

Oswald, Hans und Krappmann, Lothar

## **Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49 (2000) 1, S. 3-15*

urn:nbn:de:bsz-psydok-42013

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

### **Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt 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 dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

#### **PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)

Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

## INHALT

### Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Bonney, H.: Neues vom „Zappelphilipp“ – Die Therapie bei Kindern mit hyperkinetischen Störungen (ADHD) auf der Basis von Kommunikations- und Systemtheorie (Therapy of children with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) based on communication- and systemtheories) . . . . .	285
Bünder, P.: Es war einmal ein Scheidungskind. Das Umerzählen als pädagogisch-therapeutisches Mittel bei der Bewältigung von Trennungs- und Scheidungserfahrungen von jüngeren Schulkindern (Once upon a time there was a child of divorce. The rearranged narrative as a pedagogical and therapeutical means for younger pupils to deal with the experience of separation and devorce) . . . . .	275
Frey, E.: Vom Programm zur Metapher – den Bedürfnissen der Kinder im Trennungs- und Scheidungsprozeß ihrer Eltern gerecht werden (From program to metaphor: caring for the needs of children during the separation and divorce of their parents) . . . . .	109
Müller, F.-W.: Abenteuer Konflikt – frühe Gewaltprävention in Kindertagesstätten und Grundschulen (Adventure conflict – Early prevention of violence in child day care centres and in primary schools) . . . . .	779
Wintsch, H.: Hoffnung säen: Therapeutische Gruppen mit kriegstraumatisierten Kindern und Jugendlichen in Bosnien (Sow hope: therapeutic groups with children and youth with training for local professionals) . . . . .	210

### Originalarbeiten / Original Articles

Bäcker, A.; Pauli-Pott, U.; Neuhäuser, G.; Beckmann, D.: Auswirkungen deutlich erhöhter Geburtsrisiken auf den Entwicklungsstand im Jugendalter (The effect of severe perinatal complications on the development at youth) . . . . .	385
Bernard-Opitz, V.; Chen, A.; Kok, A.J.; Sriram, N.: Analyse pragmatischer Aspekte des Kommunikationsverhaltens von verbalen und nicht-verbalen autistischen Kindern (Analysis of pragmatic aspects of communicative behavior in non-verbal and verbal children with autism) . . . . .	97
Böhm, B.; Grossmann, K.-E.: Unterschiede in der sprachlichen Repräsentation von 10- bis 14jährigen Jungen geschiedener und nicht geschiedener Eltern (Differences in the linguistic representation of relationship of 10- to 14 years old boys from divorced and non-divorced families) . . . . .	399
Empt, K.; Schiepek, G.: Ausschnitte aus der Genesungsgeschichte einer Patientin mit Anorexia nervosa aus der Sicht der Selbstorganisationstheorie (The way out of problems: recovery from anorexia nervosa seen by dynamic systems theory) . . . . .	677
Federer, M.; Herrle, J.; Margraf, J.; Schneider, S.: Trennungsangst und Agoraphobie bei Achtjährigen (Separation anxiety and agoraphobia in eight-year-olds) . . . . .	83
Gasteiger Klicpera, B.; Klicpera, C.: Zur Therapiemotivation bei Schülern: Der Wunsch nach pädagogisch-therapeutischer Hilfe (Therapy motivation of primary and secondary school students: the wish for pedagogical-therapeutic help) . . . . .	641
Klemenz, B.: Ressourcendiagnostik bei Kindern (Resource diagnosis with children) . . . . .	177

Lenz, A.: Wo bleiben die Kinder in der Familienberatung? Ergebnisse einer explorativen Studie (Where are the children in the family counseling? Results of an explorative study) . . . . .	765
Schepker, R.; Wirtz, M.; Jahn, K.: Verlaufsprädiktoren mittelfristiger Behandlungen in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (Predictors of the course of medium-range treatments in inpatient child and adolescent psychiatry) . . . . .	656
Schmidt, C.; Steins, G.: Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Relations of self-concept to obesity of children and adolescents with regard to different living areas) . . . . .	251
Schwarck, B.; Schmidt, S.; Strauß, B.: Eine Pilotstudie zum Zusammenhang von Bindungsmustern und Problemwahrnehmung beim neun- bis elfjährigen Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten (A study of the relationship between attachment patterns and problem perception in a sample of 9-11 year old children with behavioral disorders) . . . . .	340
Stasch, M.; Reich, G.: Interpersonale Beziehungsmuster in Familien mit einem bulimischen Mitglied – eine Interaktionsanalyse (Interpersonal relationship-patterns in families with a bulimic patient – An interaction-analysis) 157 . . . . .	
Steinhausen, H.-C.; Lugt, H.; Doll, B.; Kammerer, M.; Kannenberg, R.; Prün, H.: Der Zürcher Interventionsplanungs- und Evaluationsbogen (ZIPEB): Ein Verfahren zur Qualitätskontrolle therapeutischer Maßnahmen (The Zurich Intervention Planning and Evaluation Form (ZIPEF): A procedure for the assessment of quality control of therapeutic interventions) . . . . .	329
Steinhausen, H.-C.; Winkler Metzke, C.: Die Allgemeine Depressions-Skala (ADS) in der Diagnostik von Jugendlichen (The Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D) in the assessment of adolescents) . . . . .	419
Storch, G.; Poustka, F.: Psychische Störung bei stationär behandelten Kindern mediterraner Migrantenfamilien (Psychiatric disorders in young offsprings from parents of Mediterranean origin treated as inpatients) . . . . .	200
Winkelmann, K.; Hartmann, M.; Neumann, K.; Hemmch, C.; Reck, C.; Victor, D.; Horn, H.; Uebel, T.; Kronmüller, K.-T.: Stabilität des Therapieerfolgs nach analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie – eine Fünf-Jahres-Katamnese (Stability of outcome in children and adolescents psychoanalysis at 5 year follow-up) . . . . .	315

