever dob on you? Tell me about it.

Das 45-seitige deutsche Code-Manual, in dem detaillierte Anweisungen zur Auswertung und Codierung zu finden sind, kann heruntergeladen werden unter https://www.researchgate.net/publication/337547727_Codemanual_fur_das_Projekt_Secrets

III „Petzen ist gemein“ - Die Bedeutung des Petzens für deutsche und australische Kinder

Renate Valtin, Alan Watson und Heidrun Rosenfeld

Waren Geheimnisse und die Geheimhaltung von Missetaten Thema des vorangehenden Kapitels, geht es nun um die Kehrseite: Verrat und Mitteilung von Fehlverhalten, das Petzen. Petzen ist ein typischer Begriff kindlicher Moralität und kindlichen Sozialverhaltens. Laut Online Wörterbuch stammt das Wort aus der Studentensprache, vielleicht ursprünglich gaulerssprachlich, zu hebräisch *paḏā* = den Mund aufreißen. Entsprechendes Verhalten gilt in unserer Kultur als verpönt. Allerdings petzen Erwachsene nicht, bei ihnen spricht man von denunzieren sowie „[aus]plaudern, hinterbringen, verraten, weitererzählen, zutragen; (umgangssprachlich) auspacken; (abwertend, besonders norddeutsch) schwatzen; (abwertend, besonders süddeutsch) schwätzen; (landschaftlich umgangssprachlich) klatschen“, wie das Dudenwörterbuch verzeichnet (www.duden.de/). In neuerer Zeit ist das Thema „*Whistleblowing*“ aktuell geworden, wenn Insider für die Allgemeinheit wichtige Informationen enthüllen, die innerhalb einer Gruppe, Organisation oder Institution geheim gehalten werden sollen.

Das Thema Petzen ist entwicklungs- und kognitionspsychologisch, sozialisationstheoretisch und pädagogisch von Interesse, weil hier verschiedene Aspekte zusammentreffen: das Verhältnis des Kindes zur Autorität von Erwachsenen und deren Sanktionsgewalt und -verhalten, seine Einstellung zu moralischen Verfehlungen eines Missetäters, die Anlass zum Verpetzen geben, sowie die Berücksichtigung der Beziehung zum Verpetzten, die durch den Akt des Petzens leiden können.

Unter kognitiv-entwicklungspsychologischem Aspekt interessiert, von welchem Alter an Kinder in der Lage sind, die zum Begriff des Petzens gehörenden verschiedenen Aspekte (Fehlverhalten, Autorität, Loyalität zum Verpetzten, Gefühle und Absichten des Missetäters) zu erkennen, zu berücksichtigen und zu integrieren;

unter sozialisationstheoretischem Aspekt ist von Interesse, was das Verständnis und die Bewertung des Petzens aussagt über die Konzeption der unterschiedlichen Beziehungen zu Erwachsenen, Freunden und Gleichaltrigen und den möglichen Auswirkungen des Petzens auf diese Beziehung;

unter dem Aspekt der moralischen Entwicklung ist es einerseits interessant, welche Verhaltensweisen anderer als soziale oder moralische Verfehlung angesehen werden, die der Mitteilung bedürfen, und andererseits, mit welchen Begründungsmustern Kinder das Petzen ablehnen oder auch in bestimmten Situationen für statthaft halten. So lässt sich Petzen rechtfertigen in seiner Kontroll- und Überwachungsfunktion. Durch Bloßstellen des Missetäters sollen weitere Verstöße verhindert und die soziale Ordnung, die sich auf Zusammenar-

beit und Zusammenleben gründet, aufrechterhalten werden bzw. dem Missetäter soll Gelegenheit zur Wiedergutmachung des Schadens oder zu eigener Besserung gegeben werden.

Zum Stand der Forschung

Zum Thema Petzen (in der englischsprachigen Forschung „tattling“) gibt es inzwischen zahlreiche Studien mit unterschiedlichen theoretischen und methodischen Herangehensweisen. Einerseits wurde das Verhalten von Kindern in ihrer natürlichen Umgebung (Familie und Vorschule) oder in Laborsituationen untersucht, andererseits die Einstellung von Kindern zu Verhaltensweisen erfasst, für die wir den Ausdruck Petzen verwenden. Im Folgenden wird ein Überblick über wichtige Studien gegeben, wobei wir die methodische Herangehensweise beschreiben, damit sich die Leserin oder der Leser ein Bild von der Erhebungsmethode machen kann. Die englischen Ausdrücke „tattling“, „reporting“ und „telling“ werden mit „weitererzählen“ und „verraten“ übersetzt, sie beziehen sich auf die Preisgabe des Fehlverhaltens eines Kindes an eine weitere Person, zumeist einen Erwachsenen. Der Ausdruck „tattle tale“ (petzen) oder „dobbing“, wie es in Australien heißt, wurde in keiner der Studien explizit verwendet.

Beispielhaft für standardisierte Beobachtungsstudien sei das mehrstufige und facettenreiche Vorgehen von Ingram und Bering (2010) beschrieben. Der Erstautor nahm zunächst zwei Monate lang als Beobachter an je ca. 100 Stunden in zwei Vorschulklassen teil. Nach Auswertung seiner handschriftlichen Notizen verbrachte er weitere 31 bzw. 35 Stunden in den beiden Klassen mit dem Ziel, Beispiele für Weitererzählen zu identifizieren und zu analysieren. Verwendet wurde ein Formblatt, das die Analyseelemente erfasste: der Verräter, der Missetäter, der das Fehlverhalten gezeigt hatte, die Zuhörerschaft/Adresse (Erzieherin oder andere Kinder), der Wahrheitsgehalt, der Inhalt der Preisgabe bzw. das berichtete Fehlverhalten sowie die Reaktion der Adressaten. Da das Weitererzählen nicht nur eine isolierte individuelle, sondern eine soziale Handlung ist, wurde auch die Dominanzhierarchie unter den Kindern berücksichtigt. In einer Klasse wurden die Kinder einzeln insgesamt eine Stunde lang beobachtet und für jedes Kind wurde ein Index der relativen Dominanz gebildet (das Verhältnis von befehlend-dominanten zu unterwürfig-nachgebenden Interaktionsformen). In der anderen Vorschulklasse wurden die Kinder von der Erzieherin mithilfe der *Preschool Social Behavior Scale* in Bezug auf ihre „relational aggression“ eingeschätzt, also in Bezug auf verbale Verhaltensweisen, die anderen Kindern schaden.

Die Stichprobe umfasste 39 Kinder aus Nordirland im Alter von 3 und 4 Jahren. Die Studie belegt, dass für kleine Kinder das Mitteilen von Verstößen der Mitschüler an die Lehrer ganz selbstverständlich ist (Nur ganz selten waren andere Kinder Adressaten der Mitteilung). Auch Beobachtungen in der Familie (den Bak & Ross 1996) bestätigen, dass dieses Verhalten unter Geschwistern häufig vorkommt. Die Studie von Ingram und Bering (2010) zeigt: Wenn Kinder mit den Erziehern über das Verhalten anderer Kinder reden, so beziehen sie sich hauptsächlich auf deren Fehlverhalten. Anlass waren in den meisten Fällen körperliche Streitigkeiten und das Zerstören oder Wegnehmen von Besitztümern, allerdings nur, wenn das

Kind selbst sich angegriffen oder benachteiligt fühlte. Waren andere Kinder betroffen, teilten sie das der Erzieherin nicht mit. Das Weitererzählen war also in den meisten Fällen egozentrisch, Kinder erhofften sich offenbar Unterstützung oder gar Strafe für den Missetäter. Nur selten wurden andere Arten von Fehlverhalten weitererzählt, wie Verstöße gegen soziale Regeln der Klasse (schlechte Tischmanieren, sich auf den Stuhl stellen), Störungen des gemeinsamen Spiels, verbale Aggressionen (verspotten, verhöhnen, beleidigen) oder Meinungsverschiedenheiten. Auch in anderen Studien erwies sich, dass Kinder bei moralischen Verfehlungen, die andere schädigen, empfindlicher reagieren als bei Verstößen gegen soziale Konventionen (Nucci & Turiel 1982).

In der Studie von Ingram und Bering erwies sich das Weitererzählen für die Kinder insofern als erfolgreich, als sie in über 70 Prozent der Fälle positive Aufmerksamkeit von den Erziehern erhielten und häufig der Missetäter ermahnt wurde. Folglich wurden Kinder eher ermutigt, dieses Verhalten beizubehalten.

Ferner ergab sich eine Korrelation des Weitererzählens von Verstößen anderer und dem Dominanzverhalten: Kinder mit dominantem Interaktionsverhalten verrieten andere Kinder signifikant häufiger als Kinder, die sich in ihren Interaktionen nachgiebig zeigten. In der zweiten Vorschulklasse ergab sich eine signifikante Korrelation zwischen der Häufigkeit des Verraten und verbalen Äußerungen, die auf eine indirekte Aggression schließen lassen. Ingram und Bering (2010, S.953) folgern: *“Compared to direct physical retaliation—which might lead either to an escalation in aggression or to punishment by staff—tattling might thus be a useful, and low-risk, social strategy for young children to follow in seeking punishment for a perceived wrong”*. Verraten erweist sich somit als eine Strategie zur Lösung zwischenmenschlicher Konflikte, ohne große persönliche Kosten – zumindest auf dieser Altersstufe. Wie wir noch sehen werden, wird Petzen von älteren Kindern geächtet.

Die wenigen Beobachtungsstudien in natürlicher Umgebung belegen: Im Vorschulalter kommt das Petzen sehr häufig vor. Dies wurde bei Geschwistern (Den Bak & Ross 1996) und Kindern in vorschulischen Einrichtungen festgestellt. Auch von Kindern im Grundschulalter wird dieses Verhalten berichtet (Krappmann & Oswald 1985, Skinner et al. 2000); es nimmt aber mit zunehmendem Alter ab und wird vor allem von Gleichaltrigen geächtet (Friman et al. 2004)

Eher indirekt um Petzen geht es in einem Forschungsbereich, der sich mit moralischer Entwicklung von Kindern befasst und erforscht, ob und in welchem Alter Kinder unterschiedliche Arten von Normverstößen erkennen und unterscheiden: Verletzung moralischer Normen, wobei es um Fairness und Gerechtigkeit geht, und Verstöße gegen konventionelle soziale Vereinbarungen, die das Zusammenleben regeln. Petzen wird gesehen als eine Verhaltensweise von Kindern, die über die Einhaltung von Normen wachen und – dies die theoretische Annahme - letztlich die Grundlage für soziales Leben und Miteinander sichern. In einigen Studien wurden Handpuppen verwendet. Vaish, Missana & Tomasello (2011) untersuchten das Verhalten von 32 dreijährigen Kindern in einer Spielsituation, in der diese gemeinsam mit zwei Puppen (dargestellt von zwei Versuchsleitern) ein Bild malten bzw. einen Gegenstand aus Ton kneteten. In dem Experiment ging es um zwei Bedingungen: In der Schadenssituation beging eine Puppe einen moralischen Verstoß, indem sie das Produkt, das die

zweite Puppe hergestellt hatte, zerstörte, nachdem diese den Raum verlassen hatte. In der Kontrollsituation zerriss die Puppe ein Blatt Papier bzw. warf einen Tonklumpen weg, d.h. der abwesenden Puppe war kein Schaden entstanden. In ihrem Verhalten differenzierten die Dreijährigen nach Art der Verstöße: Während die Kinder in der Kontrollsituation nur selten reagierten, protestierte die Mehrzahl der Kinder in der Schadenssituation gegen die Zerstörung und fast die Hälfte von ihnen reagierte mit Petzen („tattling“). Als Petzen wurde kodiert, wenn das Kind der wieder in den Raum gekommenen Puppe (bzw. dem Versuchsleiter) mit empörendem oder missbilligendem Ton über das Zerstören des Gegenstands berichtete. Eine neutrale Information wurde nicht als Petzen gewertet. Leider geht aus der Studie nicht hervor, wie häufig die Kinder neutrale, also nicht als Petzen bewertete Mitteilungen machten und auch nicht, ob es dieselben waren, die Protest äußerten und petzten. Letzteres wurde auch nicht erfasst (Vaish, pers. Mitteilung). In einer weiteren ähnlichen Studie mit 32 Dreijährigen wurde kein Zusammenhang zwischen Protest gegen die Zerstörung und späterem Petzen festgestellt (Yucel & Vaish 2018). Allerdings handelt es sich um kleine Stichproben, die ohnehin keine verallgemeinerungsfähigen verlässlichen Aussagen zulassen.

Ebenfalls Handpuppen verwendeten Hardecker, Schmidt, Roden & Tomasello (2016). Sie analysierten die sprachlichen und emotionalen Reaktionen von Kindern im Vorschulalter in einer künstlichen Spielsituation. In einer der beiden Studien beobachteten je 64 drei- und fünfjährige Kinder, wie eine Handpuppe in einem Regelspiel zwei unterschiedliche Arten von Normübertretungen zeigte: eine Verletzung einer konventionellen Spielregel (falsches Einsortieren eines Spielgegenstands) und eine moralische Verfehlung (das Wegnehmen einer Belohnung, die für das Kind selbst bzw. für ein nicht anwesendes drittes Kind gedacht war). Fünfjährige Kinder reagierten mit Protest auf beide Regelverletzungen, zeigten aber eine größere emotionale Reaktion bei Verletzung der moralischen Regel, vor allem, wenn ihnen selbst die Belohnung weggenommen worden war. Als Petzen („tattling“) wurde kodiert, wenn die Kinder dem zweiten Versuchsleiter, der während der Durchführung des Spiels mit der Handpuppe nicht anwesend war, nach seiner Rückkehr von den Regelverletzungen der Puppe berichteten. Während die Dreijährigen nur selten petzten, petzten die Fünfjährigen etwas häufiger im Falle der Verletzung der moralischen Regel und noch etwas häufiger, wenn dem nicht anwesenden Kind die Belohnung weggenommen wurde. Dieser Befund, dass Kinder häufiger petzen, wenn nicht sie selbst, sondern eine dritte Person geschädigt wird, steht im Widerspruch zu dem Befund von Ingram und Bering (2010), demzufolge sich Kinder häufiger bei der Erzieherin beschwerten, wenn sie selbst benachteiligt worden waren. Es stellt sich allerdings Frage, ob die Kinder sich in Interaktionen mit Menschen ebenso verhalten wie gegenüber einer Handpuppe. So machen Heymann, Loke & Lee (2016) geltend, dass Kinder möglicherweise Sanktionen und Vergeltung des „Verpetzen“ fürchten, was bei Handpuppen nicht zu erwarten ist. In ihrer Studie, in der sie ebenfalls Petzen als eine Form der Verhaltensüberwachung untersuchen, ging es um die Reaktion von Kindern auf das Fehlverhalten eines ihnen unbekanntem Erwachsenen. Ein unbekannter Erwachsener wurde als Täter bestimmt, um das Verhalten von Kindern in einer Personenkonstellation zu analysieren, die für sie eine Ungewissheit barg in Bezug auf die Reaktion des Erwachsenen auf seine Bloßstellung. Die Studie umfasste 158 kanadische Kinder im Alter von 4 bis 11 Jahren, die

beobachteten, wie ein in das Experiment eingeweihter Erwachsener, mit dem sie allein im Raum waren, einen Normverstoß beging. In der Schadenssituation handelte es um eine schwere Verfehlung (Herausreißen und Bemalen eines Blatts aus einem Bibliotheksbuch), in der Kontrollsituation um einen leichten Verstoß (Herausreißen eines Blatts aus einem Notizbuch, das nicht angefasst werden sollte). Die Kinder wurden einzeln untersucht und ihr Verhalten per Video aufgezeichnet. Erfasst wurden verschiedene Arten des Protests gegenüber dem Erwachsenen und die spätere Mitteilung dieses Fehlverhaltens an die Versuchsleiterin, die wieder den Raum betreten hatte, während der Täter nicht mehr anwesend war. Mehr ältere als jüngere Kinder protestieren bei dem schweren Verstoß und sie petzten häufiger spontan und auf Aufforderung. Insgesamt wurde Petzen, also die Mitteilung bei Abwesenheit des Missetäters, häufiger beobachtet als der direkte Protest gegenüber dem Erwachsenen, ein mögliches Anzeichen dafür, dass Kinder sich vor der Reaktion des Erwachsenen, mit dem sie ja allein im Raum waren, fürchten. Ferner zeigte sich ein Zusammenhang der Verhaltensweisen: Kinder, die ihren Protest äußerten, petzten auch häufiger spontan. Die Autoren liefern verschiedene Interpretationsmöglichkeiten für ihre Befunde. Angesichts der sehr aufwändig gestalteten Versuchsanordnung, bei der die Kinder einzeln beobachtet wurden, stellt sich die Frage, warum die Kinder nach Beendigung des Spiels nicht selbst befragt wurden nach ihrer Interpretation der Situation und der Begründung ihrer Verhaltensweisen.

In einer anderen Versuchsanordnung wurden Kinder von dem erwachsenen Missetäter gebeten, sein Vergehen geheim zu halten. Bei Buta, Leva und Visu-Petra (2015), an deren Studie 40 rumänische Kinder im Alter von 5 bis 7 teilnahmen, zerbricht eine Lehrerin eine Vase. Bei Talwar et al. (2004), die 137 kanadische Kinder im Alter von 3 bis 11 Jahren untersuchten, zerstört die Mutter eine Puppe. Obwohl in beiden Fällen die Kinder gebeten wurden, es nicht weiterzuerzählen, berichteten sie mehrheitlich dem Versuchsleiter auf mehr oder weniger eindrückliches Befragen von den Verstößen der Erwachsenen. Es muss allerdings hinzugefügt werden, dass in der Studie von Talwar et al. (2004) die teilnehmenden Kinder ausdrücklich auf die Verpflichtung zur Wahrheit hingewiesen wurden. Buta et al. (2015) berichten ferner Korrelationen zwischen Preisgabe der Normverstöße und einem hohen Maß an sozialer Angst. Sie vermuten, dass Angst – vermittelt durch Konformität und Gehorsam - insofern mit dem Weitersagen von Verstößen zusammenhängt, als ängstliche Kinder eher darauf bedacht sind, der moralischen Verpflichtung zur Wahrheit zu folgen. Eine alternative Erklärungsmöglichkeit wäre, dass ängstliche Kinder eher auf das Nachfragen eines Erwachsenen eingehen: Nicht die Verpflichtung zur Wahrheit, sondern die Verpflichtung zum Gehorsam gegenüber einer Autoritätsperson wäre dann das Motiv. Diese Interpretation ist anschlussfähig an die theoretischen Überlegungen Piagets.

Die erste Untersuchung, die sich mit der Einstellung von Kindern zum Weitererzählen eines Fehlverhaltens befasst, stammt von Piaget (*Le jugement moral chez l'enfant*, 1932/1992). Für ihn ist Petzen ein wesentlicher Aspekt der kindlichen Moral, der eine Entscheidung zwischen Solidarität mit anderen Kindern und der Autorität der Erwachsenen erfordert. Piaget stellt Kinder vor ein Dilemma, indem er ihnen eine Geschichte erzählt:

"Sehr weit von hier und vor langer Zeit gab es einmal einen Papa, der hatte zwei Söhne. Der eine war artig und gehorsam. Der andere ein guter Kerl, der aber öfters Dummheiten machte.

Eines Tages verreist der Papa und sagt zum ersten: "Du wirst gut aufpassen, was dein Bruder macht, und wenn ich zurückkomme, wirst du es mir erzählen." Der Papa verreist, und der Bruder macht irgendeine Dummheit. Als der Papa zurückkommt, bittet er den anderen, ihm alles zu erzählen. Was hätte er tun sollen?"

In der Geschichte fordert ein Erwachsener ein Kind direkt zum Petzen auf. So kollidiert die Forderung nach Gehorsam (Unterwerfung unter die Autorität) mit der Solidarität unter Kindern (Gleichheit/ Gerechtigkeit). Diese Untersuchung zum Petzen war Teil eines größeren Projekts, in dem anhand von Phänomenen wie Mogeln, Lügen und Bestrafen die moralische Entwicklung von Kindern erforscht wurde. Jedes Thema wurde mit einer Geschichte eingeführt, darauf folgte ein klinisches Interview, in dem der Versuchsleiter jeweils auf die Antworten der Kinder einging. Zum Thema Petzen analysierte Piaget die Antworten von Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren, wobei die genaue Zahl der Befragten nicht genannt ist. In Bezug auf andere Themen wird auf eine Stichprobengröße von jeweils über 100 Kindern verwiesen. Einige kleine Ausschnitte aus den Gesprächen sollen die Fragetechnik erläutern (s. Piaget 2015, S. 332ff):

WAL (6Jahre): Was sollte der sagen? – *Dass er schlimm er gewesen ist.* – Ist es recht, es zu sagen, oder nicht? – *Recht.* – Hast du einen Bruder? – *Ja.* – Sagen wir also, du hast in der Schule einen Flecken auf dein Hemd gemacht. Dein Bruder kommt nach Hause und sagt: Erich hat einen Flecken gemacht. Hat er Recht, das zu sagen? – *Er hat Recht.* – Weißt du, was ein Petzer³ ist? (Im französischen Original heißt es „*rapporteur*“, Piaget 1992, S. 232) – *Das ist einer, der sagt, was er (der andre) getan hat.* – Ist das petzen („*rapporter*“), wenn dein Bruder sagt, dass du einen Fleck gemacht hast? – *Ja.* – Und in meiner Geschichte? – *Das ist nicht petzen.* – Warum? – *Weil der Vater es von ihm verlangt hat.“*

SCHU (6 Jahre): Soll er es erzählen, oder nicht? – *Ja, weil sein Papa ihm gesagt hat, er solle erzählen, was sein Bruder getan hat.* – Muss er alles sagen? – *Wenn man große Dummheiten gemacht hat, muss man alles sagen.* – Und wenn man kleine Dummheiten gemacht hat? – *Nein, weil sie nicht groß sind.* – Ist das petzen? – *Nein, wenn man fragt, ist es nicht petzen.* – Ist es nett, wenn man erzählt, was der Bruder getan hat? – *Ja.*

Etwa 90 Prozent der Kleineren (6 -7 Jahre) fanden es richtig, der Forderung des Erwachsenen nachzukommen; das gehorsame Kind soll den Normverstoß des Bruders berichten: „*Man muss seinem Papa alles erzählen*“. Die direkte Frage, was petzen ist, konnten nur wenige jüngere Kinder beantworten und diejenigen, die es konnten, differenzierten: Petzen ist es nur, wenn man unaufgefordert etwas mitteilt; wenn man auf Nachfrage des Erwachsenen antwortet, ist es kein petzen, sondern Gehorsam. „*Er hat nicht gepetzt. Er hat gehorcht*“. Außerdem berücksichtigen einige Kinder schon die Schwere des Normverstoßes: Schlimmes verlangt nach Mitteilung, weniger Schlimmes kann verschwiegen werden.

Den Bruder nicht zu verraten, befürworteten vor allem die älteren Kinder.

³ In der früheren Übersetzung von Lucien Goldmann wurde *rapporteur* mit „Angeber“ übersetzt und *rapporter* mit „anzeigen“ und „angeben“ (Piaget 1981, 328ff). Die Übersetzung mit „petzen“ in der späteren Ausgabe (Piaget 2015) ist treffender.

