

1. Einleitung

Belogen zu werden und selbst zu lügen ist eine menschliche Grunderfahrung. Sehr kleine Kinder wissen nicht, was eine Lüge ist. Lernen sie aber nicht, zu lügen oder Lügen zu verstehen, würde man zu Recht von einer pragmatischen Störung ausgehen. In Mark Haddons Roman *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* (2003) leidet der Protagonist Christopher am Asperger Syndrom (vgl. hierzu Bruning/Hepertz-Dahlmann 2005). Daher hat er Schwierigkeiten mit dem Verstehen von Witzen (“His face was drawn but the curtains were real”, S. 10) und Metaphern (“I laughed my socks off”, S. 19); vor allem aber ist er unfähig, zu lügen: “I do not tell lies. Mother used to say that this was because I was a good person. But this is not because I am a good person. It is because I can’t tell lies” (S. 24). Lügen lassen Christopher “shaky and scared” (S. 25) fühlen, und er mag Hunde, denn diese sind “faithful and they do not tell lies because they cannot talk” (S. 4). Christopher ist entsetzt als er entdeckt, dass ihn sein Vater über den Tod seiner Mutter belogen hat.

Haddons Roman ist ein Beispiel für eine Erzählung, bei der Lügen eine wichtige Rolle spielt. Wir werden in unserem Beitrag zeigen, dass Lügen tatsächlich ein wichtiges Thema der Kinderliteratur ist und gehen dabei sowohl auf die Fähigkeit zu lügen ein, als auch auf die moralische Bewertung der Lüge; beides Aspekte, die schon im obigen Zitat angesprochen werden. Dabei geht es uns um eine interdisziplinäre Perspektive: Auf der einen Seite betrachten wir den kindlichen Lügnerwerb, auf der anderen Seite sehen wir, welche Rolle das Lügen in der Kinder- und Jugendliteratur spielt. Beides hängt, das ist unsere Überzeugung, eng miteinander zusammen. Man kann die kindlichen Leserinnen und Lesern sinnvollerweise nur mit solchen Narrationen über das Lügen konfrontieren, die ihnen auch von ihrer kognitiven, sozialen und moralischen Entwicklung her zugänglich sind. Man muss also zunächst überprüfen, was man über die entsprechenden Fähigkeiten aus der Sicht der Spracherwerbsforschung und der kognitiven Psychologie weiß, um etwas über die entsprechende Passförmigkeit zwischen Literatur und kindlichen Fähigkeiten herausfinden zu können. Ein Aspekt der Rezeption von Erzählungen über das Lügen ist sicher, dass diese Literatur einen spezifischen Input für den Lügnerwerb darstellt: Den Kindern werden Modelle gezeigt, an denen sie ihr Verständnis von Lügen überprüfen können und mithilfe derer sie ihr Lügenverstehen gegebenenfalls erweitern können.

Darüber hinaus haben sowohl die kindliche Entwicklung als auch das korrelierende Literaturangebot bestimmte gemeinsame Eigenschaften wie zum Beispiel die wachsende Komplexität, die natürlich immer relativ zu einem bestimmten Entwicklungsalter verstanden werden muss. Was für wen wann in welcher Hinsicht „einfach“ oder „komplex“ ist, ist unserer Auffassung nach eine zentrale Frage sowohl für den Spracherwerb als auch für die Kinderliteratur. Aber wie hängt beides miteinander zusammen?

Wir werden zeigen, dass der skizzierte Zusammenhang tatsächlich besteht, aber wir werden nicht den Zusammenhang in allen Details erforschen können (vgl. Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2005b). Wir sind zufrieden, wenn wir zeigen können, dass sowohl die Spracherwerbsforschung als auch die Theorie der Kinderliteratur gute Gründe hat, solche Zusammenhänge ernst zu nehmen.

2. Früher Lügnerwerb und Theory of Mind

Überlegen wir uns zunächst, was Lügen ist. Wir können hier natürlich nicht auf die reichhaltige und komplexe Literatur zum Lügen im Einzelnen eingehen (siehe Vincent 2006 und Mahon 2008 für Forschungsberichte, Meibauer 2005, Meibauer to appear, a,b für einen eigenen Ansatz), sondern wollen nur einige typische Bestimmungsstücke einer Lügendefinition nennen: (i) Lügen ist ein Sprechakt, bei dem der Sprecher etwas behauptet, an dessen Wahrheit er nicht glaubt. (ii) Lügen ist verbunden mit der Intention, den Hörer zu täuschen. (Der Sprecher ist nicht wahrhaftig.) (iii) Ein Sprecher lügt, wenn er die Absicht hat zu täuschen, auch wenn er zufällig die Wahrheit gesagt hat. Somit ist die Fähigkeit, zu lügen oder die Lügen anderer zu erkennen, eng mit der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten verbunden. Lügen sind von Ironie, Metapher und Witz zu unterscheiden (vgl. Leekam 1991). Hier ist die Intention des Sprechers nicht verdeckt: Der Hörer soll (über das wörtlich Falsche hinaus) erkennen, was gemeint ist. Lügen sind im Gegensatz zu Ironie, Metapher und Witz unkooperativ, sie verletzen die Aufrichtigkeitsbedingung für assertive Sprechakte (John Searle) bzw. das Kooperationsprinzip (Grice 1989).

Ein wichtiger Meilenstein für den kindlichen Lügenerwerb ist die *Theory of Mind* (ToM), verstanden als die Fähigkeit, sich in die Gedanken-, Imaginations- und Gefühlswelt anderer Menschen hineinzusetzen und bei eigenen Handlungen zu berücksichtigen. Diese Fähigkeiten erwerben Kinder etwa im Alter von vier Jahren, wie in mehreren Experimenten nachgewiesen worden ist. Vorläufer der *Theory of Mind* sind die Imitation intendierter Handlungen (ca. 1;6), die Unterscheidung zwischen eigenen und fremden Gefühlen bzw. Handlungszielen und der Beginn des Symbol- und Fiktionsspiels. Mit ca. 2;0 beginnt sich die Fähigkeit zu entwickeln, anderen Personen (unabhängig von den eigenen Gefühlen und Wünschen) Gefühle und Wünsche zuzuschreiben. Dabei unterscheidet man zwischen *First-order belief*, dem Verständnis, dass man eine falsche Überzeugung über einen Sachverhalt haben kann (*appearance-reality distinction*) (ca. 3;6-4;0) und *Second-order belief*, dem Verständnis, dass man eine falsche Überzeugung über die Überzeugung eines anderen haben kann (ca. 6;0). Das Verständnis unterschiedlicher Perspektiven auf eine Überzeugung reift erst zwischen ca. 12;0 und 17;0 heran.

Einschlägig für die Erforschung der *Theory of Mind* ist die *False-Belief Task*. Vielleicht die berühmteste Version ist die Sally-Anne-Task. Sally versteckt ihr Spielzeug in einem Korb (x) und geht aus dem Zimmer. Anne betritt das Zimmer, nimmt das Spielzeug aus dem Korb und tut es in eine Kiste (y). Die Frage ist, wo Sally vermutlich nachschauen wird, wenn sie wieder das Zimmer betritt, in der Kiste (y) oder im Korb (x)? Kinder im Alter von ca. 2;6-3;0 antworten, dass Sally in der Kiste gucken wird. Ab ca. 3;6-4;0 antworten Kinder, dass Sally im Korb nachschauen wird. Die Vermutung ist: Wie bei der *False-Belief-Task* verstehen kleine Kinder den Intentionalitäts-Aspekt von Lügen nicht, sie orientieren sich stattdessen an faktischer Richtigkeit oder Falschheit.

Wimmer/Perner (1983) haben in einer einflussreichen Studie die *False-Belief-Task* zur Erforschung des kindlichen Lügenerwerbs benutzt. Die Testpersonen sollten angeben, wo der Protagonist bei seiner Rückkehr nachschauen würde. Die Ergebnisse waren wie folgt: „None of the 3-4-year old, 57% of 4-6-year old, and 86% of 6-9-year old children pointed correctly to location x in both sketches.“ (Wimmer/Perner 1983: 103) Eine weitere Frage, die auf die Stabilität der kindlichen Überzeugungen abzielte, war dann, wie die Kinder sich verhalten würden, wenn sie einen Anderen täuschen wollten bzw. einem Freund die Wahrheit sagen würden. In dieser Aufgabe ergab sich Folgendes: „Independent of age, of those children who correctly thought that the protagonist would search in x, 85% of the time they also correctly thought that he would direct his antagonist to location y and his friend to location x.“ (Wimmer/Perner 1983: 104) Das zeigt, dass die konsistent bleibenden Kinder in der Lage sind, ihre Repräsentation des Glaubens eines Anderen auf gelungene Täuschungshandlungen zu beziehen.

Neben dem Paradigma der *False-Belief Task* wurde auch das *Temptation Resistance Paradigm* verwendet. Kindern wird gesagt, sie sollten nicht heimlich gucken oder mit einem Spielzeug spielen. Wenn sie später danach gefragt werden, ob sie nachgeschaut haben, können sie entweder lügen oder die Wahrheit sagen. Schon bei 3-Jährigen neigen 36 % zum Lügen (Talwar/Lee 2002), zugleich wird dieses Verhalten von Vierjährigen als sehr schlecht beurteilt.