#### Übersichtsarbeiten / Review Articles

Balloff, R.: Das Urteil des Bundesgerichtshofs vom 30. Juli 1999 zur Frage der wissenschaftlichen Anforderungen an aussagepsychologische Begutachtungen (Glaubhaftigkeitsgutachten) und die Folgen für die Sachverständigentätigkeit (Relating to the decision of the Highest Federal Court of Germany dated July 30, 1999 dealing with questions concerning the scientific demands to be placed upon the decisions of experts in psychology called upon to express opinion as to whether or not a testimony is believable and the effects of said decision on future action of such experts) . . . . .	261
Barrows, P.: Der Vater in der Eltern-Kind-Psychotherapie (Fathers in parent-infant psychotherapy) . . . . .	596
Barth, R.: „Baby-Lese-Stunden“ für Eltern mit exzessiv schreienden Säuglingen – das Konzept der „angeleiteten Eltern-Säuglings-Übungssitzungen“ (“Reading a baby” – “Guided parent-infant-training sessions” for parents with excessively crying babies) . . . . .	537

Bürgin, D.; Meng, H.: Psychoanalytische Diagnostik und pädagogischer Alltag (Psychoanalytic diagnostics and pedagogical everyday-life) . . . . .	477
Cierpka, M.; Cierpka, A.: Beratung von Familien mit zwei- bis dreijährigen Kindern (Counselling with 2 to 3s and their families) . . . . .	563
Cohen, Y.: Bindung als Grundlage zum Verständnis psychopathologischer Entwicklung und zur stationären Behandlung (Attachment as the basis of psychopathological development and residential treatment) . . . . .	511
Hédervári-Heller, É.: Klinische Relevanz der Bindungstheorie in der therapeutischen Arbeit mit Kleinkindern und deren Eltern (Clinical relevance of attachment theory for the infant-parent psychotherapy) . . . . .	580
Hundsalsz, A.: Qualität in der Erziehungsberatung – Aktuelle Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts (Quality in child guidance – Developments at the beginning for the 21th century) . . . . .	747
Meier, U.; Tillmann, K.-J.: Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert? (Violence in schools – Imported or self-produced?) . . . . .	36
Melzer, W.; Darge, K.: Gewalt in der Schule – Analyse und Prävention (Violence in schools – Analysis and prevention) . . . . .	16
Meng, H.; Bürgin, D.: Qualität der Pädagogik in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (The quality of pedagogy in in-patient child and adolescent psychiatry) . .	489
Möhler, E.; Resch, F.: Frühe Ausdrucksformen und Transmissionsmechanismen mütterlicher Traumatisierungen innerhalb der Mutter-Säuglings-Interaktion (Early appearance and intergenerational transmission of maternal traumatic experiences in the context of mother-infant-interaction) . . . . .	550
Oswald, H.; Kappmann, L.: Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern (Phenomenological and functional diversity of violence among children) . . . . .	3
Papoušek, M.: Einsatz von Video in der Eltern-Säuglings-Beratung und -Psychotherapie (Use of videofeedback in parent-infant counselling and parent-infant psychotherapy) . .	611
Pfeifer, W.-K.: Vorgehensweisen der institutionellen Erziehungsberatung im Spiegel der Zentralen Weiterbildung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Methods of established child guidance reflected on the background of Zentrale Weiterbildung of Bundeskonferenz für Erziehungsberatung) . . . . .	737
Rudolf, G.: Die Entstehung psychogener Störungen: ein integratives Modell (How psychogenic disorders develop: an integrative model) . . . . .	351
Seiffge-Krenke, I.: Ein sehr spezieller Freund: Der imaginäre Gefährte (A very special friend: the imaginary companion) . . . . .	689
Specht, F.: Entwicklung der Erziehungsberatungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland – ein Überblick (The development of child guidance centers in the Federal Republic of Germany – An overview) . . . . .	728
Streeck-Fischer, A.: Jugendliche mit Grenzenstörungen – Selbst- und fremddestruktives Verhalten in stationärer Psychotherapie (Adolescents with boundary disorders – Destructive behavior against oneself and others in in-patient psychotherapy) . . . . .	497
Vossler, A.: Als Indexpatient ins therapeutische Abseits? – Kinder in der systemischen Familientherapie und -beratung (As index patient into therapeutic offside? Children in systemic family therapy and counseling) . . . . .	435

## Diskussion / Discussion

Fegert, J. M.; Rothärmel, S.: Psychisch kranke Kinder und Jugendliche als Waisenkinder des Wirtschaftlichkeitsgebots? .....	127
Rudolf, G.: Die frühe Bindungserfahrung und der depressive Grundkonflikt .....	707
Strauß, B.; Schmidt, S.: Die Bedeutung des Bindungssystems für die Entstehung psychogener Störungen – Ein Kommentar zum Aufsatz von G. Rudolf: Die Entstehung psychogener Störungen: ein integratives Modell .....	704

## Werkstattberichte / Brief Reports

Schubert, B.; Seiring, W.: Waffen in der Schule – Berliner Erfahrungen und Ansätze (Guns in schools – experiences and approaches made in Berlin) .....	53
--	----