LA (7 Jahre, 6 Monate): *Ich würde ihn nicht verpetzen, weil der Papa ihn dann verhaut. – Würdest du ihm nichts sagen? – Nein, ich würde sagen, dass er keine Dummheiten gemacht hat. – Und wenn der Papa dich fragt? – Dann würde ich sagen, dass er keine Dummheiten gemacht hat.*

Das Verbot des Petzens gründet sich bei diesem Kind und auch bei weiteren Kindern auf die Vermeidung der Strafe für den Missetäter. Als Ausweg aus diesem Dilemma wird von einigen Kindern vorgeschlagen, den Vater zu belügen, so ROB, 9 Jahre: *Ich würde dem Vater eine Lüge sagen, weil es sonst petzen wäre.* Er wählt also bei zwei moralischen Vergehen dasjenige aus, dass die Verbundenheit zwischen den Brüdern höher wertet als die Verpflichtung gegenüber der väterlichen Autorität. Viele ältere Kinder begründen das Verbot der Mitteilung mit der Solidarität unter Kindern bzw. halten es für unerlaubt, sich in die Angelegenheiten des anderen einzumischen. Bei ihnen hat der Gemeinschaftssinn unter Kindern Vorrang vor dem Gesetz, das durch die Autorität des Erwachsenen repräsentiert ist.

Piaget interpretiert diese Ergebnisse zum Petzen und weitere Resultate zum moralischen Urteil als Hinweis auf zwei Moraltypen, wobei er jedoch betont, dass es sich nicht um Stadien handelt. Die Kinder der ersten Gruppe erkennen die Autorität des Erwachsenen an und geben dieser stets den Vorrang. Die von Erwachsenen ausgehenden Vorschriften werden als Verpflichtung übernommen (= heteronome Moral). Diese Autoritätsmoral, die eine Moral der Pflicht und des Gehorsam ist, steht die Moral der gegenseitigen Achtung gegenüber, „welche die des Guten (im Gegensatz zur Pflicht) und der Autonomie ist“ (Piaget 1981, S. 368). Für die älteren Kinder hat die Solidarität unter Kindern oder die Gleichheit Vorrang. So stellen in Piagets Befragungen die meisten älteren Kinder die Gerechtigkeit oder Gegenseitigkeit über den Gehorsam, was er als Anzeichen einer autonomen Moral interpretiert. Einige Kinder seiner Studie sind auf einer Zwischenstufe einzuordnen: Kinder beziehen sich in ihren Begründungen nicht mehr auf Autoritäten, sondern auf Regeln selbst, die eingehalten werden müssen. Piaget verweist auf die große Bedeutung der Gleichaltrigengruppe für die Entwicklung des moralischen Urteils des Kindes. „Die Autonomie tritt erst mit der Gegenseitigkeit in Erscheinung, wenn die gegenseitige Achtung stark genug ist, um im Individuum das innerliche Bedürfnis hervorzurufen, den anderen ebenso zu behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte“ (Piaget 1981, S. 231).

Piagets Studie zum Petzen ist in nachfolgenden Untersuchungen nicht rezipiert worden. Sie wird nur kurz erwähnt von Chiu Loke et al. (2014). Weder seine Methode des klinischen Interviews noch seine Interpretation, die Preisgabe des Fehlverhaltens anderer Kinder sei Ausdruck von Gehorsam und heteronomer Moral, wurden aufgegriffen.

In Studien, welche die Einstellung von Kindern zur Weitererzählung von Fehlverhalten erforschten, wurden – bis auf eine Ausnahme (Chiu Loke et al. 2014) - die Begründungen der Kinder nicht erfragt, sondern nur die Bewertung des Verhaltens (von sehr schlimm bis sehr gut). Es finden sich unterschiedliche Versuchsanordnungen. Sie unterscheiden sich darin, in welcher Weise Kinder über das Fehlverhalten informiert werden. So hören sie Geschichten, in denen ein Kind das Fehlverhalten an eine Autoritätsperson meldet (Chiu Loke et al. 2011, Buta et al. 2015), oder sie beobachten ein Spiel, in dem Puppen sich unartig benehmen (Misch et al. 2018). Das Alter der untersuchten Kinder lag bei 5 Jahren (Misch et al. 2018),

zwischen 5 und 7 Jahren (Buta et al. 2015) sowie bei 6 bis 11 Jahren (Chiu Loke et al. 2011). Es zeigte sich, dass Kinder aller Altersstufen es als richtig beurteilten, dass die schlimmen Verstöße eines gleichaltrigen Kindes dem Lehrer berichtet wurden. Jedoch nur die jüngeren Kinder fanden es richtig, auch geringfügige Vergehen dem Lehrer mitzuteilen, während die älteren Kinder dies verschweigen würden. Da die Kinder nicht nach den Begründungen für ihre Antworten gefragt wurden, ist es schwer, die Altersabhängigkeit der Antworten zu interpretieren.

Dieses Manko wurde behoben in der Studie von Chiu Loke et al. (2014). Ziel der Studie war es, herauszufinden, ob sich Personen aus den USA und Japan unterscheiden in der Bewertung des Weitererzählens von Normverstößen an Autoritätspersonen, jeweils in Abhängigkeit vom Alter der Befragten und von der Schwere des Verstoßes. Beim Fehlverhalten ging es um drei schwere Verstöße (Stehlen, jemanden zu Boden schlagen, jemandem Würmer in seine Schuhe stopfen) und drei leichtere Vergehen (falsches Material für den Unterricht mitbringen, ohne Absicht den Saft eines Kindes verschütten, versehentlich das Poster eines Mitschülers beschädigen). Als Missetäter wurden sowohl einzelne Kinder als auch eine Gruppe von Kindern genannt. Da sich allerdings keine Unterschiede in der Bewertung ergaben, wurde diese Unterscheidung fallengelassen. Bedeutsam ist noch, dass es sich bei der Beziehung zwischen Verräter und Missetäter um Freunde handelt, damit - wie die Autoren hervorheben - der potentielle Konflikt zwischen der Loyalität gegenüber Autoritäten vs. Freunden deutlich wird. Jeder der sechs Verstöße wurde gerahmt durch eine Geschichte. Das Vorgehen ist folgendermaßen zu beschreiben, hier als Beispiel eine die Geschichte mit einem schweren Verstoß:

„At school, Chris and his friend Tom are getting ready for lunch. Chris begins eating his lunch when he notices that Tom forgot to bring his lunch money and he (Tom) steals another classmate’s lunch money.“

Zunächst sollten die Kinder bewerten, wie schlimm das Fehlverhalten war. Gefragt wurde: „Ist das, was Tom getan hat, gut, schlecht oder nicht gut/nicht schlecht?“. Die Antworten wurde auf einer 7-stufigen-Skala eingeordnet (von *very, very bad* bis *very, very good*). Im zweiten Teil der Geschichte verrät das Kind den Normverstoß des Freundes an die Lehrerin (*“Imagine that Chris immediately tells the teacher what Tom did. Is what Chris did good, bad, or not good/not bad?“*, in der Codierung wie oben). Die Verpflichtung zur Mitteilung wurde erfasst, indem gefragt wurde, ob Christian dies der Lehrerin erzählen sollte und was das Kind selbst in dieser Situation getan hätte.

Die Antworten wurden in vier Kategorien eingeordnet, je nachdem, worauf der Verweis erfolgte: auf die verpflichtende Regel⁴, auf die Verbundenheit mit der Mutter als Autoritätsfigur, auf die Beziehung zum Freund oder auf Empathie (Berücksichtigung der Gefühle des Missetäters). Diese Kategorien waren im Vorfeld erstellt worden, und zwar im Hinblick auf erwartbare kulturelle Unterschiede in Wertorientierungen (Respekt und Harmonie in Japan, individualistische Werte in den USA). Da sich in der Erhebung herausstellte, dass sich weni-

⁴ Es bleibt unklar, wie sich die verpflichtende Regel abgrenzt von der Verbundenheit mit der Autorität, denn die Beispiele, die im Anhang des Artikels von Chiu Loke et al. (2014) zur Illustration der Kategorien geliefert werden, sind identisch.

ger als 20 Prozent der gelieferten Begründungen auf die Autorität der Erwachsenen und die Loyalität zum Freund bezog, wurden diese beiden Antwortkategorien nicht in der Auswertung berücksichtigt.

Befragt wurden 160 Kinder der Altersgruppen 7, 9 und 11 Jahre sowie 62 Erwachsene.

Mit zunehmendem Alter bewerteten die Befragten das Weitererzählen von schweren und milden Verstößen häufiger als negativ, wobei die jüngeren Kinder das Weitersagen von kleinen Vergehen milder bewerteten als die älteren. Dies entspricht auch den früheren Arbeiten zu diesem Bereich (Chiu Loke et al. 2011, Buta et al. 2015). Die japanischen Befragten gaben insgesamt positivere Bewertungen ab für das Weitersagen jeglicher Verstöße und bezogen sich in ihren Begründungen auch häufiger auf Empathie mit dem Missetäter und auf die Verpflichtung, normativen Erwartungen zu entsprechen. Die Autoren betrachten dies als Bestätigung ihrer Hypothese zu kulturellen Unterschieden. In Bezug auf die Begründungen der Befragten werden nur die Mittelwerte mitgeteilt. Eine personenbezogene qualitative Auswertung erfolgte nicht. So erfahren wir nicht, ob und wie sich Kinder mit unterschiedlichen Einstellungen zur Weitergabe des Fehlverhaltens in ihren Begründungen unterscheiden.

Über eine weitere Studie (Talwar et al. 2016) soll hier noch berichtet werden, weil sie unserem methodischen Vorgehen ähnelt. Dabei ging es um Lügen (zum Selbstschutz und zum Schutz anderer) und Aufrichtigkeit (Gestehen und Verpetzen). Kinder sollten das Verhalten eines Protagonisten in einer Videoszene bewerten. Es gab für die befragten Mädchen und Jungen jeweils ihrem Geschlecht entsprechende Versionen. In einem Beispiel beobachtet ein Kind, wie sein Freund vom Kuchen nascht, und berichtet der hinzukommenden Mutter auf Nachfrage von diesem Vergehen. Die Bewertung erfolgte auf einer 5-stufigen Skala (von sehr gut bis zu sehr schlimm/*bad*). Ferner sollten die Kinder angeben, ob sie den Protagonisten bestrafen oder belohnen würden. Untersucht wurden 87 Kinder aus drei Altersgruppen. Die älteren Kinder (10-12 Jahre) bewerteten das Petzen negativer als die beiden jüngeren Altersgruppen (6-7 und 8-9 Jahre) und wollten es seltener belohnen. Die Autoren vermuten, dass die Kinder mit zunehmendem Alter die Gefühle der Gleichaltrigen stärker berücksichtigen als die Beziehung zu den Eltern, die Aufrichtigkeit verlangen. Da die Kinder jedoch nicht selbst nach ihren Begründungen gefragt wurden, bleiben diese Interpretationen spekulativ.

Als Fazit dieses Literaturüberblicks ist festzuhalten: Beobachtungen in natürlichen Situationen zeigen, dass für kleine Kinder in Familie und Schule das Petzen zum Alltag gehört, zumal wenn sie sich selbst als Opfer dieser Normverletzung ansehen. Aber auch, wenn beispielsweise fremdes Eigentum zerstört wird, protestieren schon Dreijährige in experimentellen Situationen und reagieren mit Petzen (Vaith et al. 2011). Die Studien belegen auch, dass Kinder zwischen schlimmen moralischen Verstößen (Stehlen, Beschädigen) und mildereren Verstößen gegen konventionelle Regeln (z. B. Tischsitten) unterscheiden. Für die Fragestellung unserer Studie nach dem Verständnis des Kindes von Petzen sind die bisherigen Forschungsbefunde – mit Ausnahme von Piagets Arbeit (1932), die jedoch nicht rezipiert wurde - wenig ergiebig. Es zeigt sich, dass ältere Kinder das Petzen stärker ablehnen als jüngere Kinder. Allerdings wurde in Studien zur der Beurteilung des Verhaltens von petzenden Kindern nicht nach den Begründungen gefragt, und falls doch (Chiu Loke et al. 2014), wurden die Antwort-

ten nicht personenbezogen qualitativ ausgewertet. So ist wenig bekannt, wie Kinder selbst Petzen verstehen und bewerten. Die Studien verweisen auf geringfügige kulturelle Unterschiede in der Einschätzung des Verhaltens. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden nicht berichtet.

Zum Design der Studie

Wie sich das begriffliche Verständnis der Kinder von Petzen entwickelt, ist bislang – mit Ausnahme von Piaget (1932) – nicht untersucht worden. Einzig die Studie von Flitner & Valtin zum Geheimnisbegriff (1985) liefert eher zufällig einige Hinweise (Flitner & Valtin 1987). Kinder im Alter von 5 bis 10 Jahren wurden mit einer Filmszene konfrontiert, in der ein Kind das Geheimnis der Freundin, die heimlich geraucht hat, an die Mutter weitergibt. Einige Kinder deuteten diese Handlung als Petzen. Ihre spontanen Reaktionen verweisen darauf, dass sich jüngere und ältere Kinder in ihrem Verständnis von Petzen und ihren Begründungsmustern unterscheiden. Sofern Sechsjährige überhaupt diesen Ausdruck verwendeten, bezogen sie ihn auf etwas Schlimmes. So stellt Max in dem Film, den er gerade gesehen hat, eine ganze Reihe von falschen Verhaltensweisen fest, die alle gemeinsam haben, dass sie *keine schöne Sache* sind: Petzen, Lügen und Rauchen: I.: Was hat die Katja falsch gemacht? - Max (6;9): *Dass sie gepetzt hat.* - I.: Warum war das falsch? - M.: *Ich hätte nicht gepetzt, weil Petzen keine schöne Sache ist, wie Lügen, aber Rauchen ist auch nicht schön.*

Einige der jüngeren Kinder verwechseln Petzen und Lügen. Erst einige Acht- bis Zehnjährigen bezeichnen den Verrat der vertraulichen Information als Petzen und lehnen es ab: die Achtjährigen deshalb, weil der Freundin aufgrund ihrer Missetat eine Bestrafung drohen könnte, die Zehnjährigen, weil sie in dem Verrat einen Bruch des Vertrauens und der Freundschaftsnorm der Verschwiegenheit und der Solidarität sahen. Unsere neue Studie knüpft mit erweiterter Fragestellung an diese Ergebnisse an.

Fragestellung

Unsere Studie befasst sich mit der Begriffsbildung im sozialen Bereich. Im Einklang mit konstruktivistischen und interaktionistischen Theorien werden Konzepte als subjektive Verarbeitungen von Sozialisationserfahrungen gedeutet (u.a. Osburg 2001). Wie Kinder diese Erfahrungen deuten und verarbeiten, ist abhängig vom Vorhandensein bzw. der Entwicklung kognitiver Strukturen. Bei sozialen Konzepten wie dem Petzen geht es um die sich entwickelnde Fähigkeit, soziale Perspektiven zu unterscheiden und zu koordinieren (Selman 1984).

Ziel der Studie ist die Rekonstruktion des kindlichen Verständnisses von Petzen bei Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren. Dazu wählten wir drei Zugänge:

1. Wie entwickelt sich das Konzept von Petzen? Um dies zu beantworten, analysierten wir die Begründungen von Kindern für Verhaltensweisen in unterschiedlichen hypothetischen Situationen, in denen ein Kind petzt bzw. Informationen zu Normverstößen eines anderen Kindes weitergibt, und zwar an Erwachsene und an Freunde. Der Ausdruck Petzen wurde dabei nicht verwendet.
2. Wie definieren Kinder den Ausdruck Petzen?

3. Welche Beispiele liefern Kinder selbst zum eigenen Petzen und Verpetzt-Werden? Durch die Antworten erhoffen wir uns, weitere Informationen über Anlässe zum Petzen sowie zur Entwicklung und Bedeutung des Petzens für die Kinder zu gewinnen.

Zu erwarten ist, dass mit zunehmendem Alter mehr Aspekte des Begriffs Petzen erkannt und berücksichtigt werden. Was die Unterscheidung zwischen Definition und Konzept betrifft, so lassen die Untersuchungen von Piaget und Vygotski (1934/2002) vermuten, dass Kinder eher einen Begriff verbal definieren können, als dass sie ein Verständnis dieses Begriffs erworben haben. Piaget verwendete dafür den Ausdruck „Verbalismus“, wenn Kinder einen Ausdruck verwenden, aber die damit verbundene Bedeutung noch nicht voll erfasst haben. Wir erwarten daher, dass mehr Kinder den Begriff definieren können, als dass sie ihn in verschiedenen hypothetischen Situationen adäquat anwenden können.

Da Petzen als unerwünschtes Verhalten unter Gleichaltrigen gilt, vermuten wir, dass vor allem ältere Kinder im Sinne der sozialen Erwünschtheit mehr Beispiele für Verpetzt-Werden als von eigenem Petzen nennen.

Methode

In der älteren Studie von Flitner und Valtin (1985, 1987) waren zwei wichtige Aspekte des Petzens vorgegeben: der Normverstoß (heimliches Rauchen) und die Weitergabe an die Mutter bzw. die Autoritätsperson. In der neuen Studie wurden diese Aspekte erweitert, und zwar sowohl in Bezug auf den Inhalt der Mitteilung (schlimm vs. schön) als auch auf den Adressaten (Eltern vs. Freund/Freundin). Deshalb wurden im Projekt „Secrets“ (s. Kapitel II) neue Geschichten entwickelt, in der es um das Weitersagen verschiedener Informationen geht. Untersucht wurden drei Arten von Mitteilungen:

- das schöne Geheimnis (die Geburtstagsüberraschung für Mutter)
- die verbotene Handlung (aus Mutters Börse Geld wegnehmen)
- die gefährliche Handlung (in einer leeren Garage mit Feuer spielen).

Als Untersuchungsmethode verwendeten wir ein schon häufig erprobtes Verfahren: Wir konfrontierten Kinder im Einzelinterview mit alltäglichen Situationen und wählten dabei Dilemma-Geschichten, da sich diese als besonders sprachanregend erwiesen haben. Für die drei Inhalte (*Überraschung*, *verbotene* sowie *gefährliche* Handlung) verwendeten wir Geschichten mit folgender Struktur: Ein Kind erzählt einem Freund einen Sachverhalt, den dieser nicht weitersagen soll. Nach dieser Mitteilung kommt die Mutter hinzu und fragt die Kinder, ob sie etwas angestellt hätten. Das Kind, dem die Information mitgeteilt worden ist, gibt sofort dieses Wissen preis.

Damit es für die befragten Kinder leichter war, die Protagonisten auseinanderzuhalten, wurden ihnen Fotografien der beiden Freunde vorgelegt. Der Ausdruck Petzen wird in diesen Geschichten nicht genannt, denn wir wollten herausfinden, welche Handlungsweisen vom Kind selbst als Petzen angesehen werden.

Es gab zwei Versionen, jeweils eine für Mädchen und eine für Jungen. Als Beispiel möge die folgende Geschichte dienen, die an Jungen gerichtet war.

I.: Ich erzähle dir jetzt eine Geschichte und möchte wissen, was du darüber denkst (dem Kind werden die Fotos vorgelegt und die Personen gezeigt). Dies sind Thomas und Christian. Sie sind Freunde. Sie spielen bei Thomas zu Hause. Christian sagt zu Thomas: "Soll ich dir was verraten? Sag es bitte nicht weiter. Ich habe gestern Geld aus dem Portemonnaie meiner Mutter gestohlen und ein Eis gekauft". Gerade da kommt die Mutter von Thomas herein und fragt: "Hallo, was macht ihr, habt ihr etwas angestellt?". Thomas sagt: "Ich nicht, aber Christian hat seiner Mutter gestern Geld gestohlen und ein Eis gekauft". Mutter sagt: „Aber Thomas!“. Im zweiten Teil der Geschichte wird das Kind gefragt, ob ein weiterer Freund in das Geheimnis eingeweiht werden soll.

Nach demselben Schema folgte eine Geschichte, in der ein Kind einem anderen erzählt, es habe für Mutters Geburtstag ein Bild als Überraschung gemalt. In der dritten Geschichte geht es um die Mitteilung, dass das Kind mit Feuer in einer leeren Garage gespielt hat. In dieser Geschichte fehlt der mütterliche Tadel.

Die Kinder wurden einzeln befragt. Nachdem die Kinder die Geschichte gehört hatten, wurden ihnen zunächst einige Verständnisfragen gestellt, damit sichergestellt war, dass alle den Inhalt der Geschichte verstanden hatten. Zunächst wurden den Kindern nach jeder Geschichte Fragen zu ihrem Konzept von Geheimnis gestellt (s. Kapitel II). Danach wurde gefragt: „Hat hier jemand gepetzt? Wer war es? Darf man petzen?“. Am Ende des Interviews wurden die Kinder aufgefordert, eine Definition von Petzen zu geben sowie konkrete Beispiele zu nennen: „Hast du schon mal gepetzt? – Bist du schon mal verpetzt worden? - Erzähl mir davon“. Die Antworten der Kinder wurden mit einem Kassettenrekorder aufgezeichnet und später transkribiert.

Stichprobe

In die Stichprobe wurden deutsche und australische Kinder einbezogen. Wir haben Kinder aus zwei Nationen (Australien und Deutschland) befragt, vermuten aber, dass aufgrund der gleichartigen sozial-kognitiven Entwicklung hier keine gravierenden Unterschiede zwischen den Ländern auftreten werden.

Es handelt sich um jeweils 40 Kinder (20 Jungen und 20 Mädchen) der Altersgruppen 5, 6, 8, 10 und 12 Jahre, insgesamt also um 200 Kinder. Sie stammen aus Schulen in Sydney und Berlin mit einem Einzugsbereich, der im Wesentlichen die untere und mittlere Mittelschicht umfasst.

Analyse der Daten

Ziel der Datenanalyse war es, das Verständnis des Kindes vom Begriff Petzen zu rekonstruieren. Dazu wählten wir zunächst zwei Zugänge: die Analyse der Definitionen und die Prüfung der Anwendung dieses Wissens in hypothetischen Situationen (begriffliches Verständnis). Zu jeder Frage wurden die Antworten der Kinder in Bezug auf inhaltlich relevante Kategorien zusammengestellt. Nach Durchsicht aller Daten wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das Anweisungen zur Kodierung enthält (s. Anhang). Anschließend wurden die Daten von einem wissenschaftlichen Assistenten (Christoph Wissner) kodiert. Zur Überprüfung der Rater-

Übereinstimmung wurden 40 Fälle zufällig ausgewählt, wobei sich eine Übereinstimmung von 89 Prozent ergab. Die von den Kindern gelieferten Beispiele zum Petzen und Verpetzt-Werden wurden von Heidrun Rosenfeld kategorisiert und ausgewertet. Die statistischen Berechnungen wurden mit SPSS durchgeführt.

Ergebnisse

1. Zum begrifflichen Verständnis von Petzen

Analysiert wurden alle Antworten der Kinder auf die Fragen: „Hat hier jemand gepetzt?“ – „Wer?“ und „Warum?“ in allen sechs Situation (A - Verbotenes, B - Überraschung, C - Gefährliches, jeweils differenziert nach Adressat: Mutter oder Freund), und zwar in Bezug auf Ja/Nein und die jeweiligen Begründungen. Die Frage: „Hat hier jemand gepetzt?“ wurde gestellt, weil in der früheren Studie von Flitner & Valtin (1987) einige Kinder es als Petzen bezeichneten, wenn man sein eigenes Fehlverhalten einem anderen mitteilt. Eine Einzelauswertung der Antworten erwies sich als unergiebig. So meinten einige Kinder, Christian habe gepetzt, andere meinten, Thomas sei die Petze. Die jüngeren Kinder kannten den Begriff nicht und antworteten eher beliebig und unsystematisch mit Ja oder Nein. Die einzelnen Antworten wurden deshalb nicht gesondert analysiert, sondern in ein Kategoriensystem eingeordnet, das nach Durchsicht aller Kinderantworten erstellt wurde (s. Anhang dieses Kapitels). Folgende Codierungen wurden vorgenommen:

- 0 kein Verständnis der Situation, Antworten wie „ich weiß nicht“ oder unspezifisch (weil es nicht schön ist)
- 1 Auffassung, dass Petzen etwas Schlimmes ist. Der Petzer ist das Kind, das Geld weggenommen oder Feuer angezündet hat.
- 2 Petzen wird verstanden als etwas verraten, etwas an jemanden dritten weitersagen, obwohl der andere es nicht will bzw. es geheim halten möchte. Der Petzer ist also nicht der Missetäter wie beim Score 1, sondern Thomas, der seiner Mutter vom Vergehen des Freundes berichtet.
- 3 beginnende Differenzierung nach dem Inhalt des Geheimnisses (etwas Schönes einem anderen mitzuteilen ist kein Petzen, nur die Mitteilung des Verbotenen oder Gefährlichen ist Petzen) oder nach dem Adressaten: nur der Mutter gegenüber etwas verraten ist Petzen, Kindern oder Freunden etwas verraten ist kein Petzen.
- 4 klare Differenzierung nach Inhalt und Adressat in allen 6 Situationen.