Eng verbunden mit der Theory of Mind ist das kognitive und soziale Phänomen der Empathie. Als „the ability to understand another’s perspective and to have a visceral or emotional reaction“ (Hastings/Zahn-Waxler/McShane 2006, 484) weist Empathie nicht nur auf das Moment des Einfühlens in andere hin, sondern auch auf den Aspekt der eigenen emotionalen oder intuitiven Reaktion. Deutlich wird an dieser Definition bereits, dass sich bei Empathie affektive, kognitive und physiologische Prozesse verbinden. Zur affektiven Reaktion gehört die emotionale Anteilnahme, zum Bereich der Kognition gehört die Möglichkeit, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich in die Gedanken- und Gefühlswelt anderer hineinzusetzen, zum physiologischen Bereich gehören autonome Aktivitäten des Nervensystems, wie z.B. Nachempfinden von Schmerz, Angst oder Freude, die sich im eigenen Körpergefühl äußern. In der kognitiven Psychologie wurde durch entsprechende Versuche ermittelt, dass Kinder ab ungefähr vier Jahre eine „empathy for another’s feelings“ (Hastings et al. 2006, 487) entwickeln.

In weiteren Experimenten ist der Zusammenhang zwischen Theory of Mind und Empathie betont worden. So hat man 3-6-jährigen Kindern eine Situation vorgeführt, wo ein Kind über eine zerbrochene Puppe trauert. Ab dem Alter von 4 Jahren haben diese Kinder die Gründe für die Traurigkeit des anderen Kindes erfasst. Zugleich sind sie fähig, ihre eigenen Gefühle zu beschreiben und selbst-referentielle Äußerungen wie „Ich bin ängstlich“ zu machen (Rosenblum/Lewis 2006). Dass die moralische Bewertung von Kindern ebenfalls eine Entwicklung durchläuft und dabei verschiedene Stadien erfasst werden können, hat sich seit Jean Piagets Studie *Das moralische Urteil beim Kinde* (1932) als eine weitere Forschungsfrage in der kognitiven Psychologie etabliert (vgl. Lee, to appear). Über die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gibt es mittlerweile eine kaum zu überblickende Fülle an Untersuchungen, die wir hier nicht referieren können; der Punkt ist, dass es einen engen Zusammenhang von moralischer, emotionaler und sozialer Entwicklung gibt (Arsenio et al. 2006; Eisenberg et al. 2006; Lapsley 2006), der sich hinsichtlich der narrativ geforderten Empathie für lügende Protagonisten auch in der hier zu besprechenden Kinderliteratur manifestiert.

Ein weiterer Aspekt ist die Schwierigkeit, beim Lügen kontrolliert vorzugehen (*executive functioning*). Wie können Kinder lernen, nicht beim Lügen erwischt zu werden? Schwierig ist es vor allem, konfligierende Alternativen (z.B. was sie wirklich getan/gedacht haben und was sie behauptet haben, was sie getan/gedacht haben) kontinuierlich (z.B. bei einer Befragung) unter Kontrolle zu haben. Dies setzt höhere psychische und sprachliche Fähigkeiten voraus: Selbstregulierung, Gesprächsplanung, Flexibilität der Aufmerksamkeit, Entwicklung von Strategien, usw., alles Fähigkeiten, die sich erst langsam entwickeln.

Schließlich neigen kleine Kinder dazu, Lügen als moralisch schlecht zu bewerten (was immer die Quelle dieser Bewertung sein mag). Erst im Schulalter reift die Einsicht, dass prosoziale Lügen anders bewertet werden müssen. Dies gilt zum Beispiel für Höflichkeitslügen oder Lügen, um Andere (Jüngere, Schwächere, Diskriminierte, usw.) in Schutz zu nehmen.

Die Abgrenzung zwischen Ironie und Lügen wird nur langsam erworben: Kinder bis zum Alter von 6 Jahren halten oft Ironie für eine Lüge, weil etwas faktisch Falsches gesagt wird. Aber selbst 9-13-Jährige haben noch Probleme mit dem Ironie-Konzept (Winner 1988). Die genaue Abgrenzung zwischen Lügen, unabsichtlichen Fehlern, bloßen Vermutungen, Übertreibungen, Witzen, Sarkasmus bleibt schwierig (Creusere 2007).

Wir können festhalten: Die Fähigkeit zu lügen entwickelt sich im Laufe der Kindheit. In der Vorschulzeit ist sie im Zusammenhang mit der *Theory of Mind* zu sehen. Mit dem Eintritt in die Schule kann man bei den meisten Kindern die Fähigkeit zum *Second-order belief* voraussetzen. Von nun an nimmt das Lernen der moralischen und sozialen Dimensionen des Lügens an Bedeutung zu.

3. Lügendgeschichten in der Vorschulzeit

Wir würden nicht erwarten, dass Lügen im Frühe-Konzepte-Buch, also in (typischerweise textlosen) Bilderbüchern für die ganz Kleinen, bei denen einfache Objekte wie ein Ball oder ein Apfel dargestellt werden (Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2005a), eine Rolle spielen. Diese Bücher werden noch vor dem Einstieg in die *Theory of Mind* gelesen. Selbst wenn das Objekt benannt wird (Bild von einem Apfel, darunter das Wort *apple*), wird man eine wahrhaftige sprachliche Repräsentation vorfinden. Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass man im Bilderbuch *Willy the dreamer* (1997) von Anthony Browne, welches sich an ältere Kinder richtet, Bild-Text-Kombinationen wie Gorilla – *Boat*, Buch – *Shoe*, Sessel – *Flag*, Banane – *Banana* findet. Sind die ersten drei Bild-Text-Kombinationen lügnerisch? Oder handelt es sich um eine ironische Bezugnahme auf die Frühe-Konzepte-Bücher? Oder eine nur Erwachsenen zugängliche intermediale Anspielung auf die Bilder René Magrittes, insbesondere sein berühmtes Gemälde „Ceci n'est pas un pipe“?

Lügen werden im Bilderbuch erst für die Altersgruppe ab 4-5 Jahren thematisiert, wenn man mit elementaren *Theory of Mind*-Fähigkeiten rechnen kann. Kinder entwickeln ein erstes Interesse an Figuren, die lügen, sowie an moralischen Aspekten der Lüge. Eine typische Situation, in der sich die Kinder vielleicht schon selbst befunden haben, ist, dass man bei etwas Verbotenem erwischt wird und dass das Lügen durch die beabsichtigte Vermeidung einer Strafe motiviert ist. Das *Temptation Resistance Paradigm* macht sich diese typische Situation zunutze. Es ist erwartbar, dass es Bücher gibt, die diesen Konflikt narrativ aufnehmen, Bücher mit einem pädagogisch oder religiös begründeten Unterweisungsinteresse. Es scheint so, dass Aspekte des Lügens gerne in einem humoristischen Kontext präsentiert und damit auch moralisch abgefedert werden. Dabei spielt die kindliche Identifikation oder Empathie mit den lügenden oder belogenen Protagonisten eine wichtige Rolle. Lügen ist immer auch verbunden mit Emotionen und der Gestaltung sozialer Beziehungen.

Betrachten wir nun einige Bilderbücher genauer. Der moralische Aspekt des Lügens steht in Richard Courtneys *Thomas Tells a Lie* (2001) im Mittelpunkt. Hierbei handelt es sich um eine Geschichte aus der im angloamerikanischen Raum beliebten *Thomas the Tank Engine*-Reihe (1945ff.), die auf den Geschichten von Reverend Wilbert Vere Awdry basiert. Die Lokomotive Thomas, die vorne auf dem Kessel Gesichtszüge trägt, erhält die Aufgabe, alle Signale einer neu eröffneten Eisenbahnlinie zu überprüfen, bevor am nächsten Morgen ein Güterzug die Strecke befährt. Thomas lässt sich allerdings von einem Schild mit dem Hinweis auf einen Jahrmarkt dazu verleiten, die Strecke zu verlassen, ohne die Arbeit zu Ende zu führen. Als Thomas vom Eisenbahndirektor gefragt wird, ob er seine Aufgabe erfüllt habe, wird dies von Thomas spontan bestätigt, ohne dass er weiter darüber nachdenkt: „And just like that, without thinking about it, Thomas told a lie“. Bei näherer Betrachtung lügt Thomas eigentlich nicht, sondern begeht nur einen Fehler, weil die Täuschungsabsicht laut Text nicht evident ist. Auch hier werden die Informationen über das Lügen über den Text vermittelt, dennoch übernehmen die Bilder hierbei eine wichtige Funktion, indem sie durch die Mimik der Hauptfigur deren Gefühle, die durch das Lügen und deren Folgen ausgelöst werden, vermitteln: Furcht, Scham und Entsetzen. Durch die großen Kulleraugen, die stumpfe Nase, die dreieckigen Augenbrauen und den breiten Mund erhält die Lokomotive Thomas fast schon

kindliche Gesichtszüge, die es dem kindlichen Betrachter ermöglichen, sich mit der Lokomotive zu identifizieren und deren Gesinnungswandel mitzerleben (vgl. Kuznets 1994).