## Buchbesprechungen

Beckenbach, W.: Lese- und Rechtschreibschwäche – Diagnostizieren und Behandeln (C. von Bülow-Faerber) .....	235
Brisch, K. H.: Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie (L. Unzner) ..	529
Buchholz-Graf, W.; Caspary, C.; Keimeleder, L.; Straus, F.: Familienberatung bei Trennung und Scheidung. Eine Studie über Erfolg und Nutzen gerichtsnaher Hilfen (A. Korittko) .....	523
Butzkamm, W.; Butzkamm, J.: Wie Kinder Sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen (D. Gröschke) .....	300
Cierpka, M. (Hg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen (D. Gröschke) .....	371
Eickhoff, F.-W. et al. (Hg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 40 (M. Hirsch) .....	73
Eickhoff, F.-W. et al. (Hg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 41 (M. Hirsch) .....	145
Eiholzer, U.; Haverkamp, F.; Voss, L. (Hg.): Growth, stature, and psychosocial wellbeing (K. Sarimski) .....	306
Fend, H.: Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter (U. Preuss) .....	375
Fieseler, G.; Schleicher, H.: Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilferecht (J. M. Fegert) .....	373
Fischer, G.; Riedesser, P.: Lehrbuch der Psychotraumatologie (K. Sarimski) .....	232
Freitag, M.; Hurrelmann, K. (Hg.): Illegale Alltagsdrogen. Cannabis, Ecstasy, Speed und LSD im Jugendalter (C. von Bülow-Faerber) .....	304
Frohne-Hagemann, I. (Hg.): Musik und Gestalt. Klinische Musiktherapie als integrative Psychotherapie (C. Brückner) .....	301
Greve, W. (Hg.): Psychologie des Selbst (D. Gröschke) .....	791
Grimm, H.: Störungen der Sprachentwicklung (D. Irblich) .....	237
Hundsals, A.; Menne, K.; Cremer, H. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Bd. 3 (F. Fippinger) .....	140
Klicpera, C.; Innerhofer, P.: Die Welt des frühkindlichen Autismus (D. Gröschke) .....	528
Kluge, N.: Sexualverhalten Jugendlicher heute. Ergebnisse einer repräsentativen Jugend- und Elternstudie über Verhalten und Einstellungen zur Sexualität (P. Hummel) .....	632
Körner, W.; Hörmann, G. (Hg.): Handbuch der Erziehungsberatung, Bd. 2 (M. Micklely) ..	716

Kühl, J. (Hg.): Autonomie und Dialog. Kleine Kinder in der Frühförderung ( <i>D. Gröschke</i> )	465
Lanfranchi, A.; Hagmann, T. (Hg.): Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt ( <i>H. Heil</i> )	527
Lempp, R.; Schütze, G.; Köhnken, G. (Hg.): Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters ( <i>P. Hummel</i> )	630
Lukesch, H.: Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik ( <i>K.-H. Arnold</i> )	239
Mussen, P.H.; Conger, J. J.; Kagan, J.; Huston, A.C.: Lehrbuch der Kinderpsychologie ( <i>L. Unzner</i> )	713
Neuhäuser, G.; Steinhausen, H.-C. (Hg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation ( <i>D. Irblich</i> )	144
Oerter, R.; v. Hagen, C.; Röper, G.; Noam, G. (Hg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch ( <i>L. Unzner</i> )	463
Ohm, D.: Progressive Relaxation für Kids (CD) ( <i>C. Brückner</i> )	461
Peterander, F.; Speck, O. (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen ( <i>D. Gröschke</i> )	629
Petermann, F. (Hg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie ( <i>H. Mackenberg</i> )	377
Petermann, F.; Kusch, M.; Niedank, K.: Entwicklungspsychopathologie – ein Lehrbuch ( <i>K. Sarimski</i> )	142
Petermann, F.; Warschburger, P. (Hg.): Kinderrehabilitation ( <i>D. Irblich</i> )	141
Rauchfleisch, U.: Außenseiter der Gesellschaft. Psychodynamik und Möglichkeiten zur Psychotherapie Straffälliger ( <i>K. Waligora</i> )	791
Remschmidt, H.; Mattejat, F.: Familiendiagnostisches Lesebuch ( <i>M. Bachmann</i> )	72
Rohmann, U.: Manchmal könnte ich Dich ... Auch starke Kinder kann man erziehen, man muß nur wissen wie! ( <i>E. Sticker</i> )	75
Romeike, G.; Imelmann, H. (Hg.): Hilfen für Kinder. Konzepte und Praxiserfahrungen für Prävention, Beratung und Therapie ( <i>E. Sticker</i> )	460
Schäfer, M.; Frey, D. (Hg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen ( <i>H. Mackenberg</i> )	233
Schiepek, G.: Die Grundlagen der Systemischen Therapie. Theorie – Praxis – Forschung ( <i>C. Höger</i> )	368
Schweitzer, J.: Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen ( <i>R. Mayr</i> )	302
Senkel, B.: Du bist ein weiter Baum. Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen durch Beziehung ( <i>D. Irblich</i> )	74
Silbereisen, R. K.; Zinnecker, J. (Hg.): Entwicklung im sozialen Wandel ( <i>L. Unzner</i> )	373
Simon, F. B.; Clement, U.; Stierlin, H.: Die Sprache der Familientherapie – Ein Vokabular ( <i>J. Kaltschmitt</i> )	372
Sohni, H. (Hg.): Geschwisterlichkeit. Horizontale Beziehungen in Psychotherapie und Gesellschaft ( <i>I. Seiffge-Krenke</i> )	790
Speck, O.: Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit ( <i>D. Gröschke</i> )	715
Steimer, B.: Suche nach Liebe und Inszenierung von Ablehnung. Adoptiv- und Pflegekinder in einer neuen Familie ( <i>F.-J. Krumenacker</i> )	793
Swets Test Service: Diagnostische Verfahren ( <i>K.-H. Arnold</i> )	717
Tent, L.; Langfeldt, H.-P.: Pädagogisch-psychologische Diagnostik, Bd. 2: Anwendungsbereiche und Praxisfelder ( <i>K.-H. Arnold</i> )	240