Eine 4 wurde auch vergeben, wenn richtig nach Adressat und Inhalt differenziert wurde, beim gefährlichen Geheimnis das Petzen aber als gerechtfertigt angesehen wurde, beispielsweise um Schlimmeres zu verhüten. Die einzelnen Scores lassen sich als unterschiedliche Niveaus im Verständnis von Petzen deuten.

Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Antworten der Kinder, bezogen auf die Altersstufen.

Tabelle 1: Überblick über die Häufigkeiten der einzelnen Antwortkategorien zum Konzept vom Petzen

Score	5 Jahre	6 Jahre	8 Jahre	10 Jahre	12 Jahre	Gesamt
0 weiß nicht	13	9	0	0	0	22
1 schlimme Handlung	14	7	3	0	0	24
2 etwas verraten	10	15	16	16	13	70
3 Differenzierung (Normverstoß <u>oder</u> Adressat)	3	8	19	17	17	64
4 Meldung von Normverstoß an Autorität	0	1	2	7	10	20

Altersvergleich beim Konzept: χ^2 99.15449, p.0000

Es zeigt sich eine klare Altersabhängigkeit. Mit zunehmendem Alter wächst das Begriffsverständnis, d.h. die Kinder können in den Dilemma-Geschichten das Verhalten des petzenden Kindes besser interpretieren und mehrere Aspekte der Situation berücksichtigen.

Kinder aus Sydney und Berlin unterscheiden sich nicht in ihrem Verständnis von Petzen. Es ergeben sich jedoch hochsignifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (χ^2 14.80675, p.0051). Während die Mädchen am häufigsten Petzen mit "etwas verraten" gleichsetzen (46mal), ist bei Jungen die häufigste Antwortkategorie "differenzierte Informationsweitergabe" (41mal).

2. Zur Definition des Ausdrucks Petzen

Hierbei wurden die Antworten auf die allgemeine Frage "Was ist petzen?" analysiert, die zum Abschluss des Interviews gestellt wurde. Die Kinder nannten dabei sowohl eher generelle Definitionen als auch einzelne Beispiele. Die von uns gebildeten Auswertungskategorien beziehen sich auf Elemente des Begriffs Petzen, wie sie in der Definition von Erwachsenen enthalten sind. Sie verweisen auf unterschiedliche strukturelle Niveaus des Begriffs.

Struktur des Erwachsenen-Begriffs:

Weitergabe von /einem Normverstoß/ an /Erwachsenen mit Autoritätsgewalt/

Folgende Kategorien wurden gebildet, in Analogie zu den Kategorien zum begrifflichen Verständnis:

- 0 weiß nicht
- 1 Petzen ist etwas Schlimmes, wobei die Kinder sich einerseits auf Handlungen, andererseits auf verbales Verhalten beziehen (Lügen, Fluchen, Schimpfen)
- 2 Petzen bedeutet, etwas jemandem verraten, wobei weder der Inhalt noch der Adressat spezifiziert werden. Die Antworten lauten also z. B., dass ein Geheimnis weiter erzählt wird oder etwas verraten wird, was ein anderer gemacht hat.

- 3 Die Kinder beginnen zu differenzieren, und zwar entweder in Bezug auf den Inhalt oder den Adressaten. Dabei kann unterschieden werden zwischen zwei Varianten:
 - Petzen ist das Weitererzählen oder Verraten eines Regelverstoßes an irgendeinen anderen
oder
 - Petzen ist das Verraten eines (auch schönen) Geheimnisses oder Sachverhalts an einen Erwachsenen.
- 4 Die Kinder differenzieren nach Inhalt und Adressat: ein Normverstoß wird an einen Erwachsenen weitergegeben.

In Tabelle 2 sind die Antworten der Kinder im Altersvergleich zusammengestellt.

Tabelle 2: Überblick über die Häufigkeiten der einzelnen Antwortkategorien bei der Definition von Petzen

Score	5 Jahre	6 Jahre	8 Jahre	10 Jahre	12 Jahre	Gesamt
0 weiß nicht	5	6	1	0	0	12
1 schlimme Handlung	12	6	0	1	0	19
2 etwas verraten	10	10	7	5	4	36
3 Differenzierung (Normverstoß <u>oder</u> Adressat)	10	7	14	7	13	51
4 Meldung von Normverstoß an Autorität	3	11	18	27	23	82

Altersvergleich bei der Definition χ^2 80.34228, p.0000

Erwartungsgemäß zeigt sich eine klare Altersabhängigkeit. Mit zunehmendem Alter gelingt es Kindern besser, eine Definition von Petzen zu liefern, die sich der Erwachsenenendefinition annähert. Insgesamt 82 Kinder (41%) verwenden Petzen im Sinne der Erwachsenenendefinition (Score 4). In der Gesamtstichprobe gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Nationen (p.1202). Berücksichtigt man jedoch das Alter, so zeigt sich, dass sich die jüngeren Kinder (5 und 6 Jahre) signifikant unterscheiden (χ^2 17.17924, p.0018). Mehr jüngere australische Kinder lieferten Definitionen auf einem höheren Niveau. Die häufigsten Antworten der deutschen Kinder fielen in die Kategorien "etwas Schlimmes tun oder sagen" und „etwas verraten“, während die jüngeren australischen Kinder am häufigsten in der Kategorie vertreten sind, die nach Inhalt oder Adressat differenziert (Score 3).

Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht in ihren Definitionsarten.

Vergleicht man die Ergebnisse zu Konzept (Tabelle 1) und Definition (Tabelle 2), so zeigt sich erwartungsgemäß eine Divergenz zwischen Bildung des Begriffs und der verbalen Definition: Mehr Kinder (82) liefern elaborierte Definitionen auf Erwachsenenniveau, aber nur 20 von ihnen gelingt es, die Elemente ihrer Definition konsistent zur Beurteilung verschiedener Situationen anzuwenden.

3. Darf man petzen?

Die unterschiedlichen Definitionsarten der Kinder sind hilfreich, wenn man ihre Begründungen zur Frage „Darf man petzen?“ analysiert. Auf Niveau 0, wenn Kinder den Ausdruck Petzen nicht kennen und nicht wissen, was Petzen ist, finden es vor allem die jüngeren (5 – 6jährigen) Kinder gerechtfertigt, die Mutter von den Missetaten des Freundes in Kenntnis zu setzen. Die Mutter muss es wissen, *„wenn der andere etwas angestellt hat“*, *„bei schlimmen Dingen“*, *„wenn jemand einem anderen wehtut“*.

Kinder auf Niveau 1, die Petzen als schlimme Verhaltensweise bezeichnen und es deshalb ablehnen, verneinen entsprechend die Frage, ob man petzen dürfe, mit Aussagen wie: *„weil man das nicht macht“* - *„weil Petzen ein schlimmes Wort ist“* - *„weil es doof ist“*. Es sind dies vor allem jüngere Kinder. Allerdings sind sie durchaus der Meinung, dass man eine schlimme oder gefährliche Handlung des Freundes den Eltern mitteilen solle, denn dieses Verhalten sehen sie nicht als Petzen an (s. dazu auch Kapitel II).

Geteilter Meinung sind Kinder auf Niveau 2, für die Petzen bedeutet, jemandem (zumeist anderen Kinder) etwas zu verraten. Zumeist 8Jährige befürworten das Petzen für den Fall, dass es sich um etwas Schlimmes und Gefährliches handelt; dann müssen die Eltern in Kenntnis gesetzt werden. Die meisten Kinder allerdings sprechen sich gegen das Petzen aus und begründeten dies meist undifferenziert: *„Man darf, aber man soll nicht petzen, weil es gemein ist“*. Andere befreundete Kinder soll man nicht einweihen, weil es dann Mitwisser gibt oder weil es ein Geheimnis ist.

Auf Niveau 3 und 4 sprechen sich die Kinder mehrheitlich gegen das Petzen aus. Viele plädieren für Verschweigen mit Hinweis darauf, dass der Verpetzte in Schwierigkeit gerät, bestraft oder blamiert wird. Als Begründung gegen das Petzen wird auch eine mögliche Vergeltung durch den Verpetzten angeführt. Gegen Petzen spricht in den Augen der Kinder aber auch das Vertrauensverhältnis zum Freund, der um Verschwiegenheit gebeten hatte. Petzen könnte dann dazu führen, dass man Freunde verliert. Allerdings relativieren einige Kinder: Sie sind grundsätzlich gegen Petzen, sehen jedoch auch Ausnahmen: Wenn es sich um etwas Gefährliches handelt, wie Feuer in der Garage legen, solle man lieber petzen, um weiteren Schaden zu vermeiden.

4. Thematisierung von Autorität und Strafe

Petzen gilt als unerwünschtes Verhalten in der Gleichaltrigengruppe, zumal dann, wenn für den Missetäter Strafen drohen. Deshalb wurden alle Erwähnungen von Strafe und Sanktionen für den Verpetzten und/oder den Petzer gesondert erfasst, ebenso die Art der Autorität, der gepetzt wurde und die Sanktionsgewalt hat: Erwachsene (nicht spezifiziert), Lehrer, Eltern oder beide.

Betrachten wir zunächst die von den Kindern genannten Adressaten des Petzens (s. Tabelle 3).

Tabelle 3: Art der Autorität, der das Fehlverhalten berichtet wird

	Gesamtstichprobe	Deutsche Kinder	Australische Kinder
Keine Erwähnung	94	43	51
Ältere, Erwachsene	14	6	8
Lehrer	39	9	30
Eltern	42	37	5
Lehrer und Eltern	11	5	6

(Nationen-Vergleich: χ^2 36.93214, p.0000)

Die Adressaten des Petzens unterscheiden sich signifikant im Nationenvergleich. Australische Kinder nennen am häufigsten die Lehrkraft (36), deutsche Kindern am häufigsten die Eltern, in der Regel die Mütter (42). Dieser Befund legt die Deutung nahe, dass Kinder in beiden Ländern mit Petzen einen anderen sozialen Kontext und eine andere Art Autorität verbinden. Ein weiteres Ergebnis unserer Studie deutet in diese Richtung. In Geschichte A (ein Kind verrät an die Mutter, dass der Freund Geld gestohlen hat) tadelt die Mutter den Petzer mit den Worten "Aber/Name des Kindes/". Befragt, warum die Mutter diese Äußerung tut, haben 46 deutsche, aber nur 23 australische Kinder erkannt, dass die Mutter das petzende Kind tadelt. 47 Australier und nur 8 deutsche Kinder meinten, die Mutter würde den Dieb tadeln (s. auch Watson & Valtin 1997 und Kapitel II).

Mehr als ein Drittel der Kinder erwähnt Strafen und Sanktionen für den Verpetzten und/oder den Petzer⁵. Tabelle 4 fasst die Ergebnisse zusammen.

Tabelle 4: Anzahl der Kinder, die Sanktionen in Bezug auf das Petzen thematisieren

	Gesamtstichprobe	Deutschland	Australien
nicht thematisiert	125	61	64
Strafe für Missetäter	66	38	28
Strafe für Petzer	5	1	4
Strafe für beide	4	0	4

Der Nationenvergleich ist nicht signifikant. Betrachtet man jedoch die Art der von den Kindern genannten Strafen, deutet sich jedoch an, dass deutsche Kinder bei Regelverstößen ihre Eltern als stärker disziplinierend erleben. Australische Kinder nennen häufig „*getting into trouble*“ (Ärger kriegen) oder sprechen undifferenziert von Strafen, deutsche Kinder sprechen explizit von strengen verbalen und auch körperlichen Strafen: „Ausmeckern“, "Kloppe", "Dresche", "Hintern voll kriegen". Deshalb wollen sie auch signifikant häufiger ei-

⁵ Betrachtet werden hier nur die Antworten der Kinder, die sich direkt auf Petzen bzw. Verpetzt-Werden beziehen. In einem gesonderten Beitrag (s. Kapitel IV) werden alle auf Strafe bezogenen Äußerungen des Kindes analysiert.

gene Missetaten vor den Eltern verheimlichen, während ältere australische Kinder ebenso wie die jüngeren Kinder beider Nationen im Falle einer Missetat häufiger für Offenheit gegenüber den Eltern plädieren (Valtin & Watson 2001).

Signifikant ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern. 24 Mädchen und 46 Jungen nennen Bestrafungen, die zumeist dem Missetäter drohen (χ^2 9.88111, p.0425). Eine Unterscheidung nach Altersgruppen zeigt, dass vor allem die älteren Jungen die Strafe thematisieren.

5. Beispiele der Kinder zu Petzen und Verpetzt-Werden

Zum Abschluss des Interviews wurden die Kinder gefragt: „Hast du schon einmal gepetzt?“ und „Bist du schon einmal verpetzt worden?“. Insgesamt zwanzig ältere Kinder gaben an, niemals selbst gepetzt zu haben. Von den Kindern in Deutschland nannten 45 Beispiele für eigenes Petzen und 63 Beispiele für fremdes Petzen. Die entsprechenden Zahlen für die australischen Kinder lauten 87 und 88. Ältere Kinder nannten jeweils mehr Beispiele. Bei der Interpretation ergeben sich allerdings Schwierigkeiten, denn die Beispiele entsprechen unterschiedlichen Niveaustufen. In unsere Analyse aufgenommen wurden deshalb nur solche Beispiele, die dem Erwachsenenverständnis entsprechen (Score 4) oder zumindest einen Normverstoß thematisieren (Score 3). Dies trifft auf insgesamt 96 Beispiele für eigenes und 87 Beispiele für fremdes Petzen zu. Tabelle 5 zeigt die Häufigkeiten, differenziert nach Alter und Nation.

Die australischen Kinder liefern deutlich mehr Beispiele für eigenes und fremdes Petzen als die Kinder aus Deutschland. Dieser Unterschied soll hier nicht interpretiert werden, da es sich um einen Erhebungseffekt handeln kann: Die Beispiele wurden in Deutschland am selben Tag zu Ende des Interviews erhoben, so dass schon mit Ermüdungserscheinungen bei Interviewern und Kindern gerechnet werden kann, und in Australien an einem anderen Tag. Festzuhalten ist, dass sich in der Gesamtstichprobe mit dem Alter der Kinder die Anzahl der gelieferten Beispiele deutlich erhöht. Das entspricht dem gewachsenen Verständnis der Kinder vom Petzbegriff.

Tabelle 5: Anzahl der Kinder in Deutschland, die Beispiele für eigenes Petzen und Verpetzt-Werden liefern, die dem Niveau 3 und 4 entsprechen (in Klammern Zahlen für australische Kinder)

Beispiel	5 Jahre	6 Jahre	8 Jahre	10 Jahre	12 Jahre	Gesamt
Eigenes Petzen	4 (9)	2 (11)	7 (11)	9 (17)	7 (19)	29 (67)
Verpetzt-Werden	1 (8)	3 (11)	4 (9)	9 (12)	12 (18)	29 (58)

Die Beispiele stammen insgesamt zu etwa 40 Prozent aus dem familiären Kontext und zu etwa 60 Prozent aus Schule, Hort oder Kindergarten. Diese Zahlen sind allerdings wenig aus-

sagekräftig, denn wir haben nicht erfasst, ob die befragten Kinder überhaupt Geschwister und somit Gelegenheiten zum Verpetzen oder Verpetzt-Werden in der Familie hatten. Absolut gesehen stammen die meisten Beispiele der australischen Kinder aus dem schulischen Kontext. Das entspricht dem in Tabelle 3 dargestellten Ergebnis, dass sie häufiger die Lehrkraft als Adressaten des Petzens benennen.

Die Kinder thematisierten die folgenden Anlässe zum Petzen:

- körperliche Streitigkeiten

(5,w) *"Meine Schwester, die ärgert mich manchmal, dann ärgere ich sie und petze auch. Manchmal ziehen wir uns an den Ohren und den Nasen"* - (6,f) *"Once when my sister hurt me and I dobed"*, - (10,f) *"I always dob on my sister because she just does things and yells at me and screams and pulls my hair and all this stuff so I dob on her (dob to?) my mum or my dad."*

(8,m) *"I was fighting with my friend and I got punched in the face and I dobed on him to one of the teachers in the playground."*

- Wegnehmen oder Beschädigen von Besitztümern

(12,w) *"It's my brother and he dobed on me because I bought a book that I really like and I used my mum's money and she didn't know and he dobed on me. My mum felt bad about it and she took the money out of my bank."*

(12,w) *"When I've seen someone steal something from the truckstop I tell the teacher because that's not right."*

- Verstöße gegen schulische Regeln

(10,w) *"When someone copied off my work I dobed and they got into trouble."*

(12,w) *"Wenn meine Schwester mal Hausaufgaben hat und sie sagt es nicht. Dann sage ich zu meiner Mutter: Birgit hat Hausaufgaben."*

(12,w) *"When I was in year one we weren't allowed to run in the playground because we might get hurt, but I was and someone told on me and I got into trouble."*

(12,w) *"Wenn man jetzt so'n Spickzettel hat, dann petzen die das ja auch. Ein Junge hat das gesagt und die Lehrerin hat das gar nicht kapiert, und da hab ich ihn schnell weggetan... aber es war eigentlich ganz schön schlimm. Ich hab gesagt, dass ich das (Petzen) nicht gut finde. Ich mach das ja auch nicht, wenn er das (mit dem Spickzettel) macht."*

- Ausschluss vom gemeinsamen Spiel und Verstöße gegen Fairness

(8,w) *"Im Hort haben wir Dreiräder. Ein Mädchen ist ganz lange gefahren. Wir mussten uns abwechseln und sie hat uns nicht draufgelassen. Da haben wir gepetzt."*

(8,m) *"Well one time I wasn't playing fair in cricket with my brothers and they dobed to my mum."*

(10,m) *"Meine Freunde hatten mal eine Höhle. Die waren aber alle schon älter, und ich durfte noch nicht so lange aufbleiben. Da war ich ganz traurig, dass ich nicht mitmachen durfte... Da hab ich halt meiner Oma gepetzt."*

- Verbale Aggressionen

(5,m) *"Once, for saying bad words they told Mrs. H. and I got into trouble."*

Die bisher aufgeführten Anlässe entsprechen denen, die auch von Ingram und Bering (2010) in ihrer Beobachtungsstudie thematisiert wurden.

Eine weitere Form verbalen Verhaltens, die als Klatsch charakterisiert werden kann, findet sich in den folgenden Beispielen:

(8,w) *"Ich habe meiner Freundin erzählt, ich finde den und den doof oder so. Und das hat sie denen gesagt."*

(10,w) *"Hab einem Mädchen erzählt, dass ich ein anderes doof finde, und das hat sie gleich erzählt. War doof."*

(10,m) *"Mein Freund an jemanden, den ich nicht mag. Ich hatte mit Tintentillerschrift 'Du bist eine blöde Kuh' geschrieben, und mein Freund hat verraten, wie man das sichtbar macht... Hab dem Freund verziehen."*

(12,w) *"If someone was talking behind someone else's back I might have told someone else like a friend."*

Adressaten sind hier nicht Erwachsene, sondern Gleichaltrige. Es geht um den Verrat vertraulicher Informationen, hier von Antipathien. Das verpetzte Kind sorgt sich um sein Ansehen. Diese Beispiele, die in unserem Auswertungsmanual als unvollständig gelten, können in Bezug auf die Reflexion der Gesamtsituation und des interpersonalen Verstehens wichtige Aspekte verdeutlichen. Es macht aus der Sicht eines älteren Kindes durchaus Sinn, im Adressaten der Information andere Kinder zu sehen, die auf unerlaubtes Handeln des ersten Kindes reagieren, weil sie im Prozess der Aushandlung von Peerregeln die wichtigere Bewertungsinstanz repräsentieren. Gleichaltrige kommentieren, sanktionieren und verzeihen das unerwünschte Verhalten des Einzelnen in der Peergruppe. Sie können z.B. den Ausschluss eines Verräters von Informationsfluss und Aktivitäten der Peergruppe bewirken. So können es gerade diese Beispiele sein, die den Entwicklungsfortschritt markieren, den Piaget beschrieb: Peerregeln bzw. die Orientierung an Gleichaltrigen werden zum Maßstab des Handelns.

Anlass zum Petzen ist in fast allen aufgeführten Beispielen, dass Petzer oder Verpetzer gegenseitiges Fehlverhalten berichten. Dass dritte Personen Normverstöße begehen, taucht höchst selten in den von den Kindern genannten Beispielen auf (jemand beobachtet einen Diebstahl oder dass andere Kinder miteinander kämpfen).

Da Petzen verpönt ist, erwarteten wir - im Sinne der sozialen Erwünschtheit - mehr Beispiele für Verpetzt-Werden als für eigenes Petzen. Das ist hier nicht der Fall. Für soziale Erwünschtheit der Antworten spricht jedoch, dass einige Kinder betonen, sie hätten nur in jüngerem Alter gepetzt:

(10,w) *"Wenn Jungs aus meiner Klasse mir was weh tun... Früher habe ich immer ganz viel gepetzt, aber jetzt nicht mehr, ich hab mir das irgendwie abgewöhnt."*

(12,w) *"Wahrscheinlich im Kindergarten besonders, jetzt will ich nicht mehr petzen. Das ist gemein"*.

(10,m) *"Dass mich jemand gehauen hat ... aber als ich noch klein war, an die Kindergärtnerin"*.

Auch aus weiteren Beispielen wird deutlich, dass sich die Befragten bewusst sind, dass Petzen unerwünscht ist. So werden bei Angaben zum eigenen Petzen Aspekte hervorgehoben,

die dieses Verhalten als begründet oder als gerechtfertigt herausstellen sollen. Als „edle“ Motive für das Petzen werden genannt:

- Das (vermeintliche) Wohl des andern

(12, m) *"I dobbed on my sister when she hits my small brother, she hits him too hard, so I do for my brother's sake so he won't get hurt badly. I tell my parents and my sister gets sent to her room or something like that"*

(8,w) informierte die Lehrerin, dass sich ein Junge im Klassenschrank versteckt hatte, *"weil der muss lernen, der ist der schlechteste."*

- Verweis auf die eigene Opferrolle und eigenes großes Leiden

(10,m) *"I've got a brother and he keeps fighting me. I don't go and tell my mum straight away but if it gets too rough I push him over and lock the door and tell my mum."*

(12,w) *"My brother because he kicked me and told me not to tell anyone because then he would get busted, but it really hurt and I got a sprained ankle and so I told my mum."*

- Schadensabwendung

(8,w) *"Mein Bruder hat in einer Höhle eine Bande gemacht und wir durften das eigentlich nicht...Im Keller da ist es ganz schön gefährlich... Wenn jetzt was passiert wäre (wem?) an meine Mutter."*

(8,w) *"I didn't want to but I had to. You see, boys were filling bottles with soil and throwing it, and this boy had a bag filled with soil and he threw it in my eyes, so I went and dobbed."*

Auch Petzen als **Vergeltung für gemeines Verhalten des anderen** wird genannt.