Im Bilderbuch *Wer war das? Ich nicht* von Grimm/Paule (2010) erklärt der Paratext, dass es sich um eine alltagsnahe Geschichte handelt, die Kindern vermittelt, für ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen. Es finden sich in diesem Text drei antisoziale Lügen (zwei von der Hauptfigur Lena, eine von der Kindergartenfreundin Sarah) nach demselben Muster: Es wird abgestritten, etwas getan zu haben, einmal wird Schuld jemand anderem zugeschoben. Die Adressaten der Lüge sind zweimal Erwachsene, einmal wird ein Kind belogen. Dabei wird der Begriff „Lüge“ weder im Haupttext noch im Paratext („Denn sie weiß natürlich, dass man die Wahrheit sagen muss.“) erwähnt. Den kindlichen Lesern wird eine Lösungsstrategie wie Entschuldigung und Wiedergutmachung vermittelt. Dass Erwachsene lügen könnten, liegt jenseits der Möglichkeiten einer bloß pädagogisch-moralischen Bilderbuchkonzeption. Es ist bemerkenswert, dass die Informationen über das Lügen rein über den Text vermittelt werden; die Bilder haben eher eine illustrierende Funktion (Geste der Schuldzuweisung; vgl. zur Text-Bild-Relation im Bilderbuch: Nikolajeva/Scott 2001).

Anders im humorvollen Bilderbuch *Really, Really!* von Gray/Sharratt (2002), wo nicht nur eine Babysitterin lügt, sondern die Bildebene wichtige Informationen über das Lügen liefert. Auf die Vorschläge der Babysitterin, was Daisy tun könnte (Milch trinken, ein Buch lesen, früh ins Bett gehen), belügt diese ihre Babysitterin mehrfach, indem sie behauptet, was sie stattdessen alles machen darf: abends jede Menge Süßigkeiten essen, fernsehen, spät aufbleiben, usw. Auf die skeptische Frage der Babysitterin Angela antwortet sie jedes Mal „Really, really!“. Wenn die Mutter am späten Abend zurückkommt und fragt, ob Daisy brav war, antwortet Angela (ironisch) auf alle ungläubigen Fragen der Mutter „Really, really“, wobei das Bild die hinter dem Rücken gekreuzten Finger von Daisy und Angela zeigen. Zugleich werden die behaupteten Sachverhalte als mentale Bilder der Handelnden in Form von eingefügten Denkblasen gezeigt. Man kann hier als Leserin also einen Gedanken oder eine Einstellung eines Anderen „sehen“.

Es ist vielleicht kein Zufall, dass die mehr bedrohlichen Aspekte des Täuschens, wie sie in *Fox* von Wild/Brooks' (2000) entwickelt werden, anhand von tierischen Protagonisten entwickelt werden. Ein Fuchs ist einsam, er ist neidisch auf die enge Freundschaft von Elster (die einen verbrannten Flügel hat und nicht mehr fliegen kann) und Hund (der auf einem Auge blind ist). Der Fuchs verführt die Elster: „Ich kann schneller rennen als der Hund. Schneller als der Wind. Verlass Hund und komm mit mir.“ Die Aufforderung des Fuchses wird zweimal abgelehnt („Ich werde Hund niemals verlassen. Ich bin sein fehlendes Auge und er ist meine Flügel“), beim dritten Mal erliegt ihr die Elster, weil ihr Wunsch nach Fliegenkönnen dominant ist. Doch der Fuchs hat sie getäuscht und verlässt sie: „Jetzt werden du und Hund begreifen, was es heißt, wirklich allein zu sein.“ Dass der Fuchs von Anfang an vorhatte, Elster zu täuschen und die Beziehung zwischen Hund und Elster zu zerstören, muss im Prozess des Textverstehens erschlossen werden. Die Bilder sind in diesem Buch rein illustrierend, die Geschichte muss vom Text her erschlossen werden.

Es wäre empirisch zu überprüfen, in welchem Maße Kinder in der Lage sind, die moralischen Themen in dieser komplexen Bildererzählung zu verstehen. Möglicherweise hätten selbst manche Erwachsene Schwierigkeiten damit. Das Medium Bilderbuch erlaubt jedenfalls prinzipiell, eine komplexe Geschichte über das Täuschen, Betrügen und den Wert der Treue zu erzählen. Ferner würde es sich anbieten, Bilderbücher zum Thema Lügen mit Bilderbüchern zu vergleichen, die auf dem Konzept der Ironie basieren, wie etwa Pat Hutchins *Rosie's Walk* (1968) oder Satoshi Kitamuras *Lily Takes a Walk* (1987). Auch diese Bilderbücher, die sich an Kinder ab dem Alter von 4 Jahren richten, erfordern grundlegende Fähigkeiten in Theory of Mind. Im Unterschied zu den meisten Bilderbüchern, die Lügen thematisieren, basieren die ironischen Bilderbücher auf einem Gegensatz zwischen Text und

Bild, der das Verständnis der zugrundeliegenden Geschichte erleichtern soll (Kümmerling-Meibauer 1999).

4. Lügengeschichten in den ersten Schuljahren

Mit dem Eintritt in die Schule und dem Beginn des eigenen Lesens und Schreibens verliert das Bilderbuch an Bedeutung. Eine Verlagerung der kontextuellen Repräsentation von der Bildebene in die Ebene der mentalen Bilder, die Kinder im Leseprozess selbst erzeugen können, findet statt. Nicht zuletzt erfährt die Bildebene des Bilderbuchs auch Konkurrenz durch Bilderkombination in anderen Medien, besonders dem Film.

Berühmte Kinderbücher, die das Lügen insofern behandeln, als dass die Protagonisten Lügner sind, sind *Pinocchios Abenteuer* (1988; italienische Erstausgabe 1883) von Carlo Collodi und *Pippi Langstrumpf* (2007; schwedische Erstausgabe 1945) von Astrid Lindgren. Collodis Erzählung ist eine typische Exempel- oder Warngeschichte. Pinocchio belügt seine Wohltäterin, die Fee mit den blauen Haaren, insgesamt dreimal, und er wird dafür durch ein äußeres Zeichen, die lange Nase bestraft, so dass er als Lügner erkennbar ist. Erst als er von der Fee ausgelacht wird, ist er von Scham erfüllt und bekennt die Wahrheit. Die moralische Botschaft ist in diesem Kinderroman evident. Diese Einstellung wird durch den Erzählerkommentar, der Lügen als schlimmste Sünde des Kindes darstellt, unterstützt.

Anders die Heldin Pippi Langstrumpf, die schon immer verstörend auf Erwachsene gewirkt hat, weil sie offensichtlich immun gegen das Lügenverdikt ist (Metcalf 1995; Surmatz 2005). (Ein historischer Vorläufer sind sicher die Lügengeschichten über den Aufschneider und „Lügenbaron“ Münchhausen, bekannt geworden durch die Fassung *Wunderbare Reisen, zu Wasser und Lande, Feldzüge und lustige Abenteuer des Freyherrn von Münchenhausen* (1786) von Gottfried August Bürger, aber diese Geschichten sind zuerst für Erwachsene geschrieben worden. Erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts sind diese Lügengeschichten in Kinderausgaben erschienen.)

Pippis Geschichten zeichnen sich durch eine überbordende Phantasie, ironische Bemerkungen, humoristische Einschübe und Lügen aus. Immer wenn Pippi eine ihrer phantasievollen Geschichten erzählt, wird ihr von den Zuhörern vorgeworfen, dass sie lüge. So erzählt Pippi eine Geschichte von den Ägyptern, die normalerweise rückwärts laufen und von Leuten in Indien, die fast immer auf den Händen laufen

„Jetzt lügst du aber“, sagte Tommy. Pippi überlegte einen Augenblick. „Ja, du hast recht, ich lüge“, sagte sie traurig. „Lügen ist hässlich“, sagte Annika, die endlich wagte, den Mund aufzumachen. „Ja, Lügen ist *sehr* hässlich“, sagte Pippi noch trauriger. „Aber ich vergesse es hin und wieder, weißt du. [...]“ (S. 15)

Pippi wird charakterisiert durch fehlendes Schuldbewusstsein. Sie entschuldigt sich zwar einerseits für ihr Verhalten, indem sie behauptet, als Waisenkind kein richtiges Benehmen gelernt zu haben, andererseits erfindet sie im Anschluss gleich eine weitere Lügengeschichte, die die Plausibilität der ersten begründen soll. Eine Täuschungsabsicht scheint nicht vorhanden zu sein, jedenfalls ist sie nicht leicht nachweisbar. Bei Pippis Geschichten geht es weniger um eine moralische Bewertung der lügenden Figur. Pippi gibt entweder freimütig zu, Lügengeschichten zu verbreiten, oder sie wird durch ihre Übertreibungen und die Darstellung absurder Situationen schnell als Lügnerin entlarvt. Aber ist Pippi nun wirklich eine Lügnerin, weil sie mit Absicht falsche Dinge erzählt, oder nur einfach eine Träumerin, bei der man keine strikte Trennung zwischen Realität und Phantasie beim Geschichtenerzählen erwarten kann? Übertreibung ist sicher ein Indiz für den kindlichen Leser, an dem er erkennen kann, in welchem Maße Pippis Erzählungen einen Wahrheitsgehalt haben. Herausfordernd ist auch

eine Metageschichte über das Lügen, bei es (aus heutiger Sicht politisch unkorrekt) um Leute im Kongo geht, die niemals die Wahrheit sagen. Pippi hat Freude am Erfinden unwahrscheinlicher Geschichten, wie etwa im kindlichen „So-tun-als-ob“-Spiel. Anlässlich der Geschichte über einen chinesischen Jungen, der sich weigert, Schwalbennester zu essen, ist die Reaktion des zuhörenden Mädchens ein Schwanken zwischen der Einstufung als Unfug oder als eine reale Möglichkeit. Pippi kommentiert:

Ich lüge so, dass meine Zunge schwarz wird, hörst du das nicht? Glaubst du wirklich, dass ein Kind von Mai bis Oktober ohne Essen leben kann? Natürlich weiß ich, dass Kinder so drei, vier Monate gut und gerne ohne Essen auskommen können, aber von Mai bis Oktober, das ist zu dumm. Du musst doch merken, dass das gelogen ist. Du darfst dir doch nicht alles Mögliche von den Leuten einreden lassen! (S. 58)

Während es bei Pinocchio um die Aufdeckung und Bestrafung von Lügen geht, werden die Leserinnen von *Pippi Langstrumpf* mit dem Gedanken vertraut gemacht, dass es eine Unterscheidung zwischen antisozialen Lügen und anderen Arten von Lügen geben könnte. Lügengeschichten können auch mit der Freude am Nonsens, dem fiktionalen Spiel zu tun haben, nicht zuletzt aber auch mit der subversiven Kritik an den starren sozialen Normen der Erwachsenen.

Insgesamt lassen sich für die Lügengeschichten für die ersten Schuljahre die folgenden Hypothesen aufstellen. Erstens spielen lügende Protagonisten eine wichtige Rolle. Die literarische Figur des Lügners erlaubt dem Kind, sich selbst und andere reale Personen, die lügen, mit den Handlungen der Protagonisten zu vergleichen. Zweitens lädt diese Literatur zur Differenzierung zwischen verschiedenen, wahrheitsbezogenen Handlungen wie zum Beispiel ironische, metaphorische, witzige oder fiktionale Äußerungen ein. Drittens wird das moralische Urteilen des Kindes, das ab 5 Jahren verstärkt heranreift, schon durch Handlungskonstellationen oder Motive auf die Probe gestellt, bei denen eine schnelle und einfache Verurteilung als moralisch schlecht nicht ohne weiteres plausibel erscheint.

5. Lügengeschichten in den späteren Schuljahren

In Lügengeschichten für ältere Kinder rücken zwei Herausforderungen in den Vordergrund: Zum einen die schwierige moralische Unterscheidung zwischen antisozialen Lügen und prosozialen Lügen, zum anderen die Orientierung der Leserin in mehr und mehr komplexen Lügen-Netzwerken, die einen sozialen und kognitiven Lügenraum abstecken. Wir gehen hier knapp auf vier repräsentative Werke ein: *Emil und die Detektive* (1929) von Erich Kästner, *Cuore* (1986; italienische Erstausgabe 1886) von Edmondo de Amicis, *Die Perlmutterfarbe* (1948) von Anna Maria Jokl und *Die Lüge* (1996; schwed. Erstausgabe 1994) von Mats Wahl.

Es ist kein Zufall, dass zwei Werke Schulgeschichten sind. Die Schule und die Schulklasse sind soziale Räume, in denen Kinder oft mit Lügen konfrontiert sind. Insofern sind Schulgeschichten und auch Schülerromane (siehe Johann 2003) – neben dem Detektiv- und Kriminalroman – sicher Genres, die eine gewisse Affinität zum Thema Lügen und Täuschung haben.

Ein berühmtes Beispiel aus dem Genre des Detektivromans ist Erich Kästners Roman *Emil und die Detektive* (1929). Auf der Zugfahrt nach Berlin werden dem in tiefen Schlaf versunkenen Jungen Emil 140 Mark aus der Jackentasche gestohlen. Emil hat den Mitreisenden Herrn Grundeis im Verdacht und folgt ihm heimlich. Mithilfe einer Bande Berliner Jungen (die „Detektive“) gelingt es ihm schließlich, den Dieb zu stellen und der Polizei zu übergeben. Herr Grundeis erzählt dem staunenden Jungen bereits im Zugabteil eine absurde Lügengeschichte über Berlin: dass man sein Gehirn als Pfand bei der Bank

hinterlegen könne, um einen Kredit zu erhalten, oder dass Menschen sich per Rohrpost von einem Stadtteil zum nächsten schicken lassen. Diese Geschichte, die man noch der Tradition der übertreibenden Lügengeschichte in der Nachfolge von Münchhausen ansiedeln könnte, wird von Emil offensichtlich geglaubt, weshalb ein erwachsener Zuhörer Grundeis zurechtweist. Bei einer wirklichen Lüge ertappt wird Grundeis jedoch erst in der Bank, als er behauptet, den Jungen nicht zu kennen und dass er das Geld nicht gestohlen habe. Überführt wird er dann durch die Aussage Emils, dass sich in den Geldscheinen Stiche der Nadel, mit denen er das Geld in der Jackentasche befestigt habe, befinden müssten.

Auch in anderen berühmten Detektivromanen oder Kriminalserien für Kinder und Jugendliche treten immer wieder Erwachsene auf, die lügen – entweder um ihre Verwicklung in ein Verbrechen zu verschleiern oder um eine andere Person zu decken. Die Spannung dieser Romane ergibt sich oft daraus, den Täter aufgrund der widersprüchlichen Aussagen verschiedener Figuren zu ermitteln, wobei die Komplexität noch dadurch erhöht werden kann, dass die Ermittler oder Detektive zunächst Figuren der Lüge bezichtigen, bei denen sich nachträglich herausstellt, dass sie die Wahrheit gesagt haben. Die Lektüre dieser Romane setzt voraus, dass der Leser schon mit der Intentionalität von Lügen vertraut ist und dass er außerdem in der Lage ist, verschiedene Perspektiven einzunehmen, um auf diese Weise zu erkennen, ob jemand lügt oder nicht bzw. aus welchen Beweggründen heraus jemand lügt. Diese Fähigkeit setzt voraus, dass man in der Lage ist, über den mentalen und psychischen Zustand der betreffenden Person Aussagen zu machen und ihn zu interpretieren. Deham et al. (2002) haben herausgefunden, dass Kinder erst ab dem Alter von 7 bis 8 Jahren nachvollziehen können, dass Personen in derselben Situation unterschiedliche Gefühle haben können, sich etwa in einer positiven Situation schlecht fühlen können, z.B. ausgelöst durch Erinnerungen an frühere Erfahrungen. Diese Fähigkeit ist Voraussetzung dafür, dass man hinsichtlich der moralischen Bewertung von Lügen deutlichere Differenzierungen treffen kann.

So verwendet der Schüler Precossi in dem Schülerroman *Cuore* prosoziale Lügen, um seinen Vater zu decken. Dieser ist der Dorfschmied und ein Trinker, der seinen Sohn brutal schlägt. Die anderen Kinder bemerken Precossis Wunden und fragen danach, woher sie stammen. Doch dieser erfindet Lügen, um die Schuld des Vaters zu leugnen. Die anderen Kinder verstehen und akzeptieren das, für sie ist Precossi kein Lügner. Er wollte nur die Ehre des Vaters aufrecht erhalten.

Prosoziale Lügen wie die Notlüge, die Höflichkeitslüge oder die Bescheidenheitslüge sind nicht einfach zu verstehen (Bussey 1999, Talwar/Lee 2002, Broomfield/Robinson/Robinson 2002) und sind vermutlich auch abhängig vom kulturellen Kontext, wie eine vergleichende Studie mit chinesischen und kanadischen Kindern gezeigt hat. Bei diesem Experiment schätzten chinesische Kinder im Vergleich zu kanadischen Kindern prosoziale Lügen positiver ein als wahrheitsgemäße Aussagen. Der kulturelle Unterschied nimmt sogar mit dem Alter zu (Lee 2000). Eine Möglichkeit der Deutung könnte darin bestehen, dass in der chinesischen Kultur Bescheidenheit und Schutz der Privatsphäre eine größere Rolle spielen.