Testzentrale des Berufsverbands Deutscher Psychologen: Testkatalog 2000/1 ( <i>K.-H. Arnold</i> ) . . . . .	717
Tomatis, A.: Das Ohr – die Pforte zum Schulerfolg. Schach dem Schulversagen ( <i>K.-J. Allgaier</i> ) . . . . .	77
Ullrich, M.: Wenn Kinder Jugendliche werden. Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter ( <i>C. von Bülow-Faerber</i> ) . . . . .	635
Vorderlin, E.-M.: Frühgeburt: Elterliche Belastung und Bewältigung ( <i>G. Fuchs</i> ) . . . . .	238
Walper, S.; Schwarz, B. (Hg.): Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien ( <i>A. Korittko</i> ) . . . . .	523
Warschburger, P.; Petermann, F.; Fromme, C.; Wojtalla, N.: Adipositastraining mit Kindern und Jugendlichen ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	634
Wunderlich, C.: Nimm' mich an, so wie ich bin. Menschen mit geistiger Behinderung akzeptieren ( <i>M. Müller-Küppers</i> ) . . . . .	376
Zander, W.: Zerrissene Jugend: Ein Psychoanalytiker erzählt von seinen Erlebnissen in der Nazizeit 1933-1945 ( <i>J. Kaltschmitt</i> ) . . . . .	714
Zero to three/National Center for Infants, Toddlers, and Families (Hg.): Diagnostische Klassifikation: 0-3. Seelische Gesundheit und entwicklungsbedingte Störungen bei Säuglingen und Kleinkindern ( <i>L.Unzner</i> ) . . . . .	462

### Neuere Testverfahren

Ciepka, M.; Frevert, G.: Die Familienbögen. Ein Inventar zur Einschätzung von Familienfunktionen ( <i>K. Waligora</i> ) . . . . .	242
Lohaus, A.; Fler, B.; Freytag, P.; Klein-Haßling, J.: Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter (SSK) ( <i>K. Waligora</i> ) . . . . .	466
Kuhl, J.; Christ, E.: Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K) ( <i>K. Waligora</i> ) . . . . .	719

Editorial / Editorial . . . . .	1, 475, 535, 725
Autoren und Autorinnen / Authors . . . . .	70, 133, 232, 300, 367, 450, 522, 628, 703, 789
Aus dem Verlag / From the Publisher . . . . .	71
Zeitschriftenübersicht / Current Articles . . . . .	134, 452
Tagungskalender / Calendar of Events . . . . .	78, 148, 244, 308, 380, 469, 531, 638, 721, 790
Mitteilungen / Announcements . . . . .	82, 152, 249, 384, 473, 640, 798

## Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern

Hans Oswald und Lothar Krappmann

### Summary

Phenomenological and functional diversity of violence among children

Examination of ten-year old children's everyday interactions with peers observed in natural settings of a school demonstrates that violence was present in many situations of help, sanctions, and rough-and-tumble play. Thorough analysis reveals diverse functions of violence in children's interactions: affirmation of reciprocity and justice, experience of agency and control, preservation of territories against intruders, clear messages, compensations of lacking capacities, and defense of the self.

### Zusammenfassung

Eine Untersuchung alltäglicher Interaktionen unter zehnjährigen Kindern, die im Schulleben beobachtet wurden, zeigt, daß Gewalt in vielen Situationen des Helfens, des Sanktionierens und wilden Spielens gegenwärtig war. Genauere Analysen verdeutlichen verschiedene Funktionen der Gewalt in Kinderinteraktionen: Herstellung von Wechselseitigkeit und Gerechtigkeit, Erlebnis als Akteur und Kontrolleur, Verteidigung von Territorien gegen Eindringlinge, aussagekräftige Botschaft mit sparsamen Mitteln, Ausgleich bei fehlenden Fähigkeiten und Schutz des Selbst.

### 1 Engere und weitere Gewaltbegriffe

In soziologischen Analysen wird der Begriff der Gewalt oft auf gegen den Körper gerichtete, schädigende Handlungen eingegrenzt (z.B. Popitz 1992, S. 48). Gewalt wird in diesem Fall als ein Mittel aufgefaßt, andere in Interaktion zu beeinflussen und sich durchzusetzen. Sie dient dazu, Macht auszuüben, zu etablieren und zu stabilisieren, sie steht aber grundsätzlich auch Unterlegenen und Schwachen zur Verfügung.

Neben den körperlichen Gewalthandlungen gibt es andere schädigende Handlungen, mit denen man sich in Interaktion durchsetzen kann. Diese Handlungen zielen

auf psychische Schädigungen oder auf die Störung sozialer Kontakte und bedienen sich verbaler und nonverbaler Symbole als Mittel. Alle diese Verhaltensweisen unter einen erweiterten Gewaltbegriff zu subsumieren, mag für viele Forschungsanliegen unzweckmäßig sein, weil es sich um höchst unterschiedliche Verhaltensweisen handelt. Wie in einem Großteil der Literatur zur Gewalt in der Schule möchten wir dennoch diese Verhaltensweisen einbeziehen und von Gewalt im weiteren Sinne sprechen, weil körperliche Gewalt oft eng mit diesen anderen schädigenden Handlungen verbunden ist. Vor allem dann, wenn dem Forscher nicht nur daran liegt, das Auftreten von Gewalt zu zählen, sondern den Prozeß zu analysieren, in dem es zu Gewalttätigkeiten kommt, wird deutlich, daß physische und psychische Schädigungen ineinander übergehen und schwer voneinander abzugrenzen sind.

Die situative Seite der Gewalttätigkeiten wurde in den Untersuchungen über Gewaltvorkommnisse sowie bei der Erklärung dieser Phänomene weitgehend vergessen, wie A. Mummendey (1987) betont hat. Zwar mögen die verschiedenen Aggressionstheorien aus der Psychoanalyse, der Ethologie und der Lernpsychologie Teilaspekte des „aggressiven“ Geschehens erfassen. Aber sie berücksichtigten nur in ungenügender Weise, daß Handlungen erst in konkreten Situationen von den Beteiligten mit einem Sinn gefüllt werden, der die weiteren Vorgehensweisen bestimmt. Was als akzeptables Verhalten oder Normverletzung gilt, was als Versehen oder als Absicht, was als entschuldbarer Fehler oder als nicht hinnehmbare Verletzung, wird stets erst ausgehandelt. Diese Aushandlungen sind vielschichtige, zum Teil kaum sichtbar verlaufende Prozesse, die schwer analysierbar sind. Ganz offenkundig setzt in diesem Bereich die Aufklärung der Vorgänge „dichte Beschreibungen“ (Geertz) voraus, wie es von Trotha (1997) fordert, um die situativen Zusammenhänge, in die Gewalt eingebettet ist, angemessen erforschen zu können.