(12,m) *"Dass mein Bruder Cola nimmt, was wir nicht sollen. Weil er vorher böse zu mir war."*

(12,w) *"When my sister was being really mean to me I always tell because she's being mean and stuff. I tell my dad."*

(10,m) *"So ein Rabauke aus unserer Schule hatte Streichhölzer mit. Habe ich dem Lehrer gesagt, da hat er ihm die Streichhölzer weggenommen. Weil ich M. hasse, weil er immer schlagen tut. Einen Freund hätte ich nicht verraten."*

Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in der Anzahl der gelieferten Beispiele und den Anlässen zum Petzen oder Verpetzt-Werden.

Diskussion der Ergebnisse

Obwohl unsere Studie schon lange zurückliegt – sie wurde Anfang der 90er Jahre durchgeführt –, ist sie bislang die einzige, in der das kindliche Verständnis von Petzen umfassend untersucht wurde. Sie steht in der Tradition der Studie von Piaget (1932/1992), der die Einstellung der Kinder zum Petzen erfragte, indem er sie in Einzelinterviews mit einer hypothetischen Situation konfrontierte (Soll ein Kind dem Vater berichten, dass sein Bruder Dummheiten gemacht hat?). Wir haben zur Rekonstruktion des Begriffsverständnisses drei Zugänge gewählt: *Erstens* erfassten wir die Beurteilung von Handlungsweisen in hypothetischen Situationen, welche dem Erwachsenenverständnis von Petzen entsprechen. Während es sich bei Piaget beim Inhalt des Petzens um eine nicht weiter erläuterte „Dummheit“ (*quelque bêtise*) handelt und Adressat der Vater ist, erweiterten wir den situativen Kontext. Variiert wurden die Inhalte (schönes Geheimnis, etwas Verbotenes und etwas Gefährliches) sowie die Adres-

saten der Mitteilung (Mutter oder Freund). *Zweitens* analysierten wir die kindlichen Definitionen von Petzen und *drittens* erhoben wir Beispiele, die Kinder für eigenes Petzen oder Verpetzt-Werden lieferten.

Unsere Ergebnisse bieten nur wenige Anknüpfungspunkte an den Stand der Forschung. Bei den meisten bisherigen Forschungsarbeiten handelt es sich um kleinere Studien mit geringem Altersspektrum und geringer Stichprobengröße. Untersucht wurde das Verhalten von Kindern in ihrer natürlichen Umgebung (Familie und Vorschule) oder in Laborsituationen sowie ihre Einstellung zu Verhaltensweisen, für die wir den Ausdruck Petzen verwenden. Im Einklang mit den vorliegenden Befunden ist auch in unserer Stichprobe festzustellen, dass Kinder unterschiedliche Arten von normativen Verstößen unterscheiden, die sie für berichtenswert halten. Vor allem jüngere Kinder sprechen sich dafür aus, dass Gefährliches oder Schlimmes mitgeteilt werden muss. Anschlussfähig sind die von den Kindern genannten Beispiele für Petzen und Verpetzen an die Beobachtungsstudie von Ingram und Bering (2010). Die thematisierten Anlässe zum Petzen entsprechen den von Ingram und Behring gebildeten Kategorien: körperliche Streitigkeiten, Zerstören oder Wegnehmen von Besitztümern, Verstöße gegen schulische Regeln der Klasse, Ausschluss vom gemeinsamen Spiel, Verstöße gegen Fairness sowie verbale Aggressionen. Dass Kinder bei Ingram und Behring nur körperliche Streitigkeiten und Besitzansprüche thematisierten, ist vermutlich dem Alter der Kinder von 3 bzw. 4 Jahren geschuldet. Ebenso wurde fast nur gepetzt, wenn das Kind selbst sich angegriffen oder benachteiligt fühlte. Das Weitererzählen erfolgte in den meisten Fällen egozentrisch, Kinder erhoffen sich offenbar Unterstützung oder auch Strafe für den Missetäter. Nur selten wurde in den Beispielen für Petzen auf das Fehlverhalten dritter Personen verwiesen, was auch den Ergebnissen unserer Studie entspricht.

Was die Motivation zum Petzen betrifft, so lassen die von den Kindern genannten Beispiele für Petzen nur wenige Rückschlüsse zu, zumal Kindern die soziale Erwünschtheit der Antworten bewusst ist. Petzen kann aus egozentrischen und selbstwertdienlichen Motiven erfolgen (Suche um Hilfe, Erheischen von Aufmerksamkeit, Geltungsdrang oder als Versuch, sich in den Augen von Erwachsenen als Ordnungshüter beliebt zu machen). Hier ergeben sich Überschneidungen mit der sozialen Funktion von Petzen: Abwendung von Schaden, Vorbeugung weiterer Missetaten und Verhütung von Schlimmerem. Petzen kann aber auch eine antisoziale Funktion haben, die Bestrafung des Missetäters. Bestandteil einiger Definitionen, vor allem bei den älteren Kindern, ist der "Erfolg" des Petzens, der darin besteht, dass der Missetäter bestraft wird ("*It's only dobbing if it could get me into trouble*"). Diese Beispiele lassen Petzen als eine Strategie zur Konfliktlösung erscheinen, indem ein Problem an Erwachsene delegiert wird. Dabei kann es sich um Hilflosigkeit handeln, aber auch um indirektes aggressives Verhalten. Ingram (2014) deutet in diesem Sinne das Petzen als eine zivilisierte Form der direkten Aggression (*hitting*). Da Petzen jedoch unerwünscht ist, wird es abgelöst durch andere Formen der indirekten Aggression, wie beispielsweise Tratsch (*gossip*) und üble Nachrede.

Betrachten wir nun unsere Daten zum kindlichen Verständnis von Petzen. Sie lassen sich kognitiv-entwicklungspsychologisch interpretieren. Mit dem Alter gelingt es Kindern zunehmend besser, entscheidungsrelevante Aspekte eines Dilemmas zu identifizieren, zu integrie-

ren und in ihren Argumentationen zu verbalisieren. Dies entspricht Selmans Stufenmodell der sozial-kognitiven Entwicklung mit unterschiedlichen Niveaus von Fähigkeiten der Perspektivenübernahme und Differenzierung (Selman 1984) und der „*Theory of Mind (ToM)*“, die besagt, dass Kinder allmählich ein Bewusstsein der Differenzierung unterschiedlicher Perspektiven entwickeln, d.h. sie erkennen, dass andere Personen Standpunkte, Wünsche, Absichten, Motive und Informationen haben, die sich von ihren eigenen unterscheiden können (u.a. Flavell 1999).

Eine Zusammenschau der Ergebnisse zum begrifflichen Verständnis und zur Definition von Petzen verweist auf unterschiedliche Entwicklungsniveaus:

- kein oder vages Verständnis (Niveau 0)

Kinder können keine der Verständnisfragen beantworten oder ahnen, dass Petzen etwas Negatives ist (*"Petzen ist, wenn einer doof ist"*, *"Petzen ist ein giftiger Pilz"*).

- Petzen als negativ bewertete nichtverbale oder verbale Verhaltensweise (Niveau 1)

Kinder assoziieren Petzen mit schlimmen Handlungen. Eine Petze ist deshalb jemand, der etwas falsch gemacht hat. Mit Petzen gleichgesetzt werden auch verbale Verhaltensweisen wie Schimpfen, Fluchen und Lügen. Einige Kinder definieren petzen als schimpfen (*"Meine Mutter hat mich angepetzt"* - *"Meine Mutter petzt mit mir, wenn ich irgendwas nicht wollte oder angestellt habe"*). Auch Schimpfwörter sagen wird als Petzen aufgefasst: *"Da hat sie Scheißkuh zu mir gesagt"*.- *"Ein Junge hat gesagt, dass ich ein altes Schwein bin"*. Einige Kinder verwechseln lügen und petzen: *"Dobbers are people that tell lies. When they did something they say no."* Dies entspricht Piagets Ergebnis, demzufolge jüngere Kinder lügen, fluchen und schimpfen gleichsetzen mit "hässliche Worte sagen" (Piaget 1981, S. 156).

Weitere Kinder setzen Petzen mit Verraten gleich. Da sie auf diesem Niveau aber noch keine Unterscheidung zwischen zwei Perspektiven vornehmen, halten sie denjenigen für eine Petze, der sein eigenes Fehlverhalten einem anderen Kind erzählt (*"Petzen ist, wenn man was geklaut hat und das sagt"*). Folgerichtig wird der Missetäter in unserer Geschichte A (Diebstahl) und C (Feuer legen) als Petze bezeichnet.

- Petzen als Verrat eines Geheimnisses (Niveau 2)

Petzen wird gleichgesetzt mit "jemanden verraten" oder ein Geheimnis weitererzählen. Das Kind hat nun ein Verständnis von der Perspektive des anderen, der eine Information nicht weitergeben möchte, es unterscheidet aber nicht nach Inhalt und Adressat. Der Petzer ist nun derjenige, der das schöne oder auch das schlimme Geheimnis eines Freundes verrät, sei es an andere Kinder oder an Erwachsene.

- Petzen als beginnende Differenzierung zwischen Inhalt oder Adressat (Niveau 3)

Dieses Niveau lässt sich als Zwischenstufe zwischen Niveau 2 (Petzen als Verrat irgendeines Geheimnisses) und Niveau 4 (Erwachsenendefinition) charakterisieren. Kinder unterscheiden, und zwar entweder in Bezug auf den Inhalt oder den Adressaten.

- Petzen gemäß der Erwachsenenendefinition (Niveau 4)

Kinder differenzieren nach Status des Adressaten und Inhalt der Information. Dies entspricht der Erwachsenenendefinition von Petzen: Es handelt sich um Petzen, wenn ein Kind einem Erwachsenen verrät, was ein anderes Kind [vermeintlich] Schlechtes getan hat (Ammon et al.,

2004, S. 567): So definiert ein australisches Kind: *"Some does something wrong and you go and tell the teacher"*.

Während Kinder auf Niveau 2 argumentieren, es sei Petzen, weil etwas verraten wurde, meinen sie nun in Bezug auf das Verraten der Geburtstagsüberraschung an die Mutter: *"Es ist kein Petzen. Es wurde nur verraten"*, wobei der situative Kontext in Bezug auf Inhalt und Adressat berücksichtigt wird (keinen Ärger bekommen, kein Fehlverhalten, es handelt sich um ein Kind). Die Mutter von der für sie geplanten Überraschung in Kenntnis zu setzen, wird nicht als Petzen angesehen, weil der Inhalt nichts Schlimmes ist (*"Er hat ja nur ein Bild gemalt und nichts angestellt"* - *"It's a happy thing."* - *"Es ist nur petzen, wenn man was macht, was man eigentlich nicht darf"*). Nur über Schlimmes oder Verbotenes berichten ist Petzen: *"telling somebody if they did something wrong or naughty"* - *"Telling something really bad, I would call that dobbing"*. - *"My sister might have dobbed on me if I took her stuff."*

Die Kinder berücksichtigen nun den Adressaten. Auf Niveau 2 war es noch bedeutungslos, wem man das Geheimnis verrät, ob Erwachsenen oder Kindern. Bei beiden Adressaten handelt es sich um Petzen (*"Man kann auch bei einem Baby petzen"*, meint ein Mädchen). Auf Niveau 4 wird nur noch die Weitergabe der Information an Erwachsene als Petzen aufgefasst. *"Petzen hat mit Großen zu tun, wenn man es den Großen sagt. Aber wenn man es den Kleinen sagt, dann ist es kein Petzen, weil sie können ja nicht über den meckern"*.

Im letzten Beispiel taucht der Verweis auf die Sanktionsgewalt des Erwachsenen auf, die Kindern fehlt. Deshalb handelt es sich auch nicht um Petzen, wenn man Kindern etwas verrät. *"Friends are not bosses of other children"* - *"Michael can't smack him"* - *"He can't get him into trouble"* - *"He can't send him to his room"*.

Diese Antworten verweisen darauf, dass Kinder beginnen, über Statusunterschiede nachzudenken, und sie kommen zu interessanten Deutungen: *"Kinder haben viel mehr Verständnis, wenn einer was angestellt hat. Man kann es dann seinem Freund ruhig sagen. Die Kinder sind ja anders als Erwachsene. Die Mutter würde sich darüber aufregen"* und *"Erwachsene regen sich wegen jedem bisschen auf."*

Einige Kinder verweisen auf die Freundschaftsbeziehung und die Normen unter Freunden: *"Es ist kein Petzen, sie sind ja Freunde"* - *"Sie haben dann ein Geheimnis zu dritt"* - *"Freunde kann man ja in ein Geheimnis einweihen... Freunde halten dicht"*. Die Kinder erwarten, dass bei Freunden diese Information sicher ist und keine Bestrafungen von Erwachsenen zu befürchten sind. Aber auch die Reziprozität der Freundschaftsbeziehung wird thematisiert. So erwartet ein Junge, nicht verpetzt zu werden: *„Ich mach das ja auch nicht, wenn er das (im Unterricht einen Spickzettel verwenden) macht."*

Bestandteil einiger Definitionen von Petzen ist der "Erfolg" dieses Verhaltens. Dieser kann darin bestehen, dass der Missetäter bestraft wird (*"It's only dobbing if it could get me into trouble"*) oder dass er etwas gelernt hat. So betont ein Junge die Nachhaltigkeit des Verweises durch die Eltern (*"When I did something wrong, like not share something, my friends dobbed on to my mother and my father and they say don't do it again, and I don't."*). Ein anderer Junge reagiert mit Scham (*"Also ich finde in der Schule was und soll es abgeben und geb es nicht ab. Wenn ein Junge das gesehen hat und er das sagt ... Fühlt man sich nicht wohl in seiner Haut. Da schämt man sich, weil man es nicht gesagt hat."*).

Eine rein strukturtheoretische Erklärung des begrifflichen Verständnisses von Petzen greift jedoch zu kurz; es sind ergänzende sozialisationstheoretische Erklärungen erforderlich, um verdeutlichen zu können, warum mit wachsendem Alter das Petzen abgelehnt wird. Petzen wird zunehmend als ungeeignetes Mittel bewertet, denn es liefert das verpetzte Kind der Sanktionsmacht der Erwachsenen aus, behindert die Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe und stört die Solidarität unter den Kindern. Mit der Ächtung des Petzens schützt sich die Gleichaltrigengruppe selbst durch interne Regeln vor den Einflüssen und besonders den Strafen von Erwachsenen. Das Konzept des Petzens hat deshalb große Bedeutung für die Ablösung von Erwachsenen (Autoritäten) und die Etablierung von Normen unter Gleichaltrigen bzw. Freunden.

Zwischen Kindern in Australien und Deutschland gibt es nur wenige Unterschiede. So lieferten die jüngeren australischen Kinder (5 und 6 Jahre) signifikant mehr Definitionen auf einem höheren Niveau. Die häufigsten Antworten der deutschen Kinder fielen in die Kategorien "etwas Schlimmes tun oder sagen" und „etwas verraten“, während die jüngeren australischen Kinder am häufigsten in der Kategorie vertreten sind, die nach Inhalt oder Adressat differenziert (Score 3). Ferner zeigen sich Unterschiede im Adressaten des Petzens. Australische Kinder melden Fehlverhalten der Gleichaltrigen häufiger den Lehrern, während die Kinder in Deutschland häufiger die Eltern nennen. Diese Unterschiede deuten auf unterschiedliche Sozialisationserfahrungen im schulischen und im familiären Kontext. Eine Erklärungsmöglichkeit wäre, dass von australischen Lehrern und Eltern das Petzen stärker geächtet wird, was dazu führen könnte, dass jüngere Kinder dieses Urteil übernehmen, ohne jedoch ein volles Verständnis des Begriffs zu erlangen. Auch an Unterschiede in der Dauer der schulischen Betreuung ist zu denken. Australische Kinder verbringen eine sehr viel längere Zeit gemeinsam in der Schule (zwischen 8 und 15 Uhr) und nehmen dort auch ihr Mittagessen ein, während deutsche Kinder zum Zeitpunkt der Durchführung unserer Studie nicht einmal eine "Halbtagschule" mit verlässlichen Öffnungszeiten hatten. Rein quantitativ gesehen sind also die Möglichkeiten, Regelverstöße zu begehen und der Lehrkraft zu melden, für australische Kinder in der Schule reichhaltiger. Ferner sind häusliche Faktoren zu berücksichtigen. Im Vergleich mit ihren Berliner Altersgenossen haben Kinder aus Sydney aufgrund der geringen Siedlungs- und Verkehrsdichte sehr viel größere Bewegungs- und Spielräume, sie können sich wegen des guten Klimas häufiger draußen und außerhalb der elterlichen Kontrolle aufhalten, so dass Mütter als Petzadressaten seltener in Frage kommen. Zu bedenken sind ferner elterliche Erziehungseinstellungen und -maßnahmen. Leider gibt es zu diesem Bereich bislang keine Vergleichsuntersuchungen. Deutsche Kinder thematisieren als Adressaten des Petzens nicht nur signifikant häufiger die Eltern, sie erwarteten auch häufiger als die australischen Kinder strengere Strafen für den Missetäter. Die besondere Rolle, die elterliche Disziplinierungstechniken hier spielen, müsste jedoch weiter erforscht werden.

In den bisherigen Untersuchungen zu Verhalten und Einstellung zum Petzen werden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede berichtet. In unserer Studie unterscheiden sich Mädchen und Jungen nicht in ihren Definitionen, wohl aber im begrifflichen Verständnis. Während die Mädchen am häufigsten Petzen mit "etwas verraten" gleichsetzen (46mal), ist bei

Jungen die häufigste Antwortkategorie "differenzierte Informationsweitergabe" (41mal). Jungen scheinen bei der Bewertung des Geheimnisverrats in unseren vorgegebenen Geschichten sensibler auf die Weitergabe des Geheimnisses zu reagieren und thematisieren häufiger, dass es sich um eine Missetat handelt. Möglicherweise liegt es daran, dass sie sich selbst als gefährdeter betrachten. Darauf verweist auch der signifikante Geschlechtsunterschied in Bezug auf die Thematisierung von Sanktionen. Mehr Jungen als Mädchen erwarten, dass der Missetäter wegen des Petzens bestraft wird. Eine Unterscheidung nach Altersgruppen zeigt, dass vor allem die älteren Jungen die Strafe thematisieren. Aus einer Befragung zu Freundschaftsvorstellungen von deutschen Jungen und Mädchen im Alter von 5 bis 12 Jahren (Valtin 1991) wurde deutlich, dass sich die 10- und 12jährigen Jungen von dem idealen Freund vor allem Verschwiegenheit und Diskretion ("*Dichthalten*") bei Regelverstößen (wenn sie etwas "*ausgefressen hatten*") erhoffen. Da man annehmen kann, dass Jungen dieses Alters eher als Mädchen nichtkonforme Verhaltensweisen zeigen und gemeinsam mit dem Freund etwas aushecken und ihre Grenzen testen, ist es plausibel, dass sie einerseits empfindlicher auf ein mögliches Verpetzen durch den Freund reagieren und sich andererseits auch eher eine mögliche Bestrafung vorstellen können.

Aus den bisherigen Daten ließe sich ableiten, dass Kinder mit ihren Freunden eine verschworene Gemeinschaft bilden, die im Geheimen Missetaten begeht und sich mithilfe einer Ächtung des Petzens vor Sanktionen von Erwachsenen schützt. Dass Freunde aber auch eine sozialisierende und moralisierende Rolle spielen, wird im nächsten Kapitel deutlich.

Literatur

- Ammon, U. u. a. (2004). Variantenwörterbuch der Deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter.
- Den Bak, I. M., & Ross, H. S. (1996). I'm telling! The content, context, and consequences of children's tattling on their siblings. *Social Development*, 5(3), 292–309. Doi: 10.1111/j.1467-9507.1996.tb00087.x
- Buta, M., Leva, D. & Visu-Petra, L. (2015). Who Is the Tattletale? Linking Individual Differences in Socioemotional Competence and Anxiety to Tattling Behavior and Attitudes in Young Children. *Early Education and Development*, 26, 496-519.
- Chiu Loke, I., Heyman, G. D., Forgie, J., McCarthy, A. & Lee, K. (2011). Children's moral evaluations of reporting the transgressions of peers: Age differences in evaluations of tattling. *Developmental Psychology*, 47, 1757–1762. Doi: 10.1037/a0025357.
- Chiu Loke, I., Heyman, G. D., Itakura, S., Toriyama, R. & Lee, K. (2014). Japanese and American children's moral evaluations of reporting on transgressions. *Developmental Psychology*, 50, 1520–1531. Doi: 10.1037/a0035993.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flitner, E. & Valtin, R. (1985). "Das sage ich nicht weiter": Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 6, 701-717. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-143675>

- Flitner, E. & Valtin, R. (1987). „Tattletale. Tattletale“. What children think about keeping and telling secrets. *International Research in Reading*, Vol. 4. No. 1, 20 – 24. Washington: Seattle Pacific University.
- Friman, P. C., Woods, D. W., Freeman, K. A., Gilman, R., Short, M., McGrath, A. M. & Handwerk, M. L. (2004). Relationships between tattling, likeability, and social classification: A preliminary investigation of adolescents in residential care. *Behavior Modification*, 28, 331–348. Doi: 10.1177/0145445503258985.
- Hardecker, S., Schmidt, M., Roden, M. & Tomasello, M. (2016). Young Children’s Behavioral and Emotional Responses to Different Social Norm Violations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 364–379.
- Heymann, G., Loke, I. & Kang, L. (2016). Children spontaneously police adults’ transgressions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 155-164. Doi: 10.1016/j.jecp.2016.05.012.
- Ingram, G. (2014). From Hitting to Tattling to Gossip: An Evolutionary Rationale for the Development of Indirect Aggression. *Evolutionary Psychology* 12, 2, 343-363. Doi: 10.1177/147470491401200205.
- Ingram, G. P. D. & Bering, J. M. (2010). Children’s tattling: The reporting of everyday norm violations in preschool settings. *Child Development*, 81, 945–957. Doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01444.x
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1985). Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. *Zeitschrift für Pädagogik* 31, 3, 321-337. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-143473>
- Misch, A., Over, H. & Carpenter, M. (2018). The Whistleblower’s Dilemma in Young Children: When Loyalty Trumps Other Moral Concerns. *Frontiers in Psychology*. Abrufbar unter <https://www.researchgate.net>
- Nucci, L. & Nucci, M. (1982). Children's Social Interactions in the Context of Moral and Conventional Transgressions. *Child Development*, 53 (2), 403-412. Doi:10.2307/1128983.
- Osburg C. (2001). Begriffliches Lernen bei Grundschulkindern als kognitive Konstruktion. Pädagogische Konsequenzen für (deutsch-)didaktisches Handeln. In Roßbach H. G., Nölle K. & Czerwenka K. (Hrsg.). *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung*, Vol. ., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 144 – 151.
- Piaget, J. (1992). *Le jugement moral chez l’enfant* (Erstausgabe 1932). Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1981). *Das moralische Urteil beim Kinde* (franz. Originalausg. 1948). Suhrkamp, 4. Auflage.
- Piaget, J. (2015). *Schlüsseltexte in 6 Bänden*, herausgg. von Richard Kohler. Band 3: *Das moralische Urteil des Kindes*, Klett-Cotta.
- Ross, H.-S. & Den Bak-Lammers, I. M. (2001). Consistency and Change in Children’s Tattling on their Siblings: Children’s Perspectives on the Moral Rules and Procedures of Family Life. *Social Development*, 7,3, 275 – 300.
- Selman, R.L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt.
- Skinner, C. H., Cashwell, T. H. & Skinner, A. L. (2000). Increasing tootling: The effects of a peer-monitored group contingency program on students’ reports of peers’ prosocial behaviors. *Psychology in the Schools*, 37(3), 263–270.
- Talwar, V., Lee, K., Bala, N. & Lindsay, R. C. L. (2004). Children's Lie-Telling to Conceal a Parent's Transgression: Legal Implications. *Law and Human Behavior*, 28 (4), 411–435.