Der Roman *Die Perlmutterfarbe* – geschrieben 1937 von der österreichisch-jüdischen Autorin Anna Maria Jokl im tschechischen Exil, erstmals 1948 in einem Ostberliner Verlag erschienen – zeigt, wie sich im Klassenverband Strukturen der Unterdrückung entwickeln können und ist als Gleichnis für den zeitgenössischen Faschismus zu deuten. Erzählt wird vom Machtkampf zweier Schulklassen einer Realschule, 3A und 3B. Der Schüler Alexander nimmt aus Versehen eine Flasche Perlmutterfarbe, die sein bester Freund Maulwurf erfunden hat, mit nach Hause. Als er sie zu Hause ausprobiert, verschüttet er sie aus Versehen über ein Buch, das er dem Schüler B-Karli aus der Parallelklasse weggenommen hat. Anstatt das Missgeschick zu gestehen, verbrennt er das Buch und behauptet, dass er weder Farbe noch Buch je besessen hat. Der Schüler Gruber hat jedoch Alexander beobachtet und beginnt, ihn

zu erpressen. Gruber lenkt den Verdacht auf B-Karli und hetzt seine ganze Klasse gegen die Parallelklasse auf. Alexander traut sich nicht, die Wahrheit zu gestehen und verstrickt sich in ein Lügennetz. Gruber, der sich durch Schmeichelei, Bestechung und Denunziation eine Führungsposition verschafft hat, entwickelt eine Ideologie der Verachtung gegen Mädchen und abweichende Schüler. Die Schüler haben ihm zu folgen, Abweichler werden mit Gewalt bedroht. Er erfindet die Kampfparole „Es lebe die stolze A!“, abgekürzt ELSDA. Nur eine Gruppe um Maulwurf leistet noch Widerstand. Mit der Hilfe eines Lehrers kann Maulwurf schließlich eine Art Gerichtsverfahren herbeiführen, in dem Alexander seine Lügen und Schuld eingesteht, während er von Gruber der Lüge und des Verrats bezichtigt wird. Nach Alexanders Geständnis entscheiden die Mitschüler, dass Gruber die Schule verlassen müsse, während Alexander eine zweite Chance erhält.

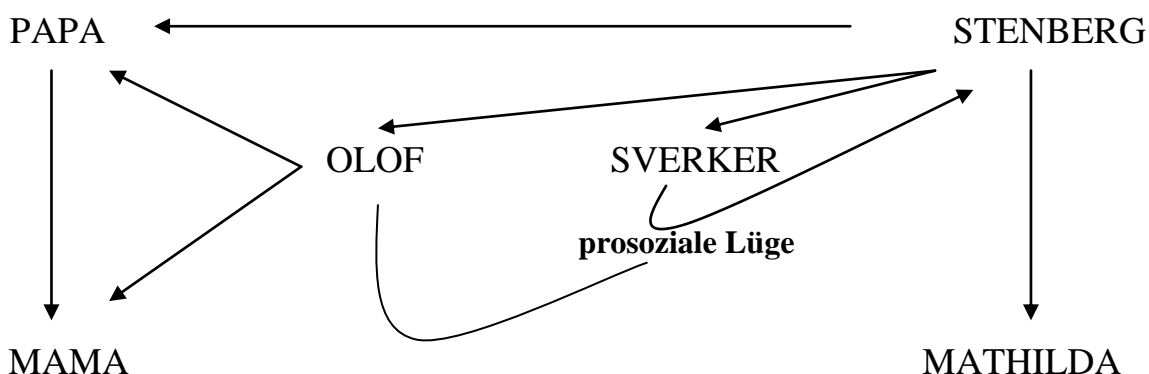
Dieser Roman konzentriert sich einerseits auf eine Figur, die lügt, andererseits zeigt er, wohin Lügen moralisch, sozial und politisch führen kann. Denn Alexanders Lügen dienen nicht nur seinem eigenen Vorteil, der Verschleierung des Diebstahls und der Beschädigung des Buches, sondern ziehen weite Kreise, indem er nicht nur die Mitschüler, sondern auch seine Mutter und seine Freunde belügt. Der Leser hat gegenüber anderen Figuren im Text immer Wissen voraus, so dass eine beträchtliche Spannung über den Ausgang des Geschehens aufgebaut wird. Der Fokus auf die Perspektive und Innensicht Alexanders führt zu einer Identifikation mit seiner Situation. Das Geständnis der Lüge wird als Resultat eines Prozesses der inneren Reifung dargestellt, dem Mut, Fehler einzugestehen und die Folgen des Fehlverhaltens zu tragen. Obwohl Alexander als Lügner dargestellt wird, wecken seine Lügen beim Leser durchaus mehr Verständnis als diejenigen von Gruber. Diese Einstellung hat sicher auch damit zu tun, dass der Leser weitaus mehr Hintergrundwissen über den familiären Hintergrund von Alexander erhält und folglich mehr Empathie für diese Figur entwickeln kann. Allerdings geht es hierbei nicht nur darum, „empathy for another’s feelings“, sondern auch „empathy for another’s life condition“, zu empfinden. Diese komplexere Form der Empathie wird erst ab ungefähr 10-11 Jahren erworben (Byrne 2003; Hastings/Zahn-Waxler/McShane 2006, 487). Sie ist weitaus abstrakter und verlangt, dass man nicht nur die Gefühle von Individuen nachvollziehen kann, sondern auch von einer Gruppe von Individuen, z. B. einer Schulklasse, einer Sportmannschaft oder Angehörigen einer anderen sozialen, ethnischen oder religiösen Gruppe. Für diese Altersstufe ist eine weitere Fähigkeit nachgewiesen, nämlich eigene Gefühle verbergen und stattdessen andere Gefühle vorzutäuschen zu können, wie zum Beispiel Freude über ein Geschenk zu heucheln, das eigentlich gar nicht gefällt. Ebenso gehört hierzu das Wissen, dass mehrere Gefühle gleichzeitig auftreten oder sich ablösen können (emotionale Ketten) und dass ein Gefühl unterschiedliche emotionale Folgereaktionen nach sich ziehen kann. So kann Enttäuschung zu Traurigkeit und Depression führen, aber auch zu einem Wutausbruch (vgl. Barkow 1992). Wenn man diese Möglichkeiten im Umgang mit bestimmten (unangenehmen) Situationen nachvollziehen kann, ist man als Leser auch in der Lage, verschiedene Formen und Funktionen von Lügen in literarischen Texten unterscheiden und moralisch gewichten zu können.

In dem schwedischen Jugendroman *Die Lüge (I ballong över stilla havet)*, der in einer kleinen schwedischen Stadt in den 50er Jahren spielt. (Der schwedische Buchtitel bezieht sich auf eine meta-narrative Fantasiegeschichte mit Anspielungen an Jule Vernes *Fünf Wochen im Ballon*, in der der jugendliche Protagonist seinen Vater vor den Kannibalen im Pazifischen Ozean rettet.), treten sowohl lügende Jugendliche als auch lügende Erwachsene auf. Der dreizehnjährige Olof beobachtet heimlich Erwachsene und entdeckt dabei, dass sein Vater eine Affäre mit Eivor hat. Olof lügt selbst gelegentlich, aber nun muss er entdecken, dass die Welt der Erwachsenen aus Lügen besteht. Eines Abends belauscht er seinen Lehrer Stenberg beim Erzählen eines schmutzigen Witzes, der mit der Ambiguität von schwed. *mus* (1. Maus, 2. Fotze) spielt:

Den lille gossen kommer in till sin mor. „Mamma“, säger spjuvern. „Är mus ett fult ord?“
 „Ja“, säger modern. „Mamma“, säger lymmeln. „Det hänger en fladderfitta i vedboden.“ (7)
 [dt. Übersetzung: „Kommt ein kleiner Junge kommt zu seiner Mutter. Mama, sagt er, ist Maus ein schlimmes Wort? Ja, sagt die Mutter. Mama, sagt der Bengel, im Holzschuppen hängt eine Flederfotze.“ (S.7, vgl. auch die Fassung S. 119)]

Als Olof naiverweise diesen Witz in der Schule erzählt, erntet er einen Sturm moralischer Entrüstung. Olof verteidigt sich mit der wahren Behauptung, der Lehrer Stenberg habe den Witz doch selber erzählt. Sein Vater zwingt Olof, sich zu entschuldigen und Olof steht dadurch als Lügner da. Mehr und mehr verwickelt sich Olof in ein Lügennetz und fühlt sich hilflos gegenüber der Erwachsenenwelt. Schließlich steht ihm sein bester Freund Sverker bei, indem er gesteht, dass er ebenfalls den Witz des Lehrers gehört habe

Das komplexe Lügennetzwerk kann durch das folgende Diagramm wiedergegeben werden (die Pfeile sind zu lesen als „X belügt Y“):



Das Lügenzentrum ist der Lehrer Stenberg, der alle anderen Charaktere hinsichtlich seines schmutzigen Witzes belügt. Die aufrichtigste Figur ist die von Olof bewunderte junge Lehrerin Mathilda. Olofs Mutter ist auch potenziell wahrhaftig, doch versucht sie die Geliebte ihres Mannes ins Wasser zu stoßen. Olofs Vater belügt seine Frau über seine Affäre mit Eivor. Die guten Freunde Olof und Sverker belügen beide den Lehrer Stenberg, aber dies sind prosoziale Lügen: Sverker beschwört Stenberg, ihn nicht zu schlagen, da er an einer Herzkrankheit leide; Olof lügt, indem er behauptet, dass die Pornohefte, die Stenberg gefunden hat, ihm gehören und nicht Sverker. Die zentrale Lüge ist aber, dass Olof seine wahre Behauptung, dass Stenberg den schmutzigen Witz erzählt hat, zurückzieht. Einerseits kann er damit Stenberg Gesicht schützen, andererseits verleugnet er sich damit selbst.