Die Feldprotokolle über Kinderinteraktionen in Grundschulklassen, die in unserem Projekt „Alltag der Schulkinder“ vorliegen, bieten derartige dichte Beschreibungen (Krappmann u. Oswald 1995a). In den Analysen dieser Interaktionen sind wir immer wieder auf gewaltähnliche und gewalthaltige Auseinandersetzungen gestoßen, an denen deutlich wird, daß diese Phänomene eine Bedeutung haben, der die übliche Beurteilung der Gewalt als verwerflich nicht gerecht wird. In Abschnitt drei werden wir die gewalthaltigen Interaktionen in den drei Problembereichen Hilfen, Sanktionen auf Normbrüche und wilde Spiele in bezug auf das Thema dieses Aufsatzes interpretieren und dabei frühere Darstellungen zusammenfassen und ergänzen. In Abschnitt vier werden wir unter Verwendung dieser und zusätzlicher Analysen die vielfältigen Funktionen systematisch erörtern, die die Ausübung von Gewalt im weiteren Sinne in der Sozialwelt der Kinder und Jugendlichen hat.

## 2 Methode

Die Daten dieses Aufsatzes kommen aus einer umfangreichen qualitativen Studie, in der 122 Kinder in einer Grundschule in Westberlin teilweise quer-, teilweise längsschnittlich untersucht wurden. Die „dichten Beschreibungen“ von Kinderinteraktionen

finden sich in ausführlichen Beobachtungsprotokollen, die auf der Grundlage unstandardisierter Beobachtungen im Klassenzimmer, auf dem Schulhof und bei anderen Ereignissen des Klassen- und Schullebens gemacht wurden.

Die Protokolle wurden von Beobachtern geschrieben, die über mehrere Monate hinweg in Schulklassen unter den Kindern saßen und alle Kinder der Klasse zwei bis drei Stunden im Fokus ihrer Beobachtung hatten. Immer zwei Beobachter konzentrierten sich nach einem festgelegten Zeitplan auf jeweils zwei im Klassenraum nebeneinandersitzende Kinder und legten Notizen über alle Interaktionen dieser Kinder miteinander und mit anderen an. Diese Notizen wurden nach dem Schulvormittag detailliert zu umfassenden narrativen Protokollen ausgearbeitet. Die Details der Untersuchungsanlage und der Vorgehensweise sind an anderer Stelle ausführlich beschrieben (Krappmann u. Oswald 1995a, b).

Für die meisten der in Abschnitt drei zusammengefaßten Analysen wurden umfangreiche Datenbanken von zu einem Thema gehörenden Episoden angelegt, die neben den Interpretationen der einzelnen Interaktionen auch systematische Kodierungen, Auszählungen und Prüfung von Zusammenhängen erlaubten. Für die Systematisierung der Funktionen gewalthaltiger Interaktionen in Abschnitt vier haben wir aus den Protokollen einer der beobachteten vierten Grundschulklassen zusätzlich besonders gravierende Gewaltakte herausgesucht, um an diesen Übergriffen, Prügeleien und Demütigungen zu untersuchen, inwieweit das Handeln der Beteiligten von Absichten und Beweggründen bestimmt und von Handlungsbedingungen beeinflusst wurde, die unter den Gesichtspunkten interaktionaler „Rationalität“ rekonstruiert werden können.

### 3 Gewaltträchtige Konfliktfelder

#### 3.1 Hilfen

Kinder fragen im Unterricht und im Sozialleben der Schulklasse einander oft um kleinere und größere Hilfen, um durch den Alltag zu kommen. Diese Hilfen werden häufig freundlich und umstandslos gegeben. Dennoch zeigen Auszählungen, daß in über 40 Prozent der von uns beobachteten Hilfesituationen diese Hilfe entweder in verletzender Weise abgeschlagen wurde oder zwar gewährt wurde, aber verbunden mit Tadel, Zurechtweisungen oder Kränkungen oder nur unter unfairen Bedingungen, mit denen der Helfer die Situation ausnutzte (Krappmann u. Oswald 1988). Besonders erstaunlich war, daß Kinder, die Hilfe erbaten, fast ebenso häufig an diesen unfreundlichen, herabsetzenden und verletzenden Verhaltensweisen beteiligt waren wie die um Hilfe Gebetenen: Sie befahlen geradezu die Hilfe, machten die Leistungen schlecht oder dankten in einer so übertriebenen Weise, daß der Helfer lächerlich gemacht wurde. Physische Gewalttätigkeiten kamen in Hilfezusammenhängen vor, waren aber doch recht selten. Hingegen sind viele Handlungen der Kinder in dem erweiterten Sinn als gewalttätig zu bezeichnen, da die Partner in diesen Interaktionen verbal oder symbolisch Erwartungen mißachteten, Rechte verweigerten oder dem Ansehen schadeten. An den Reaktionen der Kinder war abzulesen, daß sie von solchen Handlungen schmerzlich getroffen wurden.