- Talwar, V., Williams, S. M., Renaud, S-J., Arruda, C. & Saykaly, C. (2016). Children's Evaluations of Tattles, Confessions, Prosocial and Antisocial Lies. *International Review of Pragmatics* 8, 334–352.
- Vaish, A., Missana, M., & Tomasello, M. (2011). Three-year-old children intervene in third-party moral transgressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 124–130.
- Valtin, R., Flitner, E. & Walper, S. (1991). *Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Reinbek: Rowohlt.
- Valtin, R. & Walper, S. (1991). Strafe muss sein! Oder nicht? - Was Kinder über den Umgang mit Missetätern denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37. Jg., 6, 975 – 998.
- Valtin, R. & Walper, S. (1995). Punishment is unavoidable - or is it? What children think about dealing with wrongdoers. *Education: A biannual collection of recent German contributions to the field of educational research*, 51/52, 87-108.
- Valtin, R. & Watson, A. (2001). Honesty versus Loyalty: What Children Think about Dealing with Their Friend's Wrongdoing. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455546.pdf>
- Vygotskij, L.S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
- Watson, A. J. & Valtin, R. (1997). Secrecy in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 431–452. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/258143789_Secrecy_in_Middle_Childhood
- Wörterbuch Duden <https://www.duden.de/>.
- Yucel, M., & Vaish, A. (2018). Young children tattle to enforce moral norms. *Social Development*, 27, 924–936.

Anhang: Kodierungsmanual

Renate Valtin & Alan Watson

I Category system for the concept of dobbing

Four different scores are given for the understanding of the concept in 3 situations: A (stealing), B (surprise) and C (fire in the garage). Each score is a combination of considering the answer patterns of children to situation A, B and C with two addressees (mother and friend). We determine whether the child refers to content (bad or not) and to addressee (authority or not).

Altogether 6 items have to be combined:

3 items: "Is it dobbing if s/he tells it (A, B, C) to mother?" Yes, no –categorizing the explanations provided by the child (s. below).

3 items: "Is it dobbing if told A, B, or C to a friend?" Yes, no - categorizing the explanations provided by the child.

The following 4 scores given for the explanations of the child:

- 0** no understanding at all, irrelevant answers, don't know (answers of this type in 5 or 6 items)
- 1** the dobbber is the wrongdoer, transition to 2 (in 2 to 5 items referring to telling)
- 2** to tell something, etwas verraten, tell a secret - content unspecific and addressee unspecific or to tell to mother and child
 Pattern of response: yes yes yes yes yes yes with reasons given referring to "telling".
 2 is also scored if one answer is unclear or "don't know". Reasons must be adequate in at least 5 items. Otherwise 1 is coded.
- 3** transition: mixture of 2 and 4
 beginning differentiation in telling (Verrat)
 a) between the innocent and the dangerous/guilty secret to mother
answer pattern: yes yes no no yes yes
 b) between the addressees: children, not adults
answer pattern: yes no yes no yes no
 c) inconsistent answers like "yes no yes no yes yes".
 3 is also coded if only one reason given correctly refers to addressee and content (but not when the child argues in B that it is not a present for a child).
- 4** adult concept: tell wrong-doing to an authority
answer pattern: yes no no no yes no
 Exceptions: 4 is also given when child argues that dobbing in the dangerous situation is justified.
 Also: elaboration of 4: (sort of) dobbing because justified or no dobbing because justified
 4 is also given if child answers: it is "indirect dobbing", "sort of dobbing" or not real dobbing (in case child tells another child because the last one might tell and the information gets to and if all other answers are correct.
 Specification: 4 is coded if answer pattern is correct and in only one item "don't know" or unclear reason is given. Otherwise a 3 is coded.

II Category system for definition of dobbing

The following scores are given

- 0** I don't know, irrelevant (Petzen ist ein giftiger Pilz, poisoned mushroom)
- 1** naughty behaviour, understanding that something is wrong but not why, something bad in action or word
 - bad verbal behaviour (f.i. confusion with lying)
 - naughty words (fluchen...)
 - the child reports his own wrong-doing to parents or friend
- 2** to tell a secret. The child either refers explicitly to secrets or refers to the obligation not to tell because the friend had asked not to tell.
- 3** to tell with differentiation to either content or addressee:
 - to tell a bad secret or something bad to anyone (no differentiation in children and adults)
 - to tell something (not specified) to authority
- 4** adult concept: differentiation to content and addressee (bad and authority mentioned)

III mentioning of punishment

(look at all questions in A,B,C and general, also mentioning in A 20, C 20 that the friend can't punish the other, has no sanction power)

- 0** no
- 1** wrongdoer will get into trouble
- 2** dobber will get into trouble
- 3** both will get into trouble

IV kind of authority

(only in definition)

- 1** unspecified: adults, older people
- 2** teachers
- 3** parents
- 4** teachers and parents.

IV Strafe muss sein – oder nicht? Wenn der Freund eine Mis- setat begangen hat

Renate Valtin, Sabine Walper und Alan Watson

Sprichwörter wie: *"Wer nicht hören will, muss fühlen"* oder *"Kinder, die was wollen, kriegen was auf die Bollen"* belegen, dass "empfindliche" Strafen zum Katalog gängiger Erziehungsmaßnahmen - zumindest in der Vergangenheit - gehörten. Bis in die 1970er Jahre waren in der Kindererziehung Körperstrafen wie Schläge mit der flachen Hand, mit Gürtel, Teppichklopfer oder Kleiderbügel weit verbreitet. In der Schule kamen auch Lineal oder Rohrstock auf die ausgestreckte Hand oder den Hosenboden zum Einsatz. Ohrfeigen, Ziehen an den Ohren oder die Kopfnuss waren gleichfalls häufige Strafmethoden. Im Jahr 2000 trat in Deutschland das Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung in Kraft, das ein Verbot von Körperstrafen, aber auch anderen herabwürdigenden Erziehungspraktiken beinhaltet. In anderen Ländern hat Gewaltfreiheit in der Erziehung eine sehr viel längere kulturelle und rechtliche Tradition. So galt ein Züchtigungsverbot schon seit 1979 in Schweden und Finnland. Viele andere – vor allem europäische - Länder sind seitdem gefolgt (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2009, S. 7). In finnischen Schulen ist die Körperstrafe seit 1914 verboten, in der DDR seit 1945. In der Bundesrepublik Deutschland dauerte es länger, bis das Züchtigungsrecht für Lehrkräfte abgeschafft wurde (Göbel 2005). In den meisten Bundesländern bestand es bis 1973, in Bayern bis 1983. Mit Änderung des § 1631 Abs. 2 BGB durch den Bundestag am 6. Juli 2000 haben auch in Deutschland Kinder ein Anrecht auf eine gewaltfreie Erziehung; nicht nur Körperstrafen, auch psychische Gewalt in Form von Demütigungen ist verboten. Allerdings sind leichte Körperstrafen durchaus noch verbreitet, wie die 2007 durchgeführte Elternbefragung⁶ von Bussmann et al. (2009) ergab. Nur 31 Prozent der Eltern gaben an, von dem Verbot von Gewalt in der Erziehung gehört zu haben, was für ein eher geringes Rechtsbewusstsein in Deutschland spricht.

Nun sind Strafen in ihrer Form und Ausgestaltung ein weites Feld. Im pädagogisch-psychologischen Sinne bedeutet Bestrafung den Einsatz verschiedenartiger Erziehungsmittel. Zu ihnen gehören einerseits die Zufügung unangenehmer, als schmerzhaft empfundener Reize - seien sie eher physisch-direkt (Schläge) oder verbal (Tadel, Ausschimpfen, die berühmte "Predigt") -, andererseits auch ein Entzug von Privilegien (Fernsehverbot, Stubenarrest, kein Nachtsch). Bloßstellungen können ebenfalls als Strafe eingesetzt werden, allerdings empfinden Kinder sie erst von einem gewissen Alter an als schmerzlich oder angsteinflößend.

Das Nachdenken über die Wirksamkeit und Angemessenheit von Strafen, besonders von körperlichen Strafen, ist so alt wie die Pädagogik selbst (einen informativen Überblick über

⁶ Für den Ländervergleich wurden 5.000 Eltern – je Land 1.000 – anhand einer Zufallsstichprobe von Oktober bis Dezember 2007 (Österreich bis Anfang März 2008) mit einem standardisierten Fragebogen in face-to-face Interviews befragt.

pädagogische Diskurse über Körperstrafen als Erziehungsmittel liefern Heinze und Straube-Heinze 2013). Von den einen werden sie als Allheilmittel gepriesen: Der störrische Eigenwille des Zöglings sei zu brechen und die Befolgung moralischer Regeln sei ihm "einzubläuen". Von den anderen werden sie als Angriff auf die Würde des Menschen abgelehnt: Das Kind soll aus den "natürlichen" Folgen seiner Missetaten lernen - so die seit Rousseau bekannte aufklärerische Version des Strafkonzpts.

Wir wollen uns hier nicht aus der Sicht von Erwachsenen mit dem Für und Wider von Strafen in der Erziehung auseinandersetzen, sondern die "Betroffenen", d.h. die Kinder, zu Wort kommen lassen. Erwartet ein Kind nach begangener Missetat Strafen von den Eltern? Soll es sich den Eltern offenbaren? Oder sich lieber den Eltern und der zu erwartenden elterlichen Strafe durch Geheimhaltung des Delikts entziehen? In unserer Studie geht es – neben den Auffassungen von Kindern zu Strafe- auch darum, wie sie mit einer Situation umgehen, in der ihnen ein Freund oder eine Freundin von begangenen Missetaten berichtet und um Geheimhaltung bittet. Fühlen sich die Kinder aufgrund der Freundschaftsbeziehung zur Geheimhaltung verpflichtet? Und wenn ja, soll der Missetäter ungeschoren davonkommen? Uns interessierten diese moralischen Fragen und die Art, wie Kinder damit umgehen und ob und wie sich ihre Argumentationen mit zunehmendem Alter unterscheiden.

Obwohl wir keine direkten Studien zu unserer Frage gefunden haben, sind mindestens drei Forschungsbereiche für unsere Studie relevant, die im nächsten Abschnitt referiert werden.

Überblick über relevante Forschungsergebnisse

Konzepte von Kindern über die Wirksamkeit und Angemessenheit von Strafen

Wir wissen, dass Kinder mit zunehmendem Alter unterschiedliche Ansichten über die Notwendigkeit und Angemessenheit von Strafen haben (u.a. Karniol & Miller 1981). Schon vor fast 100 Jahren wurden Untersuchungen zum Thema Schulstrafen im Urteil von Betroffenen durchgeführt. Droege (1926) befragte Kinder nach Schulstrafen und nach ihren Gründen, warum sie eine Strafe als schwer oder leicht empfinden. Seine Untersuchung umfasst einerseits ein "Massenexperiment", in dem über 1400 Kinder im Alter von neun bis fünfzehn Jahren schriftlich befragt wurden, und eine Einzelbefragung, wobei er übrigens auch mit einem Metermaß arbeitete, so dass die Kinder die Schwere einer Strafe in Zentimetern angeben konnten. Sitzenbleiben kam auf 98 cm, der Stock auf 66 cm und der strafende Blick des Lehrers auf schlappe 1 cm. Als Gründe für die Schwere einer Strafe nannten die Kinder vor allem die Furcht vor den Eltern. Bei den Jungen spielte noch der körperliche Schmerz und bei den Mädchen die Scham vor den Mitschülern eine Rolle. Überhaupt berücksichtigten die Mädchen häufiger die Meinung anderer Personen. Droege berichtet von starken geschlechtsspezifischen Unterschieden: Jungen waren mehr an den handfesten bzw. pragmatischen Folgen von Schulstrafen orientiert, sie beklagten den körperlichen Schmerz bei Stockschlägen, den Nachteil schlechter Zensuren für den späteren Lebensweg und die Mühsal bei der Anfertigung von Strafarbeiten. Den Mädchen standen eher die sozialen Folgen ihrer Bestrafung vor Augen, sie sorgten sich um den Eindruck, den sie auf wichtige Bezugspersonen machen wür-

den. Droege bescheinigt ihnen daraufhin ein "größeres Ehrgefühl". Diese Interpretation ist sicherlich diskutabel. Tatsächlich haben Mädchen, so zeigten spätere Untersuchungen (vgl. Horstkemper 1987), bei regelwidrigem Verhalten in der Schule auch mehr zu verlieren als Jungen. Mädchen, die aus der Rolle fallen, werden in der Gleichaltrigengruppe und auch von der Lehrerin oder dem Lehrer abgelehnt, Jungen können durch Regelverletzungen Draufgängertum, Mut und "Männlichkeit" beweisen und ihren Status unter den Mitschülern verbessern. Wir vermuten, dass Mädchen diesen Sachverhalt realistisch einschätzen und deshalb stärker sensibilisiert sind für die sozialen Folgen der Bestrafung. Jenseits dieser geschlechtsspezifischen Unterschiede kommt Droege zu dem Schluss, dass die von ihm befragten Kinder "pädagogisch denken", da sie einen dreifachen Zweck mit der Schulstrafe verbinden: Vergeltung, die jedoch mit zunehmendem Alter in den Hintergrund tritt, sowie Abschreckung und Besserung, die vor allem von den älteren Kindern genannt werden.

Eine andere wichtige Untersuchung zu unserem Thema stammt von Piaget (1986, ursprünglich 1932). Er befragte Kinder nach der Berechtigung verschiedener Strafen und dem Verhältnis zwischen den Taten und ihrer Vergeltung. Dabei konfrontierte er Kinder mit Geschichten, in denen ein Missetäter verschiedene Strafen zu gewärtigen hatte, und fragte, welche die gerechteste sei. Die folgenden Passagen sollen Methode und Befragungstechniken veranschaulichen. Die Kinder wurden im Einzelinterview mit folgender Geschichte konfrontiert:

Ein kleiner Junge wird von der Mutter gebeten, Brot zu kaufen. Er trödelt aber herum, vergisst es, und schließlich ist zum Abendessen kein Brot da. Wie soll man ihn strafen? Welche Strafe soll der Vater wählen? 1. dem Jungen verbieten, am nächsten Tag auf dem Jahrmarkt Karussell zu fahren, wozu er große Lust hat, 2. ihm nichts zu essen geben oder 3. ihm bei nächster Gelegenheit ebenfalls eine Gefälligkeit verweigern. Als der Junge einmal nicht allein seine Spielsachen vom Schrank holen kann, verweigert der Vater ihm die Hilfe mit der Begründung, das Kind sei der Mutter auch nicht gefällig gewesen (vgl. Piaget 1986, S. 244/5).

Piaget konstatierte zwei unterschiedliche Auffassungen von Strafe:

- Strafe wird - vor allem von jüngeren Kindern - als **Vergeltung** betrachtet, das heißt, sie wird als gerecht und notwendig angesehen, und sie ist wirksam insofern, als das Kind durch den fühlbaren Schmerz zum Gehorsam gebracht wird.

So argumentiert Fil (6 Jahre): "*... Wenn ich also ein Kämmerchen hätte, würde ich ihn bis zum Abend hineinstecken und ihm eine tüchtige Ohrfeige geben. Und wenn ich einen Stock hätte, würde ich nichts anderes tun als ihn hauen*". Von den drei Strafen wählt er die erste, das Verbot, den Jahrmarkt zu besuchen, weil "*er gern Karussell fahren würde. Das würde ihn dann sehr ärgern*" (Piaget 1986, S. 255).

Für die jüngeren Kinder gehört Strafe so unweigerlich zu Regelübertretungen, dass sie ein Konzept der "immanenten Gerechtigkeit" vertreten, demzufolge die Strafe der Übertretung auf dem Fuße folgt. So sind Kinder der festen Überzeugung, dass ein Knabe - Akteur einer weiteren Geschichte von Piaget - nur deshalb von einer morschen Brücke fällt, weil er einen Diebstahl begangen hat.

- Andere Kinder, dies sind in der Mehrzahl ältere von etwa neun Jahren an, betrachten die Vergeltung nicht als moralisch notwendig. Ihr Konzept von Strafe ist auf **Gegenseitigkeit** ge-

gründet: Die Strafe wird dann als gerecht angesehen, wenn sie dem Missetäter in ähnlicher Weise das antut und somit vor Augen führt, was er verbrochen hat. Dies sind beispielsweise Strafmaßnahmen, die eine Wiedergutmachung beinhalten, dem Schuldigen die Folgen seiner Missetat spürbar machen, ihn die Bedeutung seines Vergehens verstehen oder den Bruch der sozialen Bindung fühlen lassen. In den Augen der Kinder reichen hierbei Erklärungen oder auch Tadel aus.

Hier ein Ausschnitt aus dem Gespräch mit Nus (11 Jahre). Er meint zwar spontan: *"Ich hätte ihn verhauen"*, vertritt aber im Verlauf des Interviews eine andere Meinung. Interviewer (I.): Der Papa dachte an drei Strafen... Welche hältst du für die gerechteste? - N.: *Ihm auch keinen Gefallen zu tun.* - I.: Hältst du dies für gerechter als hauen oder für weniger gerecht? - N.: *Gerechter.* - I.: Warum? - N. (zögernd): *Weil man ihm ungefähr dasselbe tut, was er getan hat.* - I.: Und welches ist die gerechtere von den beiden anderen? - N.: *Ihm kein Brot zu geben.* - I.: Warum? - N.: *Weil er keins geholt hat* (Piaget 1986, S. 261).

In einer weiteren Befragung ging es Piaget darum, festzustellen, ob Kinder auch von der Berechtigung und dem pädagogischen Nutzen der Strafe überzeugt sind. Hier eine der Geschichten, die Piaget den befragten Kindern erzählte:

(A) Ein Junge nimmt heimlich aus Vaters Schreibtisch Papier, um zeichnen zu können, während der Vater bei der Arbeit ist. Nach seiner Rückkehr entdeckt der Vater die Unordnung und das Fehlen des Papiers und gibt, da er sehr ärgerlich ist, seinem Jungen eine ordentliche Tracht Prügel.

(B) Es handelt sich um dasselbe Vergehen von einem anderen Jungen. Dessen Vater reagiert jedoch mit einer Erklärung: "Wenn du nicht da bist, wenn du zur Schule gehst, wenn ich dir dann alle deine Spielsachen aus dem Schrank stehlen würde, wärest du nicht zufrieden. Wenn ich also nicht da bin, darfst du auch nicht mein Papier stehlen. Das ist nicht nett mir gegenüber". Nun spielt nach einigen Tagen jeder von den beiden Jungen in seinem eigenen Garten. Der, welcher bestraft und der, welcher nicht bestraft worden war. Da fanden sie beide einen Bleistift, den ihr Papa verloren hatte. Doch sagten sie sich, dass niemand je etwas davon erfahren würde, wenn sie den Bleistift stehlen würden, und dass es keine Strafe geben würde. Nun hat einer der beiden Jungen den Bleistift für sich behalten, und der andere hat ihn seinem Papa zurückgebracht. Rate, welcher ihn zurückgebracht hat? (Piaget 1986, S. 264/5)

Fast alle Sechs- und Siebenjährigen und die Hälfte der älteren Kinder waren von der Wirksamkeit der Strafe überzeugt. Dazu das Beispiel des achtjährigen Bol:

I.: Wer hat den Bleistift zurückgegeben, der, der bestraft worden ist, oder der, welcher nicht bestraft worden ist? - Bol: *Der, welchen man bestraft hatte.* - I.: Was hat er sich gesagt? - B.: *Er hat sich gesagt: "Ich will nicht mehr bestraft werden" (!)* - I.: Und was hat der andere sich gesagt? - B.: *Er hat sich gesagt: "Da man mich vorher nicht bestraft hat, wird man mich diesmal auch nicht bestrafen"*. - I.: Welcher von den beiden Papas war gerechter? - B.: *Der, welcher straft.* - I.: Wenn du Papa wärest, hättest du gestraft? - B.: *Ich hätte gestraft.* - I.: Hättest du gehauen? - B.: *Ich hätte ihn ins Bett gesteckt.* - I.: Welcher von den beiden Papas

war der feinere Kerl? [Im Original heißt es: „Lequel était le plus chic type?“, Piaget 1992, S. 177] - B.: *Der, welcher nicht gestraft hat.* - I.: Welcher von den beiden Junge war der nettere? - B.: *Der, den man bestraft hat.* - I.: Wenn du gestohlen hättest, möchtest du, dass man dich strafe oder dass man es dir erkläre? - B.: *Dass man mich strafe.* - I.: Muss man strafen? - B.: *Ja.* - I.: Geht es umso besser, je mehr man straft? - B.: *Das bessert* (Piaget 1986, S. 267/8)

Zu beachten ist an diesen Aussagen, dass das Kind die Folgsamkeit mit der Furcht vor weiteren Strafen begründet. Dies offenbart nach Kohlberg (1974) ein niedriges moralisches Niveau (Stufe 1).

Die älteren Kinder waren eher der Meinung, auf das Vergehen eines Schuldigen sollten die Eltern nicht mit Strafe antworten, sondern mit **Erklärungen** und einer Aussprache, die an die Gegenseitigkeit der Beziehung appelliert. Diese Kinder waren auch überzeugt, derartige Erklärungen seien wirksamer zur Vorbeugung neuer Vergehen als die Strafe. Dazu als Beispiel die Antworten des neunjährigen Cla:

I.: Welcher hat es (den Bleistift) zurückgegeben? - Cla: *Der, welchem der Papa es erklärt hat.* - I.: Warum? - C.: *Weil man ihn nicht bestraft hatte.* - I.: Und was hat der andere sich gesagt? - C.: *Ich kann es wohl nehmen. Papa wird nichts merken.* - I.: Welcher von den beiden Papas war der gerechtere? - C.: *Der, welcher nicht bestraft hat.* - I.: Was ist gerechter, strafen oder nicht strafen? - C.: *Nicht strafen.* - I.: Aber im allgemeinen, wer ist netter zu seinem Vater, der, den man oft straft, oder der, den man nicht straft? - C.: *Der, welchem man es erklärt hat.* - I.: Ist es besser, die Kinder zu bestrafen, oder es ihnen zu erklären? - C.: *Erklären.* - I.: Warum? - C.: *Weil man es nachher nicht mehr tut.* - I.: Was ist besser, erklären und dann bestrafen oder erklären und verzeihen? - C.: *Erklären und dann verzeihen.* (Piaget 1986, S. 271)

Piaget führt die beiden Arten der Einstellung zur Strafe auf unterschiedliche Moraltypen zurück: Das Konzept der Sühne entspricht der Moral der Heteronomie und der reinen Pflicht, die durch den moralischen Zwang der Erwachsenen geformt wird; das Kind nimmt die Vorschriften der Erwachsenen an und befolgt sie aus Gehorsam, aber ohne inneres Pflichtgefühl. Der Begriff der auf Gegenseitigkeit beruhenden Strafen entspricht der Moral der Autonomie und gegenseitigen Achtung. Beziehungen, die durch gegenseitige Achtung, Gleichheit und Wechselseitigkeit charakterisiert sind (für Piaget sind dies im Wesentlichen die Beziehungen unter gleichaltrigen Kindern), rufen im Individuum das innerliche Bedürfnis hervor, den anderen so zu behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte. Als Konsequenz auf ein Vergehen reicht es aus, den Schuldigen spüren zu lassen, dass er das Band der Solidarität verletzt hat.