„Und noch jemand anders hätte behaupten können, meine Tränen seien Freudentränen, Tränen, weil ich einen Freund hatte, der mich rettete, als ich gerade dabei war, das Schlimmste zu tun, was es gibt – mich selbst zu verleugnen.“ (S. 162)

Charakteristisch sind die vielen Perspektiven auf das Lügen, die dieser Roman enthält. Was harmlos beginnt, entwickelt sich nach und nach zu einer komplexen Situation, die die Differenzierung zwischen verschiedenen Arten des Lügens verlangt. Einfache moralische Urteile werden dadurch relativiert, dass der Roman Einsicht in die Motivation und emotionale Verstrickung seiner Figuren bietet. Über die soziale Ebene hinaus, wie sie etwa in *Die Perlmutterfarbe* dargestellt wurde, werden emotionale Konzepte der Selbstverleugnung mit dem Lügen in Verbindung gebracht.

Können Lügengeschichten sich nachträglich als wahr herausstellen? Dieser Frage geht der Roman *A Pack of Lies* (1988) von Geraldine McCaughrean nach. Hierin erzählt ein junger

Mann den Kunden eines Antiquitätengeschäftes selbst erfundene Geschichten über die ausgestellten Gegenstände, um diese zum Kauf zu motivieren. Während einige Kunden an die Wahrheit der Geschichten glauben, sind andere eher skeptisch. Dennoch sind alle von den Geschichten so fasziniert, dass sie die entsprechenden Möbel, Bilder oder Schmuckstücke kaufen. Lediglich die Geschäftsinhaberin und deren junge Tochter wissen, dass es sich um Lügengeschichten handelt. Ein Kunde kommt später jedoch zurück, weil er inzwischen herausgefunden hat, dass die Geschichte zu dem von ihm gekauften Kästchen zutrifft. Erst am Ende enthüllt sich, dass der ganze Roman die Erfindung eines jungen Mannes ist, der sich selbst in der Hauptfigur des Romans porträtiert hat. Dieser metafikitive Schluss veranlasst den Leser, darüber zu reflektieren, inwiefern Fiktion einen Wahrheitsanspruch vertreten kann und ob die darin erzählten Lügengeschichten nun tatsächlich Lügengeschichten sind. In den Augen der Ladenbesitzerin und einiger Kunden handelt es sich dabei um Lügen, der Autor dagegen kann seine Geschichten so verändern, dass sie sich im weiteren Verlauf bewahrheiten. Um die metafikitive Ebene und die enge Verzahnung von Fiktion und Lüge erfassen zu können, müssen die angesprochenen Leser nicht nur mit verschiedenen Arten der Lüge und deren Bewertung vertraut sein, sondern auch in der Lage sein, über den Zusammenhang von Realität und Fiktion sowie deren semantischen Wahrheitsgehalt zu reflektieren.

6. Unzuverlässiges Erzählen und Täuschung

Sich an der faktischen Wahrheit eines Sachverhalts zu orientieren und die Intention eines Sprechers nicht zu berücksichtigen, ist für viele Kinder eine Option. Wenn Ken mit Täuschungsabsicht zu Barbie sagt *Ich habe mir beim Basketball die Achillessehne gerissen* und es stellt sich heraus, dass er unwissentlich die Wahrheit gesagt hat, würden dies viele Kinder (und wahrscheinlich auch Erwachsene) nicht für eine Lüge halten. Man darf spekulieren: Ist literarische Fiktion für manche Kinder vielleicht eine "Lüge", weil dort im beschriebenen Sinne unwahre Sachverhalte wiedergegeben werden? Ist die Orientierung an wahren Sachverhalten vielleicht ein Grund für manche Kinder, literarische Fiktion abzulehnen?

Wir können diese Frage hier nicht weiter verfolgen. Stattdessen wollen wir kurz das Konzept des unzuverlässigen Erzählens im Hinblick auf die Kinder- und Adoleszenzliteratur diskutieren, das gerade beim multiperspektivischen Erzählen wichtig wird. Wir beziehen uns auf die klassische Definition von Booth (1961, S. 158f.): "I have called a narrator *reliable*, when he speaks for or acts in accordance with the norms of the work (which is to say the implied author's norms), *unreliable* when he does not." Während der zuverlässige Erzähler wahrhaftig ist, weil das Erzählte zu den impliziten Normen der Erzählung passt, weicht der unzuverlässige Erzähler in spezieller Weise davon ab. Zu unterscheiden sind Abweichungen in Hinsicht auf (a) Fakten und Ereignisse, (b) Bewertungen und Urteile sowie (c) auf Wissen und Wahrnehmung (Wall 1994). Weil der Leser in der Regel nicht von Beginn an weiß, ob der Erzähler zuverlässig ist oder nicht, kann erst eine genaue Lektüre Diskrepanzen und Ungenauigkeiten der Aussagen herausstellen. Es stellt sich für Jugendliche die Frage nach einer bewussten Täuschungsabsicht des Autors oder bloß mangelndem Wissen des Erzählers (Steinbrenner 2007), besonders in den Fällen, in denen ein Ich-Erzähler auftritt oder die Narration multiperspektivisch ist (vgl. Green 2002).

Wir betrachten hier die drei Romane *The Borrowers* (1952) von Mary Norton, *The Pigman* (1968) von Paul Zindel und *Die Kurzhosengang* (2004) von Viktor Caspak und Yves Lanois. Bei *The Borrowers* handelt es sich um eine Rahmen- und Binnenerzählung. In der Rahmenhandlung berichtet die alte Mrs. May dem Mädchen Kate von ihrem Bruder, der als kleiner Junge die „Borrowers“ (dt. Borger) kennengelernt habe. Hierbei handelt es sich um

menschenähnliche winzige Wesen, die von dem Leben, was die Menschen verlieren, wegwerfen oder vergessen. Sie halten sich vor den Menschen versteckt und leben unter den Dielen von alten Häusern. Ihr Bruder behauptet nun, die Borrowers im Landhaus seiner alten Tante getroffen und mit dem gleichaltrigen Mädchen Arietty Freundschaft geschlossen zu haben. Während Mrs. May diese Geschichte von ihrem inzwischen verstorbenen Bruder berichtet, gibt sie Hinweise, die auf die Unzuverlässigkeit der Erinnerungen des Bruders hinweisen, etwa dass ihr Bruder eine starke Einbildungskraft gehabt habe, dass er gerne Geschichten erfand und dass er sich während der besagten Zeit von einer schweren Krankheit erholt habe. Diese Hinweise werden am Ende des Romans in der Rahmenhandlung nochmals aufgegriffen, als Mrs. May ein Tagebuch erwähnt, das sich im Besitz ihres Bruders befand und angeblich von Arietty verfasst worden sei. Hierbei gesteht Mrs. May aber, dass die Handschrift von Arietty und ihrem Bruder identisch sei. Während Kate sich weigert, die Glaubwürdigkeit der Geschichte anzuzweifeln, hat der aufmerksame Leser durchaus Gründe dafür. Es gibt im Text wiederholte Hinweise auf eine mögliche Unzuverlässigkeit der beiden Erzähler, aber es gibt keine Hinweise darauf, dass eine Leserin oder ein Leser getäuscht werden sollen. Denn Mrs. Mays Bruder hat im Kindesalter fest an die Existenz der Borrower geglaubt, auch wenn er im Alter Skepsis an seinen Erinnerungen anmeldet und vermutet, dass es auch ein Traum gewesen sein könnte. Diese Aussage wird durch Mrs. May abgeschwächt, indem sie selbst zugibt, dass kleine Dinge wie Nadeln, Streichhölzer, Knöpfe und Briefmarken manchmal aus unerklärlichen Gründen verschwinden. Zugleich gesteht sie, dass sie den Borrowern Puppenmöbel hingestellt habe. Obwohl sie diese selbst nie gesehen habe, seien die Möbel auf Nimmerwiedersehen verschwunden gewesen. Diese verschiedenen Versionen, noch unterstützt durch die Fragen Kates, überlassen es dem Leser zu entscheiden, ob er an der Wahrhaftigkeit der Geschichte festhalten oder Zweifel anmelden will. Die narrative Struktur und die doppelte Rahmung können junge Leser einladen, über den Unterschied zwischen Täuschung und Unzuverlässigkeit nachzudenken.

In *The Pigman* haben wir zwei Ich-Erzähler, die alternierend erzählen und sich gegenseitig kommentieren, korrigieren und ergänzen. Lorraine, die eine der beiden, kommentiert „I should never have let John write the first chapter because he always has to twist things subliminally“ (S. 13), und wenig später wird John sogar als „out-and-out lying“ (S. 14) charakterisiert. In ihren Darstellungen zum alten, einsamen Herrn Pignati („the pigman“) kommt es zu gegenseitigen Beschuldigungen der Lüge bzw. Missverständnisses in ironischem Tonfall. Für den jugendlichen Leser zeigt sich darin eine eingeschränkte Weltsicht der beiden jugendlichen Erzähler. Ob die beiden schuld am Tod von Pignati sind, bleibt letztlich offen. Durch die Romankonstruktion werden die Leser eingeladen, sich selbst ein Bild davon zu machen, was Wahrheit und was Lüge und Täuschung ist. Mehrere Deutungen sind mit dem Text kompatibel.