Eine Erklärung für die groben und verletzenden Umgangsweisen der Kinder sehen wir darin, daß die Situation des Um-Hilfe-Bittens und des Hilfe-Gebens eine Asymmetrie unter Kindern schafft, denn eine Seite hat, worum gebeten wird, und kann die Situation nach ihren Absichten gestalten, und die andere Seite ist auf diese Person angewiesen. Viele der groben und verletzenden Handlungen lassen sich als Ausbeutung der Situation durch den dominanten Helfer verstehen. Die Gegenseite wartet auf ihre Chance, sich zur Wehr zu setzen, oder bemüht sich schon präventiv, den zu erwartenden Ansehensverlust und nachteilige Tauschbedingungen zu durchkreuzen.

### 3.2 *Sanktionen auf Normbrüche*

Sanktionen oder Strafen sind Antworten auf Normbrüche, mit denen deutlich gemacht werden soll, daß das entsprechende Verhalten nicht hingenommen wird (Popitz 1980, S. 49). Dabei kann eher die Absicht wiedergutzumachen oder die Absicht zu vergelten verfolgt werden, und dies wirkt sich auf die Form der Sanktion aus. Im ersten Fall wird die Strafe milde gestaltet, in ihrer verbalen Form hat sie oft hohen Informationswert und zielt auf künftiges Unterlassen. Im zweiten Fall besteht die Strafe oft aus einer Handlung, die in einer anderen Situation als der der Sanktion eines Normbruchs verboten wäre.

Kinder beherrschen beide Formen und zeigen Vernunft, indem sie die auf Korrektur, Wiedergutmachung und künftiges Unterlassen zielende Form bevorzugen (Oswald 1990). Wenn die Vergeltung im Vordergrund steht, kommt es des öfteren auch zu gewalthaltigen Handlungen, die damit gerechtfertigt werden, daß sie auf einen vorangehenden Normbruch antworten. In jedem Klassenzimmer konnten wir beobachten, wie Normbrecher beschimpft, beleidigt, verhöhnt oder bedroht, aber auch geboxt, geschlagen oder getreten wurden. Eine immer wieder praktizierte Form des Strafens besteht auch im Beschädigen, Verschmutzen oder Zerstören von Eigentum.

Damit der mit Gewalt Sanktionierende sich nicht selbst ins Unrecht setzt, muß er die geteilte Norm auf seiner Seite haben. Dies ist eindeutig im Falle der Kollektivsanktionen, verstanden als Sanktionen an einem Übeltäter durch eine Gruppe, die ein Unrechtsempfinden teilt. Neben gemeinsamem Verprügeln haben wir auch Gruppenbeschimpfungen und -verhöhnung sowie gemeinsamen Ausschluß aus Kooperation und Spiel beobachtet, und zwar gegenüber Jungen wie Mädchen (Krappmann u. Oswald 1985). Offenkundig erzeugen derartige gemeinsame Aktionen in den beteiligten Kindern große Zufriedenheit und stärken Rechtsbewußtsein und Zusammenhalt.

### 3.3 *Wilde Spiele*

Kinder lieben das Herumtoben und rauhe Spiele, vor allem die Jungen. Wir haben mehrfach herauszuarbeiten versucht, daß diese oft lärmenden und quirligen Interaktionen nicht nur vergnüglichen Spaß bereiten, sondern die Entwicklung des Sozialverhaltens fördern. Der flüchtige Zuschauer hält diese Schein- und Schaukämpfe gelegentlich für ernste Aggressionen, eine Interpretation, zu der in pädagogischen Institutionen gar

mancher auch deshalb verführt sein mag, weil Lärm und Durcheinander stören und die Definition als aggressive Gewalt die Rechtfertigung zum pädagogischen Eingreifen liefert. Kinder jedenfalls können ernstes und spielerisches Kämpfen meist gut unterscheiden, weil die Rahmung durch Mimik, Gestik und Körperausdruck eindeutige Hinweise liefert (Boulton 1993). Man kann geradezu die Meinung vertreten, daß derartige Spiele deshalb entwicklungs-nützlich sind, weil sie die Kompetenz zum Rahmen von Handlungen und zum Dekodieren von Rahmungen üben (Oswald 1997).

Allerdings ist nicht zu übersehen, daß derartige Spiele immer wieder entgleisen, und die Kinder wissen um diese Möglichkeit (Smith u. Boulton 1990). Dies liegt nicht nur daran, daß, wie in allen Interaktionen, Mißverständnisse vorkommen oder Stimmungen umschlagen, sondern an einer Eigenart der rauhen Spiele, die maßgeblich zu deren Spannung beiträgt. Rauhe Spiele können umso länger prickelnd gehalten werden, je enger sie sich auf dem schmalen Grat zwischen Spaß und Ernst bewegen. Wir haben sie deshalb auch „Spiele auf der Grenze“ genannt (Seidel 1987). Das Balancieren auf einem schmalen Grat bedeutet, daß Kinder nach beiden Seiten, auf die Seite des reinen Unfugs oder auf die Seite des Wehetuns, kippen können. Viele Kinder haben die Fähigkeit, Spiele, die die Grenze zur Verletzung, sei es psychisch oder physisch, überschritten haben, wieder ins Lustvolle zurückzuholen. Aber dies gelingt nicht immer. Das Ergebnis kann dann in großem Ärger, in gegenseitigen Beschuldigungen oder gar in einer Prügelei bestehen. Während das normale rough and tumble play nur wie gewaltdurchsetzt wirkt, ist die nicht mehr rückholbare Entgleisung Gewalt mit schädigender Absicht, die damit gerechtfertigt wird, daß der andere zuerst Schmerzen zugefügt habe. Vergessen wird, daß beide den riskanten Charakter dieser Spiele kannten.

Die Schwierigkeit für eine Beurteilung von außen, beispielsweise durch den hinzueilenden Lehrer, besteht darin, daß die breit geteilte Auffassung zurechenbarer Schuld und entsprechend zuordenbarer Sühne hier nicht greift. Wenn der Reiz des Spiels in gegenseitigen Grenzverletzungen liegt, dann ist schwer aufklärbar, wer zuerst zu weit gegangen ist oder wem das Zurückholen mißlungen ist. In den meisten Fällen werden die beiden Kontrahenten sich vor dem um Aufklärung bemühten Lehrer gegenseitig beschuldigen und den genauen Hergang nicht rekonstruieren können.