Piaget weist mehrfach darauf hin, dass die beiden Moraltypen zwar aufeinander folgen, dass sie jedoch keine eigentlichen Stadien bilden (z. B. Piaget 1986, S. 152, 236f., 254). In zahlreichen Nachuntersuchungen wurden Piagets Ergebnisse im Wesentlichen bestätigt. Mit zunehmendem Alter sprechen sich Kinder gegen Vergeltung und Sühne und für Strafen des Typs Wiedergutmachung und Reziprozität aus (zusammenfassend Lickona 1976). Dieser Entwicklung entspricht eine Abnahme des Glaubens an die immanente Gerechtigkeit (Fein & Stein 1977; Medinnus 1959), wobei allerdings methodenspezifische sowie kultur- und religi-

onsspezifische Einflüsse deutlich werden. (Der Glaube, dass Gott die Sintflut oder Krankheiten wie die Pest zur Bestrafung der sündigen Menschheit schickt, war ja auch in unserem Kulturkreis unter Erwachsenen durchaus weit verbreitet). Allerdings zeigten sich in diesen Studien keine starken Korrelationen zwischen Merkmalen, die nach Piaget für eine heteronome Moral sprechen, wie immanente Gerechtigkeit, vergeltende Strafe und moralischer Realismus (MacRae 1954; Johnson 1962), so dass nicht von einer Eindimensionalität des moralischen Urteils gesprochen werden kann. Aus diesem Grund ist Piagets Unterscheidung zwischen heteronomer und autonomer Moral auch wiederholt kritisiert worden, zumal eine klare Abgrenzung der entsprechenden Argumentationsmuster im Sinne von Entwicklungsstufen nicht möglich ist. Wie schon erwähnt, entspräche eine solche Interpretation jedoch keineswegs Piagets Verständnis der beiden Moraltypen: „Die beiden Moralitäten gehen auf Bildungsprozesse zurück, die im großen und ganzen aufeinander folgen, ohne indessen eigentliche Stadien zu bilden“ (Piaget 1986, S. 236). Was hier vielmehr im Vordergrund steht, ist der jeweilige Einfluss unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen, nämlich des moralischen Zwangs der Erwachsenen einerseits und der Zusammenarbeit andererseits. In der Regel - allerdings nicht notwendigerweise - werden diese Erfahrungen durch verschiedene Sozialisationsinstanzen vermittelt, wobei sich Eltern und Gleichaltrige prototypisch gegenüberstehen. Auch diese Gegenüberstellung sah Piaget jedoch weitaus weniger strikt, als ihm oftmals von seinen Kritikern unterstellt wird: „In dem Maße, wie der Erwachsene es versteht, mit dem Kind zusammenzuarbeiten, d.h. mit ihm auf gleichem Fuß zu diskutieren und gemeinsam zu suchen, führt sein Einfluß selbstverständlich zur Analyse“ (Piaget 1986, S. 236f.).

Während Piaget im Wesentlichen zwei Strafkonzepte bei den Kindern unterscheidet: die vergeltende und die auf Gegenseitigkeit beruhende Strafe, hat Selman (1984) - ebenfalls in der Tradition der kognitiven Entwicklungspsychologie, aber mit starkem Fokus auf die Entwicklung der Perspektivenübernahme - ein in fünf Niveaustufen differenziertes Modell der Konzeption von Wesen und Funktion der Bestrafung vorgelegt. Ausgehend von einem hypothetischen Dilemma wurden die Interviewteilnehmer befragt, ob Kinder bestraft werden sollen, wenn sie nicht gehorchen, welche Motivation die strafenden Eltern haben und wie die Wirkung von Strafe eingeschätzt wird.

- Auf Stufe 0 sehen Kinder Bestrafung als automatische Reaktion der Eltern auf Missetaten des Kindes an und berücksichtigen nur die Wirkung der Strafe auf das Kind.
- Auf Stufe 1 richtet sich demgegenüber die Aufmerksamkeit des urteilenden Kindes auf die Motive der Strafenden, wobei Strafe als pädagogisches Mittel und eine von „oben“ erteilte Lektion angesehen wird, und zwar mit der Funktion, die „Dinge geradezurücken“.
- Erst auf Stufe 2 gelingt es dem urteilenden Kind, die Eltern-Kind-Beziehung als reziproke emotionale Bindung und Bestrafung als eine Form der Kommunikation anzusehen, die dem Kind die Möglichkeit eröffnet, aufgrund eigener Urteilsfähigkeit über sein Tun und Lassen zu entscheiden. Auf dieser Stufe kann das Kind auch zu der Auffassung gelangen, dass körperliche Bestrafungen kein angemessenes Mittel sind, um das Kind zum Gehorsam zu bringen. Dies entspricht Piagets Befund, dass ältere Kinder körperliche Bestrafung als moralisch unnötig erachteten und sich für Erklärungen und Tadel aussprachen. (Da die beiden nächsten Stu-

fen für unsere Altersgruppe nicht relevant sind, wird auf eine Darstellung hier verzichtet, vgl. dazu Selman 1984, S. 143-147.)

Es gibt zahlreiche Hinweise darauf, dass Kinder bei der Beurteilung der Höhe der Strafe, die ein Missetäter verdient, eine Vielzahl von Faktoren berücksichtigen, wie etwa die Absicht und die Höhe des angerichteten Schadens (Hommer 1990; Doil, Dettenborn & Boehnke 1992) oder die Art der Übertretung (Tisak 1993).

Bislang wurde jedoch kaum untersucht, welche handlungsmotivierende Funktion die Strafe und die Straferwartung für Kinder haben, d.h. wie Handlungsstrategien nach einem Vergehen durch die jeweilige Erwartung von Bestrafungen beeinflusst werden.

Konzepte von Kindern von Freundschaft und Freundschaftsnormen

Es gibt zahlreiche Studien, die belegen, dass sich die Vorstellungen von Kindern über Freundschaft und damit zusammenhängende Normen und Pflichten in einer Abfolge charakteristischer Stufen beschreiben lassen, die – mit gewissen Variationen – in unterschiedlichen Altersgruppen auftreten (Damon 1977, Selman 1980, Hoppe-Graff & Keller 1988, Valtin 1991, 2020). Für die Fünf- und Sechsjährigen begründet sich Freundschaft im momentanen Miteinander-Spielen, und vom Freund oder der Freundin wird im Wesentlichen verlangt, dass er oder sie nett sei und gut spielen könne. Für die Achtjährigen ist die Freundschaft eine einseitige, zweckorientierte Beziehung: Der oder die andere soll möglichst das spielen oder tun, was ich möchte, und er muss nett zu mir sein. Von den Zehn- und Zwölfjährigen wird Freundschaft als eine wechselseitige Beziehung gesehen, die der Verfolgung gemeinsamer Aktivitäten und der gegenseitigen Unterstützung in Notlagen dient. Freunde sollen deshalb vertrauenswürdig, solidarisch und verträglich sein. Vom Alter von 8 Jahren an wird das Bewahren von Geheimnissen als wichtige Freundschaftsnorm angesehen.

Bei der Ausweitung ihrer sozialen Bezugssysteme und der notwendigen Verselbständigung gegenüber den Eltern sind für Kinder die Gleichaltrigen, speziell die Freunde, von großer Bedeutung, weil die besondere Struktur dieser Beziehung auch besondere Herausforderungen an das Kind stellt. Während die Beziehung des Kindes zu seinen Eltern durch Über- und Unterordnung, durch Autorität und Gehorsam charakterisiert ist, sind Freundschaftsbeziehungen - in denen sich in der Regel Gleichaltrige des gleichen Geschlechts zusammenfinden - eher durch Gleichheit, Gleichrangigkeit und Gegenseitigkeit gekennzeichnet. Psychologen, Soziologen und Pädagogen sind sich darin einig, dass Freundschaften für die kognitive, soziale und moralische Entwicklung des Kindes eine wichtige Rolle spielen und eine wesentliche "Sozialisationsinstanz" darstellen (u.a. Youniss 1980, 1982, Hartup 1989, Krappmann 2013). Freundschaftsbeziehungen tragen dazu bei, sich Maßstäbe zu erarbeiten und Normen vereinbaren zu können, und helfen dem Kind, moralische Standards zu entwickeln, die an den Prinzipien der Gleichheit, Wechselseitigkeit und Fairness orientiert sind.

Relevant ist hier auch eine weitere Studie Piagets (1932/1992), in der Kinder vor ein Dilemma gestellt wurden: Sollen sie der Aufforderung des Vaters folgen, den eigenen Bruder zu verpetzen oder aus Solidarität mit dem Bruder das Fehlverhalten verschweigen? (s. dazu auch Kapitel III). Fast alle Kleinen (6 -7 Jahre) fanden es richtig, der Forderung des Erwachsenen aus Gehorsam nachzukommen. Den Bruder nicht zu verraten, befürworteten vor allem

die älteren Kinder. Als Ausweg aus diesem Dilemma wird von einigen Kindern vorgeschlagen, den Vater zu belügen. Sie wählen also bei zwei moralischen Vergehen dasjenige aus, dass die Verbundenheit zwischen den Brüdern höher wertet als die Verpflichtung gegenüber der väterlichen Autorität.

Aufgrund der vorliegenden Forschungsbefunde erwarten wir, dass Kinder mit zunehmendem Alter sich dafür aussprechen, das Geheimnis des Freundes oder der Freundin zu wahren und die Loyalität gegenüber Gleichaltrigen oder Freunden dem Gehorsam gegenüber den Eltern vorziehen.

Moralischen Reaktionen auf ein Fehlverhalten des Freundes

Um Aufschluss über die sozialisierende Funktion von Freundschaft zu erhalten, fragten wir nach den moralischen Reaktionen auf die Übertretung des Freundes. Sprechen Kinder von Schuld, Schuldgefühlen oder Gewissensbissen des Missetäters? Sollte der Übeltäter ungeschoren davonkommen oder sollte er gezwungen werden, den entstandenen Schaden wiedergutzumachen und/oder die Unangemessenheit seines Verhaltens zu erkennen?

Einige der hier erfassten Reaktionsformen auf Fehlverhalten, wie Existenz von Schuldgefühlen und Reue, Bekennen der Missetat oder Wunsch nach Wiedergutmachung des angerichteten Schadens spielen in der Forschung zum moralischen Bewusstsein eine wesentliche Rolle und werden häufig als Indikatoren für die „Internalisierung“ von Normen und als Ausdruck einer autonomen Moral verwendet (vgl. Hoffman 1970), die vor allem bei älteren Kindern (ab 10 Jahren) zu erwarten sind.

Zum Design der Studie

Fragestellung der Untersuchung

In unserer Untersuchung wollen wir feststellen, wie Kinder über den Umgang mit Missetätern denken und welche Rolle dabei die von den Eltern zu erwartende Strafe spielt. Hierzu wurden Kinder mit zwei Geschichten konfrontiert, in denen ein Kind seinem Freund eine Missetat gesteht (A: Geld aus Mutters Portemonnaie nehmen und sich dafür ein Eis kaufen, B: Feuer in einer Garage anzünden), um die Reaktionen der Befragten auf diese hypothetischen Situationen zu erfassen. Dabei geht es um Fragen wie: Erwarteten die Kinder nach Begehen einer Missetat eine Strafe durch die Eltern? Sollen sie sich den Eltern offenbaren? Oder lieber den Eltern und der zu erwartenden elterlichen Strafe durch Geheimhaltung des Delikts entziehen? Falls ein Freund oder eine Freundin von begangenen Missetaten berichtet und um Geheimhaltung bittet, ist das Kind dann aufgrund der Freundschaftsbeziehung zur Geheimhaltung verpflichtet? Und wenn ja, soll der Missetäter ungeschoren davonkommen? Oder zur Wiedergutmachung und/oder Einsicht in die Schlechtigkeit seines Verhaltens gebracht werden? Spielen für sie Schuldgefühle des Missetäters eine Rolle?

Unser Anliegen richtet sich darauf, kindliche Argumentationen zur Rolle der Straferwartung bei Entscheidungen über das Verheimlichen oder die Offenlegung eines Vergehens differenziert zu beschreiben und zu untersuchen, wie sich ihre Begründungen mit zunehmendem

Alter unterscheiden. Es ging uns ferner darum, die Begriffe und Argumentationsstrukturen der Kinder zu den Themen Schuld, Vergeltung und Wiedergutmachung zu rekonstruieren und zu interpretieren, d. h. zu klären, in welchen Bedeutungshorizont die Kinder diese Begriffe stellen und welche Bezüge sie zwischen einzelnen Argumenten herstellen - kurzum: welche Einblicke in Denkstrukturen von Kindern ermöglicht werden.

Aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse erwarten wir, dass jüngere Kinder das Konzept der gerechten Strafe vertreten und sich ältere aufgrund von Freundschaftsnormen für das Vertuschen der Missetat des Freundes aussprechen. Auch Aussagen über Schuld, Gewissen und Wiedergutmachung erwarten wir erst bei den älteren Kindern.

Wie in der bisherigen Forschung zum moralischen Urteil üblich, untersuchen wir Vorstellungen und Überlegungen, die Kinder uns über das Verhalten in hypothetischen Situationen mitteilen, nicht deren reales Verhalten. Es liegt jedoch nahe, dass die Situationsdeutung eines Kindes auch Auswirkungen auf sein tatsächliches Verhalten haben wird: Je nachdem, ob Kinder z.B. Strafe als gerecht oder ungerecht ansehen, werden sich daraus unterschiedliche Konsequenzen für ihr Verhalten ergeben, zum Beispiel Gestehen oder Vertuschen einer Missetat.

Methode

Die hier geschilderte Untersuchung war Teil eines umfassenderen Projekts zur Erforschung der Entwicklung der Begriffe "Geheimnis" und "Petzen" bei Kindern (s. dazu Kapitel II und III) und wurde zu Beginn der 1990er Jahre durchgeführt. Dabei ging es uns um die Erfassung von Stellungnahmen zu hypothetischen Situationen, in denen die Freundschaftsnorm der Verschwiegenheit in Konflikt steht mit dem Aufrichtigkeitsgebot den Eltern gegenüber (s. Kapitel II). Den Kindern wurden Geschichten erzählt, wobei die Akteure der Geschichte, die zusätzlich auf Fotos zu sehen waren, dasselbe Geschlecht wie die Befragten aufwiesen.

Hier der Inhalt in der Fassung für Mädchen: Christiane erzählt Eva, dass sie heimlich ihrer Mutter Geld aus dem Portemonnaie gestohlen habe, um sich ein Eis zu kaufen (Dilemma A), bzw. dass sie ein Feuer in einer leeren Garage gemacht habe (Dilemma B). Evas Mutter kommt hinzu. Auf ihre Frage: "Habt ihr was angestellt?", teilt Eva ihr sofort das Vergehen der Freundin mit.

Es handelt sich um eine Einzelbefragung, die von geschulten Interviewerinnen durchgeführt wurde. Nach Darlegung der Geschichte wurde zunächst durch verschiedene Fragen sichergestellt, dass die Kinder die Geschichte verstanden hatten (was in der Regel der Fall war). Dann wurden sie gefragt, wie sie den Vorgang bewerten, wie sie selbst in dieser Situation gehandelt hätten und warum, ob ein Geheimnis in dieser Geschichte besteht und ob eine Freundin bzw. ein Freund, die/der später hinzukommen ist, davon in Kenntnis gesetzt werden sollte. Zwischen den beiden hier geschilderten Dilemmata wurden die Kinder zu einer Geschichte befragt, in der es um die Geheimhaltung einer Überraschung für Mutters Geburtstag ging. Damit sollte eine mögliche Fixierung auf kindlichen Ungehorsam vermieden werden. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert.

Stichprobe

In die Stichprobe wurden deutsche und australische Kinder einbezogen. Wir haben Kinder aus zwei Nationen (Australien und Deutschland) befragt, vermuten aber, dass aufgrund der gleichartigen sozial-kognitiven Entwicklung hier keine gravierenden Unterschiede zwischen den Ländern auftreten werden. Es handelt sich um jeweils 40 Kinder (20 Jungen und 20 Mädchen) der Altersgruppen 5, 6, 8, 10 und 12 Jahre, insgesamt also um 200 Kinder. Sie stammen aus Schulen in Sydney und Berlin mit einem Einzugsbereich, der im Wesentlichen die untere und mittlere Mittelschicht umfasst.

Zur Datenauswertung

In der Analyse der Interviews wurden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren in sich ergänzender Weise genutzt. Da die Kinder nicht direkt nach der Bestrafung befragt wurden (wir wollten die Antwortmuster der Kinder nicht beeinflussen), suchten wir in den transkribierten Interviews nach allen Passagen, in denen eine Strafe erwähnt und die Bestrafung einen direkten Einfluss auf die Entscheidungen der Kinder und ihre Argumentation über ihre Handlungsstrategien hatte. Ferner notierten wir, wie häufig und in welchem Kontext Begriffe zu den Themen Schuld, Vergeltung und Wiedergutmachung verwendet wurden.

Die Auswertung umfasste die Datenkodierung zu folgenden drei inhaltlichen Aspekten:

1. Thematisierung von Art und Häufigkeit von Strafe als Reaktion der Eltern auf die Missetat
2. Reaktion der Kinder auf die drohende Strafe: Verheimlichen oder Offenbaren der Missetat?
3. Moralische Reaktionen des Kindes auf den Missetäter und auf das Fehlverhalten: Hier geht es einerseits um die Befindlichkeit des Missetäters (Werden ihm Schuldgefühle und ein schlechtes Gewissen zugeschrieben?) und die vorgeschlagenen Methoden zur Gewissensentlastung. Andererseits geht es um das Verhalten gegenüber dem Missetäter (Welche Methoden der Bereinigung der Missetat oder der Wiedergutmachung werden vorschlagen?)

Für jede Fragestellung wurde geprüft, ob sich Nationen-, Alters- oder Geschlechterunterschiede ergeben. Zur Überprüfung der Rater-Übereinstimmung wurden 50 Fälle zufällig ausgewählt, wobei sich eine Übereinstimmung von 87 Prozent ergab.

Ergebnisse

1. Thematisierung von Strafen

Im Gesamtinterview lassen sich 200 Äußerungen der Kinder finden, in denen Strafen der Eltern in Bezug auf die Missetaten (Diebstahl, Feuer legen) erwähnt wurden, wobei Mehrfachnennungen gezählt wurden (s. Tabelle 1).

Die nannten Strafarten lassen sich wie folgt einordnen:

- unspezifisch: „*getting into trouble*“, "Ärger kriegen", "bestraft werden", Mutter wird "böse" („*get mad, cranky*“)
- verbale Strafen: "schimpfen", "Mecker" bzw. "Ausmecker kriegen", *have a big talk*

- körperliche Strafen: "Haue, Haue", "Kloppe", "Dresche", "Hintern voll kriegen", „*get a spanking*“, „*get a smack*“.
- Stubenarrest, ins Bett schicken
- Polizei, Gefängnis, Kinderheim.

Tabelle 1: Häufigkeit der Nennung verschiedener elterlicher Strafen (mit Mehrfachnennungen)

	Gesamtstichprobe	Australien	Deutschland
unspezifisch ("trouble")	113	85	28
verbal	40	3	37
körperlich	27	10	17
Stubenarrest	10	1	9
Polizei, Gefängnis	10	6	4
	200	105	95

Psychologisch gesehen überwiegen bei den von den Kindern genannten Strafen solche des Typs "Zufügen aversiver Reize". Strafen vom Typ "Entziehen von Privilegien" werden sehr selten genannt. Übrigens sind keinerlei geschlechtsspezifische Unterschiede zu verzeichnen. Die Erwartung, dass Jungen häufiger von körperlichen Strafen betroffen seien und sie folglich auch häufiger thematisieren, bestätigt sich hier also nicht. Es gab jedoch einen nationalen Unterschied. Deutlich mehr australische als deutsche Kinder erwähnten die Elternstrafe in Bezug auf "in Schwierigkeiten geraten" unter der Kategorie "unspezifisch", während deutsche Kinder spezifischer waren. Darüber hinaus zeigen ihre Antworten in den Kategorien "verbale und körperliche Bestrafung", dass sie eine strengere Behandlung erwarten. Die drei australischen Kinder, die sich auf die verbale Bestrafung bezogen, sagten, "*they would have a big talk*", "*her mother would scold her,*" und „*she could warn her*“. Dies scheinen gemäßigte Formen verbaler Bestrafung zu sein. Deutsche Kinder sprechen häufiger von drastischen Formen: "*angeschrien werden*" und „*meckern*“. Einen ähnlichen Eindruck vermitteln die Antworten in der Kategorie der körperlichen Bestrafung: Von australischen Kindern wurde 10mal "*getting a smack*", oder "*getting a spanking*" erwähnt. Die deutschen Kinder sprechen 17mal von "*schlagen*" oder härteren Formen wie „*Dresche*“ und „*Kloppe*“. Auch wurde häufiger Stubenarrest genannt.

Schaut man auf die Anzahl der Kinder, die Strafen thematisieren, so ergeben sich in der Gesamtstichprobe keine Nationen-Unterschiede in Bezug auf den Diebstahl. Australische Kinder erwarteten jedoch häufiger Strafe für das Feuerlegen in der Garage (n=57) als deutsche Kinder (n=41). Achtmal thematisieren sie, die Polizei könne kommen (*She didn't want to let anyone know because they might ring up the police and arrest her for doing so* – „*He didn't want the police to find out and he could get a fine*“). Angesichts der Waldbrandgefahr schätzen sie dieses Vergehen realistischer Weise als potentiell gefährlicher ein.

2. Zur Rolle der Strafe bei der Offenbarung oder Verheimlichung der Missetat gegenüber der Mutter

Welche Rolle spielt nun die Strafandrohung in der Argumentation der Kinder zu den hypothetischen Situationen, in denen es um zwei unterschiedliche Normverletzungen ging? Zunächst ist zu konstatieren, dass es keine Unterschiede in den Reaktionen der Kinder auf den Diebstahl und das Feuerlegen in der Garage gab. Deshalb werden die Zahlen zusammengefasst.

Wie Tabelle 2 verdeutlicht, gehen die Kinder keineswegs einheitlich mit der Strafandrohung um. Da sich die 5- und 6jährigen Kinder und die 10- und 12jährigen Kinder in ihren Antworten jeweils sehr stark ähnelten, wurden sie zu Gruppe der jüngeren bzw. älteren Kinder zusammengefasst.

Table 2: Häufigkeit, mit der Kinder verschiedenen Alters die Missetat der Mutter verschweigen bzw. offenbaren wollen (N=166)

	5/6 Jahre	8 Jahre	10/12 Jahre
Verheimlichen aus Furcht vor Strafe	34 (42%)	22 (55%)	54 (67%)
Offenbarung der Missetat: Gerechte Strafe	19 (24%)	5 (12%)	6 (7%)
Taktische Offenheit	7 (9%)	8 (20%)	11 (14%)

Die Altersgruppen beziehen sich auf unterschiedliche Stichprobengrößen (n = 80 für die 5/6jährigen und die 10/12jährigen, n = 40 für die 8jährigen Kinder)

Betrachten wir nun die Aussagen der Kinder genauer und ihre Begründungen, warum sie die Missetat des Freundes verschweigen bzw. den Eltern mitteilen wollen.

2.1 Das Verheimlichen der Missetat aus Furcht vor Strafe

Das Verheimlichen der Missetat aus Angst vor elterlicher Bestrafung war mit 110 Nennungen die häufigste Reaktion der Kinder. Diese Kinder sind der Meinung, dass verbotene oder gefährliche Taten keinesfalls mitgeteilt werden dürften. Solche Reaktionen sind zwar auf allen Altersstufen zu beobachten, am häufigsten jedoch bei den Älteren. Hierzu einige Zitate:

Uta (6 Jahre): *Ich würde (der Mutter) sagen: "Nö, wir haben nichts angestellt". - I.: Warum? - U.: Damit man keinen Ausmecker bekommt, einfach. Na, wenn ich das jetzt gesagt hätte, meiner Mutter, dass ich Geld gestohlen hätte, dann hätte die mir nämlich den Hintern vollgehauen.* Uta pocht auf ihr "Recht auf Strafvermeidung", das auf ihre eigene Person bezogen ist.