Multiperspektivisches Erzählen mit mehr als zwei Erzählern kommt in der Kinderliteratur bislang eher selten vor. Eine der wenigen Ausnahmen ist der mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnete Kinderroman *Die Kurzhosengang* (2004) von Victor Caspak und Yves Lanois. Aus dem Impressum geht hervor, dass der Roman von Andreas Steinhöfel aus dem kanadischen Englisch übersetzt wurde und dass die Originalausgabe mit dem Titel *The Mysterious Adventures of the Short Ones* 2001 beim Verlag Kilian Press in Toronto erschienen ist. In diesem Roman berichten die vier Jungen Rudolpho, Island, Snickers und Zement nacheinander, wie es zum Namen ihrer Bande kam und welche Abenteuer (Kampf gegen Grizzlys und Wölfe, Geisterjagd, Rettung von Menschenleben) sie bestanden haben. In ihren Schilderungen verwickeln sie sich zuweilen in Widersprüche, zumal die Geschehnisse aus vier verschiedenen Blickwinkeln berichtet werden. Jeder der vier Jungen will sich als Held darstellen, so dass es folgerichtig dazu kommt, dass sich die vier Geschichten nicht nur gegenseitig ergänzen, sondern auch relativieren. Der Leser kann nicht entscheiden, welcher Bericht am glaubwürdigsten ist, ob

die vier Jungen einer Selbsttäuschung erliegen oder sich von ihrer Begeisterung und Phantasie mitreißen lassen. Die dem Roman zugeordneten Paratexte, ein Vorwort des Übersetzers mit dem Titel „Die große Ausnahme“ sowie in den Text eingefügte Fußnoten des Übersetzers (vgl. Kümmerling-Meibauer 2008) geben weiteren Anlass zur Skepsis. Die Fußnoten sind keine wahrheitsgemäßen Erläuterungen zu den ausländischen Ausdrücken oder Anspielungen im Text, sondern entpuppen sich als absurde Behauptungen, die auch den Wahrheitsgehalt der vier Geschichten in Zweifel ziehen. So wird auf Fachliteratur und Fernsehsendungen verwiesen, die es gar nicht gibt, ebenso wird Shakespeare ein Zitat zugeschrieben, das nicht von ihm stammt, usw. Das Besondere an diesem Roman ist darüber hinaus aber das Faktum, dass es weder die Autoren Victor Caspak und Yves Lanois noch einen kanadischen Verlag namens Kilian Press gibt. Ebenso ist ein Roman mit dem angegebenen englischen Titel niemals erschienen. Einige Kritiker mutmaßten dann schon bald, dass sich hinter den beiden französischen Namen Andreas Steinhöfel selbst sowie Zoran Dvrenkar als Co-Autor verbergen, was anlässlich der Preisverleihung von beiden bestätigt wurde. Folglich wird die Leserschaft auf mehrfachen Ebenen getäuscht, nicht nur was die Wahrhaftigkeit der dargestellten abenteuerlichen Handlungen betrifft, sondern auch hinsichtlich der Autorschaft und Herkunft des Werkes. Diese Täuschung hat jedoch einen spielerischen Charakter, es gibt verschiedene Hinweise in den Paratexten, die auf die Doppelbödigkeit des Romans hinweisen. Dass dies zunächst von Erwachsenen entdeckt worden ist, dürfte kein Zufall sein. Dem kindlichen bzw. jugendlichen Leser werden die ironischen Hinweise in den Fußnoten eher entgehen, er würde die Gegenüberstellung der vier Geschichten und die eingefügten Fußnoten-Kommentare eher als lustige „Lügend geschichten“ in der Tradition der Münchhausiade deuten. Dass sich sowohl die vier Erzähler als auch die „Autoren“ als unzuverlässig herausstellen, dürfte vermutlich von der kindlichen Leserschaft nicht erfasst werden.

Zurzeit scheint es keine empirische Forschung dazu zu geben, wie jugendliche Leser mit einem narrativen Konzept wie der Unzuverlässigkeit umgehen. Es scheint aber so zu sein, dass man ihnen durchaus literarische Werke zumutet, bei deren Verstehen solche Konzepte vorausgesetzt werden oder bei deren sorgfältiger Lektüre man solche Konzepte erwerben kann.

7. Schlussfolgerungen

Wir haben gezeigt, dass der Lügenerwerb eng verbunden ist mit der kognitiven Entwicklung des Kindes. Unter kognitiver Entwicklung ist vor allem die sprachliche Entwicklung, die moralische, soziale und emotionale Entwicklung zu verstehen. Es wurde deutlich, dass Lügen schon in Bilderbüchern und Kinderbüchern für die Altersgruppe ab 4-5 Jahren aufwärts ein wichtiges Thema ist. Erwartungsgemäß zeigt sich eine wachsende Komplexität der Lügendarstellung in der Kinderliteratur, wie an ausgewählten Werken exemplarisch demonstriert wurde. Diese Komplexität ergibt sich aus der Unterscheidung zwischen Lügen, Ironie und Witz, der narrativen Behandlung von antisozialen und prosozialen Lügen, sozialen und moralischen Aspekten der Lüge und schließlich der Unterscheidung zwischen Lügen und unzuverlässigem Erzählen. Ein weiterer Aspekt, auf den wir hier nicht genauer eingehen konnten, sind interkulturelle Differenzen in der Bewertung und Darstellung von Lügen, von denen auch erwartet werden kann, dass sie sich in der Kinderliteratur manifestieren.

Wir sind davon ausgegangen, dass man das kindliche Verstehen von Lügenerzählungen nicht beschreiben und erklären kann, wenn man nicht etwas über die sich entwickelnden Kompetenzen weiß. Und umgekehrt ist die Erwartung plausibel, dass bei der Lektüre von Lügenerzählungen sich die kindlichen Erfahrungen und Maßstäbe verändern können. Diesen Zusammenhang zu beschreiben, ist unseres Erachtens eine empirische

Aufgabe. Es gibt eine große Tradition der Erforschung des kindlichen Lügnererwerbs (Kang, to appear), aber über die Fähigkeiten von Kindern, Lügnerzählungen zu verstehen, weiß man wenig.

Narvaez/Gleason/Mitchell/Bentley (1999) haben die Fähigkeit von 132 Dritt- und Fünftklässlern überprüft, einer (erfundenen) moralischen Geschichte das moralische Thema zu entnehmen. Sie mussten in Bezug auf eine vorgegebene Geschichte sagen, welches Thema die Geschichte hatte (Auswahl aus einer Liste von Botschaften) und sie mussten beurteilen, welche von mehreren alternativen Geschichten das gleiche Thema hatte. Außerdem sollten sie beurteilen, wie nahe die Botschaften oder alternativen Geschichten an der Originalgeschichte waren. Unabhängig wurde das Leseverständnis der Kinder überprüft und es gab eine Kontrollgruppe von Erwachsenen. Unter anderem gab es eine Geschichte über einen Jungen namens Malcolm, dessen Freund der Brandstiftung verdächtigt wurde. Der Freund erwartet von Malcolm, dass er einen Fremden beschuldigen solle. Die moralische Botschaft war, dass man die Wahrheit über Fremde sagen soll, auch wenn sich dadurch für einen Nachteil ergeben. Die Ergebnisse der komplexen Studie können hier nicht im Detail wiedergegeben werden. Aber es hat sich gezeigt, dass (a) viele Kinder Schwierigkeiten mit dem Verstehen moralischer Texte haben, (b) dass es große Unterschiede zwischen den Kindern beim Verstehen gibt (die kleineren Kinder schneiden etwas schlechter ab, die meisten Kinder lassen sich von oberflächlichen Ähnlichkeiten ablenken), und (c) dass Verstehen nicht nur eine Folge der Lesefähigkeiten, sondern der Reifung in der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit ist.

Uns erscheint es prinzipiell möglich, vergleichbare Designs in Bezug auf Lügnererwerb und Lügnerzählungen zu entwickeln, um zu robusten Aussagen über deren Bezug zueinander zu gelangen. Spracherwerbsforschung, Kinderliteraturforschung und die Forschung zur moralischen Entwicklung würden davon gleichermaßen profitieren. Es wäre eine zukünftige Aufgabe der Forschung, durch empirische Untersuchungen herausstellen, wie der Lügen-Erwerb und die Fähigkeit, Lügen zu verstehen und zu produzieren, mit der sprachlichen, emotionalen und moralischen Entwicklung sowie der narrativen Kompetenz des Kindes zusammenhängt.

Literatur

1. Literarische Quellen

- Amicis, Edmondo de: *Cuore. Eine Kindheit vor 100 Jahren*. Berlin: Freese, 1988 (ital. EA. *Cuore*. 1886).
- Awdry, Reverend W./Richard Courtney: *Thomas Tells a Lie*. London: Random House 2001.
- Bürger, Gottfried August: *Wunderbare Reisen, zu Wasser und Lande, Feldzüge und lustige Abenteuer des Freyherrn von Münchenhausen*. Frankfurt: Fischer, 2008 (dt. EA 1786).
- Caspak, Victor/Lanois, Yves: *Die Kurzhosengang*. Hamburg: Carlsen, 2004.
- Collodi, Carlo: *Pinocchios Abenteuer*. Übersetzt von Hubert Bausch. Aarau: Sauerländer, 1986 (ital. EA. *Le avventure di Pinocchio*. 1881).
- Gray, Kes/Sharratt, Nick. *Really, Really*. London: Red Fox, 2002.
- Grimm, Sandra/Paule, Irmgard: *Wer war das? Ich nicht*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 2010.
- Haddon, Mark. *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. London: Jonathan Cape, 2003.
- Hutchins, Pat. *Rosie's Walk*. London: Bodley Head, 1968.
- Jokl, Anna Maria. *Die Perlmutterfarbe*. Berlin, Dietz, 1948 (Neuausgabe: Jüdischer Verlag im Suhrkamp Verlag 1992).