## 4 Funktionen gewalthaltiger Handlungen

### 4.1 *Gewalt als Mittel zur Herstellung von Gleichheit, Gerechtigkeit und Reziprozität*

In unseren Analysen problematischer Hilfen hoben wir darauf ab, daß helfende Kinder der Versuchung oft nicht widerstehen, ein Gefälle der Ungleichheit zwischen sich und dem Hilfebedürftigen zu schaffen. Hilfeleistungen können dazu benutzt werden, zu kontrollieren und zu dominieren, und viele Hilfeleistungen, auch zwischen Erwachsenen und zwischen Erwachsenen und Kindern, dienen diesem Zweck und lassen die umstandslose Einordnung von Hilfen als prosoziales Verhalten zweifelhaft erscheinen. Kinder verstecken den Dominanzaspekt der Hilfe noch weniger geschickt als Erwach-

sene. Desto verständlicher ist es, daß die wegen ihrer Hilfsbedürftigkeit abhängige Seite oft bereits präventiv harsch reagiert.

So kommt es zu rauen Tönen, verletzenden Gesten, ostentativem Ignorieren oder auch Schubsen, Drängeln und Wegreißen von beiden Seiten. Je nach Situation wird man dem einen oder dem anderen Kind recht geben, wenn man auch die Vorgehensweise nicht für vertretbar halten mag. Aber in den meisten Fällen ist klar, daß nicht Boshaftigkeit, stammesgeschichtliches Erbe oder erlernte Reaktionen das Handeln der Kinder bestimmen, sondern daß durch die Hilfe ein prekäres Verhältnis zwischen Hilfesuchendem und potentiell Helfer entsteht. Durchweg kann der Ablauf von sowohl freundlichen als auch schädigenden Handlungsschritten als ein Prozeß nachgezeichnet werden, in dem dieses Verhältnis neu bestimmt wird.

Die Hilfesituation erzeugt nicht nur ein Machtgefälle, sondern wirft auch das Problem der Wechselseitigkeit auf. Achtet man auf die Bilanz des gegenseitigen Gebens und Empfangens von Hilfe in Paaren von Kindern, dann zeigt sich, daß sich die ignorierten Bitten, die harschen Zurechtweisungen oder verletzenden Kommentare in den unausgebalancierten Dyaden häuften, in denen eine Seite immer wieder Hilfe verlangte, ohne in gleichem Ausmaße selber behilflich zu sein (Zornemann et al. 1999).

Dieses Ergebnis unterstreicht, daß Kinder bei scheinbar „grundlosen“ Weigerungen, einem anderen zu helfen, und bei vermeintlich „unerklärlichen“ Unfreundlichkeiten bis hin zu Rempelen und Kränkungen sehr wohl einen Grund haben, sich grob und verletzend zu verhalten, nämlich den Bruch von Reziprozitäts- und Gerechtigkeitsregeln: Niemand muß sich ausbeuten lassen; unbillige Forderungen braucht man nicht zu erfüllen; jeder muß zunächst selbst zur Lösung von Problemen beitragen, bevor er sich an andere wenden darf.

Rücksichtslosigkeiten, psychische Verletzungen und körperliche Übergriffe können in diesem Kontext geradezu als Elemente eines Programms wechselseitiger Erziehung zu angemessenerer Hilfsbereitschaft betrachtet werden, das Kinder untereinander betreiben.

Auch beim Sanktionieren von Normbrüchen geht es um die Herstellung von Reziprozität und Gerechtigkeit. Oft versuchen Kinder, das durch Normbruch gestörte Gleichgewicht zunächst durch nichtgewalttätige Mittel wiederherzustellen. Wenn indessen der Normbrecher diese milde Form der Sanktion nicht akzeptiert und den Normbruch fortsetzt, greifen Kinder zu härteren Mitteln wie auch Erwachsene bei eskalierenden Konflikten. Bei schweren Normbrüchen setzen Kinder auch sofort gewalttätige Gegenreaktionen ein. Großer Schaden macht ebenfalls strafende Gewalt wahrscheinlich. Da Kinder erfahren, daß für sie schmerzliche Normbrüche von Erwachsenen nicht ernstgenommen und verfolgt werden, versuchen sie selbst, Gerechtigkeit zu erreichen. Da sie Wiedergutmachung kaum erzwingen können, bleibt ihnen nur, den Schaden anzugleichen, indem sie ihren Schaden mit Gewalt gegen Personen oder Sachen erwidern.

#### 4.2 *Gewalt als Erlebnis*

Die Häufigkeit und der Eifer, mit dem Kinder an rauen Tobe- und Kampfspielen teilnehmen, zeigen, daß sie an diesen gewalthaltigen Handlungen Vergnügen haben.

Zwar wird in der Forschung zum rough and tumble play meist die Meinung vertreten, daß es sich um harmloses Spiel handelt, das deutlich von Aggression unterscheidbar ist und ein Übungsfeld für soziale Fähigkeiten darstellt. Aber es scheint die Kinder doch zu locken, sich im gegenseitigen Einvernehmen etwas anzutun, was im üblichen Umgang der Kinder miteinander nicht erlaubt ist. Da dennoch nicht alles erlaubt ist, sind große Aufmerksamkeit füreinander, Kontrolle des Tuns und gegebenenfalls schnelle Korrektur, Zeichen des Einverständnisses und rechtzeitige Warnungen erforderlich. Hier erlebt sich ein Kind als Akteur, als autonom und eigenverantwortlich, denn es tastet sich in einen von Normen und Autoritäten verwehrten Bereich vor. Kinder, die in anderen Handlungsbereichen diese Selbst-Erfahrung nicht machen, scheinen sie durch mehr oder weniger dosierte Gewaltausübung zu suchen.