Auch Mia, 6 Jahre, hätte ausweichend geantwortet: *I would have said „Oh we are just playing Chinese whispers“ or something. Because if I had told her what had happened she would just get mad with Cathy.*

Florian (12 Jahre) hat sich eine Regel zurecht gelegt: *"Alles, was verboten ist, darf man nicht weitersagen - das ist so 'ne Regel, finde ich ... Dann kriegt der (Übeltäter) Ärger"*.

Auch Christian (10 Jahre) ist gegen das Ausplaudern: *"weil ich es ungerecht (!) finde, dann kriegt er Ausmecker"*.

Bei Florian ist nicht deutlich, ob der Schutz sich selbst oder dem Freunde gilt, die übrigen vertreten die Auffassung: Es ist erlaubt und gerechtfertigt, den Freund vor der drohenden Strafen zu schützen. Bei ihnen stehen die Wahrung des Geheimnisses und die Solidarität unter Freunden im Mittelpunkt ihrer Argumentation. So Daniel, 12 Jahre: *"If he was a good friend I wouldn't tell anyone. Because he is a friend and would get into trouble"*. - Emily, 12 Jahre, erläutert: *„I wouldn't have told her mother. Because my friend would get into trouble and she probably wouldn't be my friend anymore“*.

Einige Kinder erklären sich ausdrücklich dazu bereit, die Mutter anzulügen, um das Vergehen des Freundes zu vertuschen. Manuela, 10 Jahre: *„Lieber gelogen als ein Geheimnis zwischen zwei Freunden zu brechen“*. - Mario (10 Jahre): *"Die Mutter anzulügen ist besser, als das Geheimnis des Freundes zu verraten"*. Die Missetaten des Freundes geraten angesichts der Freundespflicht, dicht zu halten, aus dem Blickfeld bzw. werden bagatellisiert. Martin (12 Jahre) hätte die Mutter angelogen: *"weil, ich wüsste ja, meine Mutter würde bei der Mutter anrufen, und der würde dann wegen mir (!) Ärger kriegen, und das wollte ich nicht."* Norbert (12 Jahre) meint: *"Wenn Thomas da eigentlich wegen 'ner Lappalie (Geld stehlen!) seinen Freund verrät, das ist eigentlich nicht richtig."*

Wie wir noch sehen werden, haben trotzdem die meisten der Kinder, die sich für eine Geheimhaltung des Fehlverhaltens aussprechen, das Empfinden, dass die Tat gesühnt werden müsse, z.B. durch Wiedergutmachung oder durch Belehrung des Missetäters (siehe dazu die Ausführungen unter Punkt 3).

Zusätzlich zum Altersunterschied wurde ein signifikanter Unterschied zwischen den Nationen festgestellt. Das Verheimlichen der Missetat aus Angst vor elterlicher Bestrafung wurde 70mal von Kindern in Deutschland und nur 40mal von australischen Kindern genannt.

Fast alle deutschen Kinder, die von den Eltern körperliche oder schwere verbale Bestrafung erwarteten, entschieden sich für die Verheimlichung vor der elterlichen Autorität.

2.2 Offenheit gegenüber der Mutter trotz Strafbefürchtung

Während die Mehrheit der Kinder sich für ein Verschweigen der Missetat des Freundes ausspricht, ist etwa ein Viertel der Kinder dafür, die Mutter von der Missetat in Kenntnis zu setzen. Für die Offenheit gaben Kinder zwei unterschiedliche Begründungen: a) das Gestehen und die Entgegennahme der Bestrafung als "gerechter" oder "verdienter" Strafe und b) das Geständnis als strafmildernder Akt.

a) Die gerechte Strafe

Die folgenden Interviewausschnitte zu Dilemma A (Diebstahl) verdeutlichen beispielhaft die Argumentation der Kinder, die die Strafe als verdiente Reaktion auf ein Vergehen betrachten.

Interviewerin: Fandest du es richtig, dass der Thomas es seiner Mutter sagte (dass Christian Geld gestohlen hat)? - Dennis (6 Jahre): *Ja... Damit die Mutter von dem Thomas die Mutter von dem Christian anrufen kann.* - I.: Warum soll sie das machen? - D.: *Damit sie Bescheid weiß, was er gemacht hat.* - I.: Warum soll sie das wissen? - D.: *Wenn die nach Hause kommt und dann schimpft die Mutter mit ihm... Der Christian soll ausgeschimpft werden.* - I.: Warum denn? - D.: *Weil er das gemacht hat.* - I.: Was hättest du gesagt, wenn du die Mutter gewesen wärest? - D.: *Hätt' ich gesagt, dann hätt' er Stubenarrest gekriegt.* - I. (etwas irritiert): Was würdest du sagen als Mutter? - D.: *Dass er gleich 'nen Po vollkriegt.*

Hier handelt es sich um ein aufschlussreiches Missverständnis zwischen Interviewerin und Kind. Die Interviewerin fragt zweimal nach, worüber bzw. wie die Mutter mit dem Missetäter schimpfen würde. Dennis selbst ist offenbar der Meinung, die Interviewerin fände die Bestrafung nicht streng genug, und reagiert mit einer Steigerung der Strafen - vom Schimpfen über Stubenarrest zu "Po voll" kriegen.

Stefan (6 Jahre) meint, die Mutter solle vom Feuerlegen des Sohnes unterrichtet werden. I.: Warum denn? - St.: *Dann hätte er Ärger gekriegt von seiner Mutter.* - I.: Ja, und das findest du richtig? - St.: *Ja... Dann könnte er nicht mehr raus.* Auch David, 6 Jahre, ist dieser Ansicht: *"I would have told his mother. Because he should be punished"*.

Während einige Kinder - so lassen die Interviews vermuten - die Strafe als folgerichtige Reaktion auf eine Missetat ansehen und für sie die Sache mit Entgegennahme der Strafe offensichtlich bereinigt ist, verbinden einige Anhänger dieses Konzepts der gerechten Strafe aber auch explizit eine pädagogische Funktion mit der Strafe: nämlich die Vorbeugung weiterer Missetaten.

Kora (5 Jahre) meint: *„Hätte ich das ihrer Mutter gesagt, und dann müsste sie ihr den Po vollhauen..., weil sie das sonst noch mal wegnimmt“.* - Michael (6 Jahre) äußert: *Das finde ich so richtig, dass die Mutter das weiß.* - I.: Warum denn? Was soll sie denn machen? - M.: *Schimpfen ... Das dürfen Kinder nicht machen ... Und dann hätte der Christian sagen müssen: Na gut, ich mach das dann halt nicht mehr. Dann soll er es auch nicht mehr machen.* - Und Jessica, 10 Jahre, ist überzeugt: *„So Cathy would get punished and not do it again“.*

In diesen Äußerungen der Kinder deutet sich ein Strafkonzep an, das Strafe durch die Abschreckung als Mittel zur Verhinderung weiterer Vergehen ansieht. Michael, 10 Jahre, führt zum Feuerlegen aus: *„Because she shouldn't have done this and deserved to be punished. I would have told Peter's mum. Because Peter might do it again if he knows David doesn't tell on him“.*

Rico, 8 Jahre alt, sieht Strafe als Merkhilfe an: *„Ich hätte es auch gesagt, damit der Christian nicht mehr stiehlt. Na ja, damit er sich das merkt, dann kriegt er ja erstmal Ausmecker, und dann merkt er sich ja das dann“.*

Ein weiterer Gesichtspunkt beim Konzept der verdienten Strafe ist interessant: Die Kinder zählen recht ungerührt die Strafen auf, die der Missetäter zu gewärtigen habe: Stubenarrest, Po oder Hintern voll, ins Bett geschickt werden, ausmeckern und Schimpfe. In den Fällen, in denen die Interviewerin nachfragte, waren die Kinder dennoch sehr wohl in der Lage, sich in die Rolle des Betroffenen zu setzen und dessen Ängste und Sorgen zu teilen. So findet es

Andrea (5 Jahre) richtig, dass die Mutter mit der Missetäterin schimpft, und begründet dies mit dem Hinweis darauf, dass dann weiterer Schaden verhindert werden könne. Auf die Frage der Interviewerin: "Und wie fühlt sich dann die Christiane?", antwortet Andrea: *"Ganz traurig, weil, dann bekommt sie ja auch Ärger und wahrscheinlich auch 'n Po voll und so."*

Auch Patrick (6 Jahre) ist dafür, *"dass er dann den Po vollkriegt und so"*. - I.: Und wie fühlt sich der Christian jetzt? - P.: *Er ist traurig.*

Diese Kinder wenden hier eine moralische Regel an, die einen anderen empfindlich trifft, und sind auch zur Empathie mit den Betroffenen fähig. Da sie die Bestrafung jedoch als verdient ansehen, die sich der Missetäter selbst zuzuschreiben hat, führt ihre Empathie nicht zur "Begnadigung" des Täters. Das Primat der Vergeltung steht für sie im Vordergrund. Erst die älteren Kinder beginnen hier abzuwägen.

b) Die taktische Offenheit

Kinder, deren Argumentationen unter diese Kategorie fallen, haben offenbar zwei Erfahrungen im Laufe ihrer der Erziehung gemacht: Die Wahrheit kommt häufig genug ans Licht, und der Ärger fällt noch größer aus, wenn die Eltern merken, dass die Kinder ihr Vergehen vertuscht haben. Aus diesen Erfahrungen ziehen sie die taktische Konsequenz: Die eigene Offenheit den Eltern gegenüber erspart oder mindert den Ärger, man hat sozusagen den Bonus der Ehrlichkeit. Auch in der Strafjustiz wirkt sich das Geständnis des Delinquenten schuld mindernd aus. Die folgenden Beispiele verdeutlichen, dass einige der befragten Kinder das Geständnis als taktische Manöver verwenden:

Patrik (6 Jahre): *„Dann hätte er nicht so dolle Schimpfe gekriegt, wenn er es selber gesagt hätte“.*- Daniel (12 Jahre): *„Wenn er es seiner Mutter sagt, da ist ja nichts mehr Schlimmes an sich. Na schlimm doch, aber nicht mehr so viel da dran. Dann weiß es ja seine Mutter auch“.*

Offenheit ist anscheinend schon eine Art Entschuldigung. Ein anderer zwölfjähriger Junge, der wohl die Verständnisbereitschaft von Eltern überschätzt, meint in Bezug auf das Delikt des Feuerlegens: *"Wenn er es selber sagt, sind ja die Eltern auch fröhlich."*

Ein weiteres, spezifisches Argument für die Offenheit den Eltern gegenüber wird von einem älteren Kind angeführt: *"Wenn einer von der Familie das sagt (Beispiel Geld stehlen), ist es leichter, als wenn ein Fremder das sagt. Da schämt sich auch die Mutter und wird dann sauer."* Hier werden offensichtlich auch Besonderheiten der Beziehung zwischen Eltern und Kindern - das innerfamiliäre Ehrlichkeitsgebot und die Abgrenzung der Familie nach außen - berücksichtigt.

Betrachten wir die Altersverteilung der Argumentationen für Offenheit trotz Straferwartung, so zeigen sich keine Geschlechter- oder Nationenunterschiede, wohl aber ein Alterstrend (s. Tabelle 2 oben): Das Konzept der "verdienten" Strafe taucht häufiger bei den jüngeren Kindern auf. Die im Wesentlichen taktisch begründete Offenheit erfordert ein gewisses kognitives Niveau und ist deshalb in der jüngeren Altersgruppe selten zu finden. Am häufigsten wird sie von den sich Achtjährigen genannt, etwas seltener den Zehn- und Zwölfjährigen, die sich insgesamt mehrheitlich für das Verschweigen der Missetat aussprechen.

3. Moralische Reaktionen der Kinder auf die Missetat des Freundes

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass sich die Mehrheit der Kinder aus Angst vor Strafe für ein Verschweigen des Fehlverhaltens gegenüber den Eltern aussprechen. Vor allem die älteren Kinder zeigen "unmoralische" Reaktionen, da sie bedenkenlos das Vergehen des Freundes verschweigen würden, im Konflikt zwischen Freundschaftsnormen und Ehrlichkeitsgebot die Eltern belügen bzw. die Aufrichtigkeit den Eltern gegenüber allenfalls aus taktischen Gründen zwecks Strafminderung wählen würden. Doch verhalten sie sich durchweg unmoralisch in diesen hypothetischen Situationen?

Um Aufschluss über moralische Reaktionen auf die Missetat des Freundes zu erhalten, wurde das Gesamtinterview daraufhin durchgesehen, ob sich Hinweise und Argumentationen in Bezug auf Wiedergutmachung und Vergeltung, Schuld und Schuldgefühle finden lassen. Insgesamt fanden sich 116 derartige moralische Äußerungen, 95 bezogen sich auf unterschiedliche Vorschläge der Wiedergutmachung, 21 bezogen sich auf Schuldgefühle (s. Tabelle 3).

Tabelle 3: Anzahl der Kinder, die moralische Reaktionen thematisieren, im Altersvergleich

	5/6 Jahre	8 Jahre	10/12 Jahre	Gesamt
Wiedergutmachung	3	4	23	30
Belehrung durch die Mutter	5	6	16	27
Belehrung durch den Freund	1	2	18	21
Thematisierung von Schuldgefühlen	0	0	21	21
Beichte, therapeutische Offenheit	0	0	17	17

Die Altersgruppen beziehen sich auf unterschiedliche Stichprobengrößen (n = 80 für die 5/6jährigen und die 10/12jährigen, n = 40 für die 8jährigen Kinder)

Nicht alle Kinder wollen den Freund wegen seiner Missetat "ungeschoren" davonkommen lassen. Von den Kindern, die sich dafür aussprechen, die Missetaten zu verheimlichen, ist doch die Mehrheit der Ansicht, dass die Angelegenheit in irgendeiner Weise zu bereinigen sei. Die Kinder nennen dazu verschiedene Wege. Die **Wiedergutmachung** des Schadens ist einer davon. Dies wird vor allem in Dilemma A (Geldstehlen) gefordert, da bei Dilemma B (Feuerlegen) die Rücknahme der Handlung nicht möglich ist. Drei Kinder der jüngeren und 17 Kinder der älteren Altersgruppe (der Zehn- und Zwölfjährigen) fordern, dass der Missetäter das Geld heimlich in Mutters Portemonnaie zurücklegt oder dass er es ihr offen wiedergibt. Insgesamt fordern die älteren Kinder (10/12 Jahre) häufiger eine Wiedergutmachung.

David (10 Jahre) macht folgende Vorschläge: dass man der Mutter einen Brief schreibt „*Du, ich hab' Dir das und das geklaut. Ich gebe es Dir wieder zurück. Das will ich auch wiedergutmachen*“. ... *Das kann der machen oder die beiden Freunde zusammen. Die können was basteln und es so wiedergutmachen.* Dieser "**Ausgleich**" kann auch anders aussehen. Er könnte *Geschenke basteln, und wenn er die Geschenke hat, geht er damit zur Mutter und sagt: „Das wollte ich nicht*". Die Wiedergutmachung, gekoppelt mit einer **Entschuldigung**, wird auch von weiteren Kindern befürwortet.

Als eine weitere Methode des Umgangs mit dem Missetäter empfehlen die Kinder die **Belehrung** des Schuldigen. Diese Belehrung besteht in der Regel darin, dass der Missetäter sich sagen lassen muss: "*Das darfst du nicht (wieder) machen*". Es geht also im Wesentlichen um eine Verhinderung weiterer Delikte, wobei sich eine altersmäßige Differenzierung feststellen lässt: In der Gruppe der kleineren (fünf- bis achtjährigen) Kinder erwähnen nur 14 Kinder (12%) die Belehrung des Freundes, in der Gruppe der älteren (zehn- bis zwölfjährigen) Kinder tun dies 34 (42.5%). Zudem werden für die moralische Belehrung unterschiedliche Instanzen gewählt: Bei den Jüngeren sollen es häufiger die Mütter sagen, bei den Älteren sowohl die Mutter als auch der Freund bzw. die Freundin. Dazu einige Zitate:

Anne (10 Jahre): *Susan's mum could talk some sense to Susan so she won't do it again.*

Christian (12 Jahre): *Okay, behalten wir's für uns, sagen wir nichts weiter. Das lassen wir (!) aber in Zukunft. Das machen wir (!) nicht mehr.*

Martin (12 Jahre) würde sagen: *Mach' das nicht noch mal, ist nicht gerade auch das Feinste (Geldstehlen).* Thomas (12 Jahre) schlägt vor: *Mit ihm erst mal reden, ob es richtig war, was er sich dabei gedacht hat.*

Bei zwei Mädchen ist ein stärkerer Tadel zu spüren:

Inka (12 Jahre): *Au weia, was hast du angestellt? Bist du verrückt?*

Fatma (12 Jahre): *Ich würde sie warnen: Noch einmal, ich würde es wirklich verpetzen!*

In Bezug auf diese moralische Belehrung zeigte sich ein Nationenunterschied. Bei den australischen Kindern geht die Belehrung häufiger von der Mutter aus, bei den Kindern in Deutschland häufiger vom Freund oder der Freundin.

Neben Wiedergutmachung, Bereinigung und Belehrung nennen die von uns befragten Kinder noch einen weiteren Aspekt des Fehlverhaltens, der allerdings direkt auf den Missetäter zurückfällt: Dem Schuldigen werden **belastende gefühlsmäßige Reaktionen** auf sein Fehlverhalten zugeschrieben, mit denen er fertig werden muss. Einundzwanzig der Zehn- und Zwölfjährigen (26 %) sprechen in dem Interview von Gefühlen, die mit Schuld und Gewissen zu tun haben ("*bedrückt sein*", "*Reue fühlen*", "*einen Stein auf dem Herzen haben*", "*ein schlechte Gewissen haben*". Als Mittel zur Bewältigung dieser Schuldgefühle schlagen sie eine Wiedergutmachung oder ein offenes Gespräch bzw. ein Geständnis vor, um eine psychologische Entlastung zu erreichen. Beide Reaktionen bezwecken also nicht nur eine Art Ausgleich durch den Täter, um das Opfer zu besänftigen und somit die Angelegenheit "faktisch" zu bereinigen, sondern erleichtern den Täter auch psychologisch.

Melanie (12 Jahre) meint: *Klauen tut man nicht, und wenn man es tut, dann hat man ein schlechtes Gewissen, und dann versucht man's wieder gutzumachen.*

Siebzehn Kinder wählen die Aussprache bzw. Beichte als Mittel zur Gewissensentlastung. Olivia, 10 Jahre, meint: *„Because if she keeps it in herself it is better to bring it out into the open that you have done something because then you feel better.“* Dazu exemplarisch die Ausführungen von Norbert (12 Jahre): *„Dann würde ich das irgendwann mal beichten (das Feuer), wenn ich Christian wär'. Ich meine, das ist wahrscheinliche eine unheimliche Überwindung für ihn ... Aber das muss dann irgendwie sein ... Dann hätt' ich gehofft, dass er selbst sich das Herz leichter macht, indem er das verrät. Weil das muss ja 'ne unheimliche Belastung sein für den, wenn er solche Geheimnisse mit sich rumträgt ... Denn wenn man so was Schweres angestellt hat, dann muss man sich irgendwann mal freisprechen ... mit irgendjemanden darüber reden. Also, wenn überhaupt verraten wird, dann soll der es selber machen, damit er sich das Herz erleichtert, damit er nicht mehr so viel Schuld auf sich spürt. ... Man muss sich irgendwann mal freisprechen, vor sich selbst, sonst hat man immer n' schlechtes Gewissen, und hoffentlich, hach, ist da niemand, der das bemerkt.... Irgendwann muss man das mal jemandem sagen, sonst hat man immer Angst vor irgendetwas, was da kommen wird“.*

Norbert hat auch ein feines Gespür dafür, dass das Geständnis erfolgen muss, bevor die Tat entdeckt wurde: *„Wenn es zu spät ist, dann kann man irgendwann mal nicht mehr ... also sich freisprechen und dass er sich selbst praktisch schämen muss, weil er selbst es versäumt hat, sich rechtzeitig freizusprechen. - Vor allem die Mutter hätte viel mehr Verständnis dafür, wenn Christian das selbst sagen würde“.*

Die hier zitierten Kinder vertreten ein therapeutisches Konzept von Offenheit (Erleichterung durch Aussprache) bzw. ein seelsorgerisches Konzept von Beichte (Befreiung durch das Gespräch). Tatsächlich verwenden vier Kinder den Ausdruck Beichte.

Die Last, die als Schuldgefühl auf der Seele liegt, wird nicht nur durch das Geständnis den Eltern gegenüber genommen, auch der Freund kann Adressat der Beichte sein. So ist David (12 Jahre) der Meinung, Christian hätte seinem Freund aus folgendem Grund von dem Geldstehlen berichtet: *„Hatte vielleicht auch ein bisschen Angst, da wollte er sich vielleicht auch ein bisschen ausreden. Vielleicht hat der Christian ein schlechtes Gewissen und wollte sich ein bisschen ausreden, also befreien“.*

Marcus (12 Jahre) argumentiert, dass eine Aufteilung des Wissens auf drei Freunde auch zu einer Verminderung der Seelenlast führen würde: *„Dann fühlt er sich nicht so bedrängt, weil, er weiß ja, dass die drei Freunde sind. Und Freunde behalten das ganze Zeug und sagen es nicht so durch die Gegend“.*

Diskussion der Ergebnisse

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und im Licht vorliegender Forschungsbefunde diskutiert werden.

Die hier geschilderte Untersuchung war Teil eines umfassenderen Projekts zur Erforschung der Entwicklung der Begriffe "Geheimnis" und "Petzen" bei Kindern (s. dazu Kapitel II und III) und wurde zu Beginn der 1990er Jahre durchgeführt. Dabei ging es uns um die Erfassung von Stellungnahmen zu hypothetischen Situationen, in denen die Freundschaftsnorm der Verschwiegenheit in Konflikt steht mit dem Aufrichtigkeitsgebot den Eltern gegenüber. Hierzu wurden Kinder mit zwei Geschichten konfrontiert, in denen ein Kind seinem Freund eine Missetat gesteht (A: Geld aus Mutters Portemonnaie nehmen und sich dafür ein Eis kaufen, B: Feuer in einer Garage anzünden). Welche Rolle spielt die Erwartung elterlicher Strafe bei Entscheidungen über das Verheimlichen oder die Offenlegung eines Vergehens des Freundes? Ziel war es, die Argumentationen differenziert zu beschreiben und zu untersuchen, wie sich die Begründungen der Kinder mit zunehmendem Alter unterscheiden.

Im Umgang mit der elterlichen Strafandrohung haben wir im Wesentlichen vier Argumentationsmuster der von uns befragten Kinder entdecken können:

a) Das Vergehen ist den Eltern mitzuteilen und die Strafe entgegenzunehmen. Die Strafe ist verdient, als Konsequenz der Missetat zu akzeptieren und soll der Vorbeugung weiterer Vergehen dienen. Weitere psychologische Konsequenzen der Bestrafung, die über die Funktion einer "Gedächtnishilfe" hinausgehen - etwa eine subjektive Entlastung des Täters -, spielen hierbei jedoch keine Rolle.

Nach Piaget entspricht dies einer heteronomen Moral, da die Kinder vor allem bekräftigen, was sie als die elterliche Strafpraxis erleben. Allerdings bleibt durchaus offen, ob es sich nur um eine Wiederholung elterlicher Einstellungen zur Strafe handelt oder ob die entsprechenden Einstellungen der Kinder nicht vielmehr eine frühe Konzeption ausgleichender Gerechtigkeit widerspiegeln, in der die Regelüberschreitung negative Sanktionen als folgerichtige Antwort geradezu erfordert, soll nicht die Norm per se in Frage gestellt werden.

b) Sich der Strafe zu entziehen wird wie ein Akt der Notwehr bzw. der Selbstverteidigung betrachtet und als durchaus gerechtfertigt angesehen. Deshalb wird das Vergehen den Eltern gegenüber vertuscht. Wenn die Kinder - in einigen Fällen explizit und scheinbar bedenkenlos - zur Lüge bzw. zur "Notlüge" greifen, so jedoch vor allem, um den Freund zu schützen, also um das Gebot der Geheimhaltung zu wahren. Ob sie die Lüge zum Eigenschutz für gleichermaßen gerechtfertigt halten, muss an dieser Stelle dahingestellt bleiben. Die Ergebnisse einer weiteren Untersuchung zu Lügen und Notlügen zeigen, dass einige der jüngeren Kinder Lügen zum Selbstschutz durchaus für gerechtfertigt halten (Valtin & Walper 1991, Walper & Valtin 1992).