- Kästner, Erich: *Emil und die Detektive*. Hamburg: Dressler, 2001 (dt. EA 1929).
- Kitamura, Satoshi. *Lily Takes a Walk*. 1987. Bradfield: Happy Cat Books, 1997.
- Lindgren, Astrid: *Pippi Langstrumpf*. Übersetzt von Cäcilie Heinig. Hamburg: Oetinger 2007 (schwed. EA. Pippi Långstrump, 1945).
- MacCaughrean, Geraldine: *A Pack of Lies*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- Norton, Mary. *The Borrowers*. London: J.M. Dent & Son, 1952.
- Wahl, Mats. *Die Lüge*. Übersetzt von Angelika Kutsch. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 1996 (schwed. EA: *I ballong över stilla havet*. Stockholm: Bonnier Carlsen, 1994).
- Wild, Margaret/Brooks, Ron. *Fox. Crow's Nest*: Allen & Unwin, 2000.
- Zindel, Paul. *The Pigman*. London: Red Fox, 1993 (amerik. EA 1968).

2. Forschungsliteratur

- Arsenio, William F./Gold, Jason/Adams, Erin: "Children's Conceptions and Displays of Moral Emotions", in: Melanie Killen und Judith Smetana (Hgg.): *Handbook of Moral Development*, Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum, 2006, S. 581-610.
- Barkow, Jerome/Cosmides, Leda/Tooby, John (Hgg.): *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Booth, Wayne: *The Rhetoric of Fiction*, Chicago and London: Chicago University Press, 1983 (first edition 1969).
- Broomfield, K.A./Robinson, E.J./Robinson, W.P.: "Children's understanding about white lies", in: *British Journal of Developmental Psychology* 20 (2002), S. 47-65.
- Bruning, Konrad/Hepertz-Dahlmann, Beate: „Bedeutung und Ergebnisse der Theory of Mind-Forschung für den Autismus und andere psychiatrische Erkrankungen“, *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 33.2 (2005), S. 77-88.
- Bussey, Kay: "Children's Categorization and Evaluation of Different Types of Lies and Truths", *Child Development* 70 (1999), S. 1338-1347.
- Byrne, James P.: "Cognitive Development during Adolescence", in: Gerald R. Adams und Michael D. Berzonsky (Hgg.): *Blackwell Handbook of Adolescence*, London: Blackwell, 2003, S. 227-246.
- Creusere, Marlana A.: "A Developmental Test of Theoretical Perspectives on the Understanding of Verbal Irony: Children's Recognition of Allusion and Pragmatic Insincerity", in: Raymond W. Gibbs und Herbert L. Colston (Hgg.): *Irony in Language and Thought. A Cognitive Science Reader*, New York: Erlbaum, 2007, S. 409-424.
- Deham, Susanne/von Salisch, Marie/Olthof, Tjeert/Kochanoff, Anita/Caverly, Sarah: "Emotional and Social Development in Childhood", in: Peter K. Smith und Craig H. Hart (Hgg.): *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell, 2002, S. 307-328.
- Eisenberg, Nancy/Spinrad, Tracy L./Sadovsky, Adrienne: "Empathy-Related Responding in Children", in: Melanie Killen und Judith G. Smetana (Hgg.): *Handbook of Moral Development*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006, S. 517-549.
- Green, Melanie C.: *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.
- Grice, Paul: "Logic and Conversation", in: Paul Grice: *Studies in the Way of Words*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989, S. 22-40.
- Hastings, Paul D./Zahn-Waxler, Carolyn/McShane, Keely: "We are, by nature, moral creatures: biological bases of concern for others", in: Melanie Killen und Judith G.

- Smetana (Hgg.): *Handbook of Moral Development*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006, S. 483-516.
- Johann, Klaus: *Grenze und Halt. Der Einzelne im „Haus der Regeln“*. Zur deutschsprachigen Internatsliteratur, Heidelberg: Winter, 2003.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: “Metalinguistic Awareness and the Child’s Developing Concept of Irony: The Relationship between Pictures and Texts in Ironic Picture Books”, in: *The Lion and the Unicorn* 23 (1999), S. 157-183.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: „Crosswriting und Mehrfachadressiertheit: Anmerkungen in der Kinderliteratur“, in: Bernhard Metz und Sabine Zubarik (Hgg.): *Am Rande bemerkt. Anmerkungspraktiken in literarischen Texten*, Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2008, S. 277-296.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina and Jörg Meibauer: „First Pictures, Early Concepts: Early Concept-Books“, in: *The Lion and the Unicorn* 29 (2005a), S. 324-347.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina and Jörg Meibauer: “Learning to lie and stories of lying”. Paper delivered at the IRSCL conference, Dublin, 2005b.
- Kuznets, Lois: *When Toys Come Alive. Narratives of Animation, Metamorphosis, and Development*. New Haven, London: Yale University Press, 1994.
- Lapsley, Daniel K.: “Moral Stage Theory”, in: Melanie Killen und Judith G. Smetana (Hgg.): *Handbook of Moral Development*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006, S. 37-66.
- Lee, Kang: “Lying as Doing Deceptive Things with Words: A Speech Act Theoretical Perspective”, in: Jane Wilde Astington (Hg.): *Minds in the Making*. Oxford: Blackwell, 2000, S. 177-198.
- Lee, Kang: *Children and Lying: A Century of Scientific Research*. Oxford: Blackwell, to appear.
- Leekam, Susan: “Jokes and lies: Children’s understanding of intentional falsehood”, in: Andrew Whiten (Hg.): *Natural theories of mind*, Oxford: Blackwell, 1991, S. 159-174.
- Mahon, James Edwin: “The definition of lying and deception”, in: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2008. [<http://plato.stanford.edu>]
- Meibauer, Jörg: “Lying and falsely implicating”, in: *Journal of Pragmatics* 37 (2005), S. 1373-1399.
- Meibauer, Jörg: “On Lying: Intentionality, Implicature, and Imprecision”, in: *Intercultural Pragmatics* (to appear, a).
- Meibauer, Jörg: “Lying at the Semantics-Pragmatics Interface. Berlin, New York: de Gruyter Mouton (to appear, b).
- Metcalf, Eva Maria: *Astrid Lindgren*, New York: Twayne Publishers, 1995.
- Narvaez, Darcia/Gleason, Tracy/Mitchell, Christyan/Bentley, Jennifer: “Moral Theme Comprehension in Children”, *Journal of Educational Psychology* 91 (1999), S. 477-487.
- Nikolajeva, Maria/Scott, Carole: *How Picturebooks Work*. New York, London: Garland, 2001.
- Piaget, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett Cotta, 1989 (franz. EA. *Le jugement moral chez l’enfant*, 1932)
- Rosenblum, Gianine/Lewis, Michael: “Emotional Development in Adolescence”, in: Geraöd R. Adams und Michael D. Berzonsky (Hgg.): *Blackwell Handbook of Adolescence*, London: Blackwell 2003, S. 269-289.
- Steinbrenner, Jakob: „Can Fiction Lie?“, in: Jochen Mecke (Hg.): *Cultures of Lying. Theories and Practice of Lying in Society, Literature, and Film.*, Berlin: Galda + Wilch Verlag, 2007, S. 263-278.
- Surmatz, Astrid: *Pippi Långstrump als Paradigma. Die deutsche Rezeption Astrid Lindgrens und ihr internationaler Kontext*, Tübingen: Francke, 2005.

- Talwar, Victoria/Lee, Kang: "Emergence of White-Lie Telling in Children between 3 and 7 years of Age", *Merrill-Palmer Quarterly* 48 (2002), S. 160-181.
- Talwar, Victoria/Lee, Kang: "Social and Cognitive Correlates of Children's Lying Behavior", in: *Child Development* 79 (2008), S. 866-881.
- Vincent, Jocelyne M.: "Truthfulness", in: Jan-Ola Östman, Jef Verschueren und Eline Versluys (Hgg.): *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam: Benjamins, 2006, S. 1-72.
- Wall, Kathleen: "*The Remains of the Day* and its Challenges to Theories of Unreliable Narration", in: *Journal of Narrative Technique* 24 (1994), S. 18-42.
- Wimmer, Heinz/Perner, Josef: "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception", *Cognition* 13 (1983), S. 103-128.
- Winner, Ellen: *The Point of Words: Children's Understanding of Metaphor and Irony*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1988.

Summary

Learning to lie and Stories of Lying

The acquisition of lying is a complex developmental process, where linguistic, cognitive, emotional and moral aspects are intertwined. It is shown that this developmental process is reflected in children's literature. Since lying is indeed a very important topic in children's literature, as is shown with regard to children's books ranging from picturebooks to books for children at school age up to books for young adults, we argue that this topic cannot be well understood when these developmental aspects are not taken into consideration.