Zwar wollen diese Kinder den Freund vor Bestrafung schützen, doch haben die meisten hierbei durchaus auch ein Gespür für die Normübertretung und die Notwendigkeit der Wiedergutmachung bzw. der Belehrung des Freundes, um weiteren Delikten vorzubeugen. Der Freund übernimmt sozusagen als moralische Instanz die Belehrung des Missetäters, damit weitere Delikte vermieden werden. Insgesamt werden diese Strategien zur Vermeidung einer Auseinandersetzung mit den Eltern eher von den älteren Kindern gewählt.

c) Wiederum geht es darum, Strafe zu vermeiden, jedoch diesmal durch die entgegengesetzte Strategie: Offenheit den Eltern gegenüber wird aus taktischen Gründen befürwortet, da Aufrichtigkeit Ärger ersparen oder mindern hilft, indem man den Bonus der Ehrlichkeit für sich reklamieren kann. Diese Strategie wird vor allem von den älteren Kindern genannt.

d) Sich den Eltern zu offenbaren, kann jedoch auch aus Gewissensgründen von den Kindern befürwortet werden, nämlich um sich durch eine Beichte zu erleichtern und entlasten zu können. Das schlechte Gewissen wird von diesen Kindern wie eine Kraft aufgefasst, die sie spüren lässt, dass sie falsch gehandelt haben. Wird das Wissen um die Missetat mit anderen geteilt, so verringert sich der subjektive Druck, der durch die "einsame" Fehlhandlung entstanden ist.

In Bezug auf diese Argumentationsmuster ergaben sich deutliche Altersunterschiede, die im Folgenden überblicksartig dargestellt werden.

Beim Nachdenken über die hypothetische Situation, in der ein Kind dem Freund eine Missetat gesteht, empfehlen **die Fünf- und Sechsjährigen** in der Mehrzahl der Fälle, das Fehlverhalten solle den Eltern mitgeteilt werden, auch wenn Strafe droht, denn diese wird als verdient empfunden. Einige Anhänger dieses Konzepts der gerechten Strafe betonen auch explizit eine pädagogische Funktion mit der Strafe: nämlich die Vorbeugung weiterer Missetaten. Die Strafe als Merkhilfe ist in der "schwarzen" Pädagogik wohlbekannt. Der pädagogische Zweck der Strafe liegt in der Abschreckung und Unterlassung weiterer Vergehen - nicht in der Besserung des Missetäters (u.a. Bastian 1995). Der Gedanke, der Missetäter müsse zur Einsicht der Unrechtmäßigkeit seines Tuns geführt werden, wird erst auf späteren Altersstufen von den Kindern ausgeführt - aber diese älteren Kinder sehen die Strafe, im Einklang mit Piaget, nicht als geeignetes Mittel zu diesem Zweck an.

Für ein Verheimlichen des Fehlverhaltens sprechen sich 40 Prozent der jüngeren Kinder aus. Bei den **Achtjährigen** ist die Mehrzahl (55%) für ein Verschweigen, damit der Freund der drohenden elterlichen Strafe entgeht. Immerhin ist aber ein Viertel von ihnen der Auffassung, der Missetäter müsse eine Wiedergutmachungsleistung erbringen oder durch Mutter bzw. Freund belehrt und auf die Falschheit des Verhaltens hingewiesen werden. Bei den **Zehn- und Zwölfjährigen** finden sich sehr vielfältige Arten des Umgangs mit dem Missetäter, nicht zuletzt, weil die veränderten Freundschaftsnormen - Vertrauen, Verschwiegenheit, aber auch gegenseitige Verantwortung und Kontrolle - die Konfliktsituation einerseits erschweren, andererseits jedoch auch neue Lösungsstrategien eröffnen. Die Perspektive des Täters zu übernehmen bedeutet nicht mehr, ihm bedingungslosen Schutz vor negativen Sanktionen zu gewähren, sondern ist deutlich stärker mit einer Forderung nach Ausgleich verbunden, sei es in Richtung auf das Opfer oder zur Stützung der verletzten Normen im Bewusstsein des Täters. Zwar überwiegt die Empfehlung, das Fehlverhalten vor den Eltern geheim zu halten, aber der Missetäter soll nicht - wie bei der Mehrzahl der Achtjährigen - völlig ungeschoren davorkommen. Die Wiedergutmachung (das Zurückgeben des Geldes) und die Belehrung bzw. der Tadel sind zwei Methoden, den Missetäter das Unrechtmäßige seines Tuns spüren zu lassen. Dass die älteren Kinder dem Missetäter Gefühle des Unbeha-

gens, der Schuld und der Peinlichkeit zuschreiben und ihn mit emotionalen Reaktionen belasten, kann als sehr subtile Form der Bestrafung gedeutet werden.

Die Kinder, die für eine Offenheit den Eltern gegenüber plädieren, tun dies aus höchst unterschiedlichen Motiven. Offenheit wird einerseits aus taktischen Gründen empfohlen, damit die zu erwartende Strafe gemindert wird, andererseits aus therapeutischen Gründen nahegelegt, damit der Missetäter sich durch die Aussprache befreien und entlasten kann.

Diese Reaktions- und Argumentationsweisen der Kinder unserer Stichprobe entsprechen den Befunden Piagets zu den kindlichen Strafkonzepthen. Strafe wird - vor allem von jüngeren Kindern - als Vergeltung betrachtet, das heißt, sie wird als gerecht und notwendig angesehen, selbst wenn sie mit fühlbaren Schmerzen verbunden ist. Vorwiegend ältere Kinder sprechen sich für eine Wiedergutmachung aus und für Maßnahmen, die dem Schuldigen die Folgen seiner Missetat spürbar machen, zum Beispiel Tadel oder Belehrungen. Dass vorwiegend ältere Kinder sich für das Verheimlichen der Missetaten des Freundes aussprechen und sie zum Schutz des Freundes auch bereit, die Eltern zu belügen, entspricht ebenfalls Piagets Beobachtungen. Die kindliche Moral scheint in diesem Punkt zu lauten: Strafvermeidung ist als Akt der Verteidigung des Freundes gerechtfertigt. Für die älteren Kinder hat die Solidarität unter Kindern Vorrang vor dem Gehorsam gegenüber Erwachsenen (Piaget 1981).

Vergleicht man die Sichtweisen der von uns befragten Kinder mit Selmans Kategorisierung der kindlichen Konzepte von Bestrafung (Selman 1984), so finden sich einige Parallelen, wengleich unser Fokus stärker auf inhaltlichen Unterschieden in der Argumentation liegt. So entspricht die Vorstellung der gerechten Strafe den Konzepten der „Bestrafung als automatischer Reaktion“ und - mehr noch - der „autoritären Erziehung und Bestrafung als von ‚oben‘ erteilter Lektion“, wie Selman sie für das Niveau 0 und 1 beschreibt. In ihren Argumentationen nehmen die Kinder lediglich eine Perspektive, die der Eltern oder die des Missetäters, ein. Das Konzept der gerechten Strafe folgt hierbei vor allem der Perspektive der Eltern. Auch die Verheimlichung der Missetat aus Furcht vor Strafe basiert vielfach noch auf einer einseitigen Sichtweise der Normübertretung, diesmal jedoch aus der Perspektive des Missetäters. Anders als Selman es für das Konzept der autoritären Erziehung darstellt, wird von diesen Kindern die elterliche Strafe allerdings keineswegs „als die angemessene elterliche Reaktion auf das Vergehen des Kindes verstanden, und zwar insofern als sie ein bestimmtes Gleichgewicht wiederherstellt“ (Selman 1984, S. 139). Im Gegenteil wird die Strafe häufig als ungerecht empfunden, was seinerseits die Verheimlichung legitimiert. Schon deshalb erscheint fraglich, ob Akzeptanz versus Ablehnung oder Relativierung elterlicher Strafen so eng an strukturelle Unterschiede im Entwicklungsniveau gebunden ist, statt inhaltlich unterschiedliche Sozialisationserfahrungen zu reflektieren. Gerade die Geheimhaltung einer Missetat kann aber auch aus komplexeren sozialen Gründen befürwortet werden. Im hier vorgestellten Fall geht es zunächst um die Geheimhaltung durch einen Mitwisser, nämlich den Freund als dritte indirekt beteiligte Person. Wenn die Kinder in ihren Argumenten für eine Lüge gegenüber der Mutter darauf verweisen, dass das Geheimnis des Freundes gewahrt werden müsse, so kann dies durchaus mehrere Perspektiven integrieren. Die „moral-

schen" Reaktionen der Kinder auf die Missetat des Freundes - etwa die Belehrung oder der Verweis des Freundes ohne Einbeziehung der Eltern - sind ein guter Beleg hierfür.

Die taktische Offenheit lässt sich nicht ohne weiteres einem der von Selman beschriebenen Entwicklungsniveaus zuordnen. Sie ist sicher an positive Erfahrungen bei der Offenlegung eigener Verfehlungen gebunden und wird zunächst lediglich ein oberflächliches Verständnis von den Vorteilen der Offenheit reflektieren: Ungeliebte körperliche Strafen und Beschimpfungen lassen sich in der Regel durch Ehrlichkeit umgehen. Mit steigendem Alter scheinen sich einige Kinder aber auch der positiven Implikationen bewusst zu sein, die die Offenheit für ihre Beziehung zu den Eltern hat.

Wie schon erwähnt, haben wir nicht jene strukturellen Entwicklungsniveaus der Perspektivenübernahme und -koordination in den Vordergrund gestellt, die die Basis von Selmans Analysen liefern. Uns ging es vielmehr um die Zusammenhänge zwischen Straferwartungen der Kinder und den von ihnen bevorzugten Handlungsstrategien, nicht zuletzt deshalb, um Aufschluss über die unterschiedlichen Erfahrungen im Umgang mit Eltern und Gleichaltrigen zu gewinnen, wie sie die Straferwartungen der Kinder reflektieren. Hierbei erscheint uns ein zweiter Aspekt dieser Untersuchung pädagogisch relevant, nämlich der Einfluss des Freundes. Die Befürchtung vieler Eltern, Freunde seien verschworene Komplizen, die sich gegenseitig bei der Vertuschung von Vergehen decken, ist nur eine Seite der Wahrheit. In den meisten der hier thematisierten Fälle würde der Freund als moralische Instanz auftreten und den Missetäter tadeln oder belehren, damit weiteren Vergehen vorgebeugt wird. Freunde überwachen somit die Einhaltung von Normen und wirken "sozialisierend", wie es auch Youniss (1980, 1982) und Hartup (1989) hervorheben.

Neben Altersunterschieden zeigten sich in dieser Studie auch Nationenunterschiede in Bezug auf die von den Kindern genannten Strafen und ihre Reaktionen auf die Straferwartung. Während die meisten australischen Kinder davon sprechen, "in Schwierigkeiten zu geraten" („*getting into trouble*“), bezieht sich eine größere Anzahl deutscher Kinder auf schwere Formen verbaler und körperlicher Bestrafung. 17 Prozent der Kinder in Berlin thematisierten körperliche Strafen. Diese Zahl entspricht den Ergebnissen einer repräsentativen Elternbefragung von Bussmann et al. (2009). Dass sie schwere Körperstrafen (schallende Ohrfeige, mit Gegenstand schlagen, Tracht Prügel) verabreichen, gaben 14 Prozent der Eltern an.

Die von den deutschen Kindern in unserer Studie genannten Strafen scheinen für sie bedrohlicher zu sein, denn sie befürworteten deutlich häufiger als die australischen Kinder, das Fehlverhalten vor den Eltern zu verbergen. Die Angst vor Bestrafung scheint bei deutschen Kindern eine größere Rolle zu spielen. Unsere Daten legen die Interpretation nahe, dass australische Eltern toleranter auf Regelverstöße ihrer Kinder reagieren und weniger strenge Bestrafungsarten anwenden. Aus der größeren Offenheit und Ehrlichkeit, die die australischen Kinder unserer Studie gegenüber ihren Eltern an den Tag legten, ließe sich der Schluss ziehen, dass sie weniger Angst und mehr Vertrauen in ihre Eltern haben. Eine weitere Möglichkeit zur Erklärung dieser Befunde könnten Unterschiede im Freundschaftskonzept sein. Das Offenbaren oder Verbergen des Fehlverhaltens bezog sich in unserer Studie auf die Missetaten eines Freundes, der geschützt werden muss - oder auch nicht. Wenn deutsche Kinder ein anspruchsvolleres Konzept von Freundschaft in Bezug auf Loyalität und Diskretion haben

(und dies wurde auch von unserer Studie über Geheimnisse nahegelegt, s. Watson & Valtin 1997 und Kapitel II), könnten wir erwarten, dass sie das Fehlverhalten eines Freundes in höherem Maße verbergen würden. Für die größere Bedeutung des Freundes für deutsche Kinder spricht auch ein weiterer Nationenunterschied in Bezug auf die moralische Belehrung des Missetäters. Bei den australischen Kindern geht die Belehrung häufiger von der Mutter aus, bei den Kindern in Deutschland häufiger vom Freund oder der Freundin. Hier sind weitere kulturgeschichtliche Analysen zum Konzept der Freundschaft in beiden Nationen notwendig.

Abschließen möchten wir mit den pädagogischen Ratschlägen, welche die befragten Kinder selbst den Eltern als Reaktion auf die kindliche Missetat empfehlen. Im Verlauf des Interviews finden sich dazu einige bedenkenswerte Äußerungen, wie die folgenden:

Jasmin (10 Jahre) meint, *„die Mutter sollte zu Christiane sprechen, dass sie keine Angst haben soll und dass es vielleicht von ihrem Taschengeld abgehoben wird, was sie gestohlen hat ... Dann wird sich Christiane bestimmt gut fühlen“*. Allerdings befürchtet sie eher, dass die Mutter bei Entdeckung des Vergehens meckern wird. I.: *Wie kommst du darauf?* - - J.: *Wie so Eltern sind, die meckern ja wegen jedem bisschen*. Deshalb würde sie der Mutter sagen, dass sie nicht mit ihr meckern soll, *„denn sie könnte es mit ihr besprechen“*.

David (10 Jahre) rät der Mutter des Missetäters: *„Also immer locker bleiben. Nicht dass die Mutter dann so wütend wird“*.

Mario (10 Jahre) versteht, dass Christian nach Bekanntwerden seines Vergehens *"große Angst"* hat, denn er selbst würde *"große Angst"* haben, nach Hause zu gehen, weil er *"Dresche"* oder *"Stubenarrest"* erwartet. Er spricht sich jedoch dafür aus, dass die Mutter mit Christian die Sache *"regelt"*: *„Wenn ich die Mutter von Thomas wäre, dann hätte ich angerufen und gesagt: 'Also, der Christian hat in einer leeren Garage ein Feuer angezündet. Sie sollen es mit ihm klären, aber schlagen ist sinnlos!'“*.

Wir sehen in diesen Äußerungen nicht nur den Wunsch, Strafen - also Nachteile für den Missetäter - zu vermeiden, sondern auch Empfehlungen, die sich Eltern zu Herzen nehmen können, um größere Offenheit und Vertrauen seitens ihrer Kinder zu fördern und zu erhalten: *"nicht wegen jedem bisschen meckern"* und sich um eine möglichst angstfreie Erziehung der Kinder bemühen. Implizit finden sich die Kinder hier im Einklang mit Hoffman (1970), der darauf hingewiesen hatte, dass durch Strafe die Aufmerksamkeit der Kinder von den nachteiligen Folgen ihres Handelns (z.B. für die Opfer) abgelenkt und eine nur auf Strafvermeidung gerichtete moralische Orientierung gefördert werde. Er plädiert für ein vernünftiges Argumentieren und für *"Induktion"*, eine Erziehungstechnik, die dem Kind die Folgen seines Fehlverhaltens für den Geschädigten und dessen seelisches Leid vor Augen führt und ihm gleichzeitig ein Gefühl der Verantwortung für seine Taten in Bezug auf seine Mitmenschen vermittelt. Ob dies bei kleinen Kindern allerdings auf fruchtbaren Boden fällt, mag bezweifelt werden. Ebenfalls ist fraglich, ob bei allzu großer Verständnisbereitschaft auch mit mehr *"moralischer"* Offenheit der Kinder zu rechnen wäre, die primär durch das Bedürfnis nach Ausgleich und Bereinigung der Missetat motiviert ist, oder ob dies nicht doch zu lediglich taktischer Offenheit führt. Wird auf das Geständnis hin schon die bedingungslose Absolution erteilt, ohne auf die Folgen des Normverstoßes zu verweisen, oder bleibt den Kindern nur die

Verheimlichung der Missetat aus Angst vor elterlicher Missbilligung und Strafe, so fördert dies die Entwicklung einer verinnerlichten Moral vermutlich gleichermaßen wenig. Die Suche nach dem richtigen Ton, der die Kinder wirklich erreicht, und die Gratwanderung zwischen allzu häufigen Zurechtweisungen und Strafen einerseits und allzu nachgiebigem Erziehungsverhalten andererseits bleiben also nicht erspart.

Festzuhalten bleibt, dass die Reaktionsweisen der Kinder auf die elterliche Strafandrohung in aller Eindeutigkeit und Klarheit das belegen, was einige Pädagogen und Entwicklungspsychologen schon immer betont haben: die Fragwürdigkeit, wenn nicht Sinnlosigkeit bzw. Schädlichkeit vor allem körperlicher, aber auch starker verbaler Strafe. Clara und William Stern stellten schon 1931 fest: Die Strafe soll "abschrecken ... Aber oft schreckt sie nur davor ab, die erfolgte Wiederholung zu bekennen. Der ganz natürliche Selbsterhaltungstrieb des Kindes lässt es zu dem einzigen Mittel greifen, das ihm in seinen Ängsten vor neuer Strafe zur Verfügung steht: zur Lüge" (Stern & Stern 1931, S. 247).

Literatur

- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2009) (Hrsg.). Familie – kein Platz für Gewalt! 20 Jahre gesetzliches Gewaltverbot in Österreich. Vergleichende Untersuchung Österreich – Deutschland – Schweden – Frankreich – Spanien. Wien. http://www.gewaltinfo.at/uploads/pdf/bmwfi_gewaltbericht_2009_keinplatzfuergewalt.pdf
- Bastian, J. (1995). "Strafe muß sein"? Einführende Gedanken zum Strafproblem in der Erziehung. In Bastian, J. (Hrsg.). "Strafe muß sein"? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit. (S.7 – 28). Weinheim.
- Bussmann, K.-D., Erthal, C. & Schroth, A. (2009). Ergebnisse aus dem europäischen Fünf-Länder-Vergleich. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.). Familie – kein Platz für Gewalt! 20 Jahre gesetzliches Gewaltverbot in Österreich. Vergleichende Untersuchung Österreich – Deutschland – Schweden – Frankreich – Spanien. Wien. <https://www.bmfj.gv.at/familie/gewalt/forschung/untersuchung-20jahre-gesetzliches-gewaltverbot.html>
- Damon, W. (1977). The social world of the child. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doil, B., Dettenborn, H. & Boehnke, K. (1992). Die Relation von Absicht und Folge bei der Bewertung moralisch relevanter Handlungen durch Kinder. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Vol. 24 (2), 156 - 168.
- Droege, J. (1926). Die Strafe im Urteil der Schüler. Eine experimentell-pädagogische Untersuchung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27, 126 - 145.
- Fein, D. & Stein, G. M. (1977). Immanent punishment and reward in six- and nine-year-old children. The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 131(1), 91–96.
- Göbel, A. (2005). Vom elterlichen Züchtigungsrecht zum Gewaltverbot. Verfassungs-, straf- und familienrechtliche Untersuchung zum § 1631 Abs. 2 BGB. Hamburg: Kovač.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. In M.A. Luszcz & T. Nettlebeck (Eds.). Psychological development: Perspectives across the life-span (pp.3-14). Amsterdam: Elsevier.
- Heinze, C. & Straube-Heinze, K. (2013). Körperstrafen als Erziehungsmittel? Deutungsmuster im deutschen pädagogischen Diskurs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. urn:nbn:de:0111-pedocs-165667
- Hoffman, M. L. (1970). Moral Development. In P. H. Mussen (Ed.). Carmichael's Manual of Child Psychology, Vol. 2 (pp. 261 - 359). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hommers, D. (1990). Strafe und Schadensersatz: Zur Entwicklung zweier Urteilsschemata. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. XXII, 1, 75 – 86.
- Hoppe-Graff, S. & Keller, M. (1988). Einheitlichkeit und Vielfalt in der Entwicklung des Freundschaftskonzepts. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 20, Heft 3, 195 - 213.
- Horstkemper, M. (1987). Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim: Juventa.
- Johnson, R. A. (1962). A study of children's moral judgments. Child Development 33, 327-354.

- Karniol, R. & Miller, D. T. (1981). Morality and the conceptions of justice. In M. J. Lerner & S.C. Lerner (Eds.). *The justice motive in social behavior: Adapting to times of scarcity and change* (pp. 73 - 89). New York: Plenum.
- Kohlberg, L. (1974). Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In L. Kohlberg, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes* (S.7-255). Frankfurt.
- Krappmann, L. (2013). Bindung in Kinderbeziehungen? *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 6, 837-847 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119975.
- Lickona, T. (1976) (Ed.). *Moral Development and Behavior—Theory, Research, and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MacRae, D. (1954). A test of Piaget's theories of moral development. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 49, 14-18.
- Medinnus, G. R. (1959). Immanent justice in children: A review of the literature and additional data. *The Journal of Genetic Psychology* 94(1959), 253-262.
- Piaget, J. (1986). *Das moralische Urteil beim Kinde* (franz. Originalausg. 1948). Suhrkamp, 4. Auflage.
- Piaget, J. (1992). *Le jugement moral chez l'enfant* (Erstausgabe 1932). Paris: Presses Universitaires de France.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. *Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.
- Stern, C. & Stern, W. (1931). *Erinnerung, Aussage und Lüge*. Leipzig.
- Tisak, M. S. (1993). Preschool children's judgements of moral and personal events involving physical harm and property damage. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 39, No.3, 375 - 390.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. New York: Cambridge University Press.
- Valtin, R. (1991). "Und plötzlich waren wir Freunde" - Was Kinder über Freunde und Freundschaft denken. In Valtin, R., Flitner, E. & Walper, S. *Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe* (S. 30 – 101). Reinbek: Rowohlt
- Valtin, R. (2020). Zur Entwicklung sozialkognitiver und moralischer Konzepte II. Was Kinder und Jugendliche über Freundschaft und Streit denken. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204419
- Valtin, R. & Walper, S. (1991). "Lügen darf man nur, wenn's notfällig ist". Was Kinder über Lügen und Notlügen denken. In Valtin, R., Flitner, E. & Walper, S. *Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Reinbek: Rowohlt. S. 154 – 187. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20439/pdf/Valtin_Walper_1991_Luegen_darf_man.pdf
- Walper, S. & Valtin, R. (1992). Children's understanding of white lies. In Watts, R., Ide, S. & Ehlich, K. (Eds.). *Politeness in Language: Studies in its History, Theory, and Practice*, Berlin, New York: Mouton de Gruyter. S. 231-251.
- Watson, A. J. & Valtin, R.: (1997). Secrecy in middle childhood. *International Journal of Behavioural Development*, 21 (3), 431-452.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In Edelstein, W. & Keller, M. (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation*. (S. 78-109). Frankfurt/M.