Forscher weisen auch auf die Ambivalenz dieser Spiele hin, denn in ihnen werde Angriffsverhalten geübt und der grobe Spaß auch zum Aufbau von Dominanz genutzt (Pellegrini 1995). Auch diese Aspekte können die Erlebnisqualität steigern, denn Kinder experimentieren mit dem Risiko ernstere Gewalthandlungen, die als Sanktionen einsetzen können, wenn sie ausprobieren, welche Überschreitungen der üblichen Grenzen die anderen hinzunehmen bereit sind. Auch hier erfährt man, was man kann und darf, und entdeckt dabei, daß die Grenzen oft anderswo liegen als viele Erwachsene vorzugeben versuchen.

#### 4.3 Grenzziehung mit Gewalt

Ein früh in der Kinderwelt auftauchendes Thema besteht darin, mit wem man zusammen spielt, zu wem man gehört, sei es in einer freundschaftlichen Zweierbeziehung, sei es in einer Gruppe. Corsaro (1979) hat beobachtet, wie Kinder in den bevölkerten Gruppenräumen des Kindergartens die Spiel- und Treffräume, die sie für sich und ihre Freunde beanspruchen, gegen Kinder verteidigen, die über unsichtbare Grenzlinien in diese Territorien einzudringen versuchen. In diesen Zusammenhang gehört eine der härtesten Gewalt-Szenen in unseren Protokollen.

*OLIBs* Stellung in der vierten Klasse ist prekär, weil eine Freundesgruppe, der er sich anschließen will, von ihm nichts wissen will. Eines Tages setzt ihn die Lehrerin an den Tisch dieser Jungen, um etwa gleich große Gruppen zu bilden. Als *OLIB* diese Zuordnung als „Chance“ zu nutzen und die Aufmerksamkeit der anderen durch harmlose Späße auf sich zu lenken versucht, wird er von den anderen gemeinsam gequält. Ein Junge nach dem anderen drehte ihm die Ohren um, bis diese rot glühten und *OLIB* heulte. Ansätze von Gegenwehr verschlimmerten seine Lage nur. Diese Szene wiederholte sich nach der Pause ein zweites und ein drittes Mal. Da die Lehrerin *OLIB* wegen anderer Vorfälle einen Bericht an die Eltern androht hatte, wagte er nicht, sich von ihr Hilfe zu holen. (Protokolle F1:8, 2f und F2:8, 2f)

Nach der Auswertung auch vorangegangener Protokolle hat diese Gruppenexekution folgende Vorgeschichte: *OLIB* bemühte sich seit Beginn des Schuljahres, in die Gruppe dieser Jungen einzudringen, und mißachtete regelmäßig deren Weigerung, ihn als Freund zu akzeptieren. Nachdem er schwächere Hinweise wie Nichtbeachtung und Abgelenkenlassen – Verhaltensweisen, die wir auch von Mädchen gegenüber *OLIB* in

ähnlich grenzverletzenden Situationen beobachtet hatten – nicht verstand und durch seine Einmischung Gruppenpläne verdarb, griffen sie zu härteren Maßnahmen, um ihm unmißverständlich eine Grenze zu setzen.

Die Szene ist auch deswegen bemerkenswert, weil die *OLIB* quälenden Jungen zu den wohlangesehenen Jungen in der Klasse zählten und auch von Erwachsenen für „vernünftig“ gehalten wurden. Einige von ihnen machten vermutlich nur mit, hielten aber offenbar diese Aktion für ein anwendbares Mittel, um den störenden Eindringling auszuschließen. Je weniger der Grenzverletzer das Inadäquate seines Tuns erkennt und je stärker er auf seinem Eindringen beharrt, desto härter wird ihm auch von Kindern, die ansonsten nicht zu Gewaltanwendern gehören, durch gewalthaltiges Handeln klargemacht, daß er nicht dazu gehört. Bei Mädchen fanden wir nicht minder harte Verletzungen, auch wenn diese nicht in körperlichen Attacken bestanden.

#### 4.4 Gewalt als Botschaft

Ein Grund, jemanden anzuschreien, wegzustoßen oder mit eindeutigen Gesten herabzuwürdigen, besteht darin, daß dies eine sehr wirksame Form entschiedener Mitteilung ist. Würde dieselbe Mitteilung durch Sätze übermittelt, wäre schwerer zu vermeiden, eine Debatte über die bestehende Differenz zu eröffnen, denn der Adressat könnte versuchen, die Angelegenheit als Mißverständnis darzustellen, seine Sicht entgegenzusetzen und rechtfertigende oder entschuldigende Gründe vorbringen. Genau das will derjenige nicht, der anschreit oder wegstößt. Er oder sie will klarmachen, daß die andere Person kein Partner ist, mit dem er oder sie eine Aushandlung über das fragliche Tun oder Unterlassen beginnen wird. Diese Haltung mag eine Vorgeschichte haben, sie kann aus einer Abneigung hervorgehen, sie kann durch Umstände bedingt sein oder durch eine soziale Norm gestützt werden; jedenfalls haben Menschen einen Anspruch darauf, sich einer Aushandlung über etwas, was sie mit sich für unvereinbar halten, durch eine unmißverständliche Handlung zu entziehen.

Die Aufforderung der Lehrerin an *GLEH*, einen starken, allerdings leistungsschwachen Jungen, und *OYA*, eine gute, energische Schülerin, zusammenzuarbeiten, führt zunächst zu strikter Weigerung beider, dann zu massiven gegenseitigen Beleidigungen von *GLEH* und *OYA*, bei denen *OYA* von einem Chor von Mädchen unterstützt wird. Weil die Lehrerin insistiert, setzt sich *GLEH* zu *OYA*, die sich aber demonstrativ abwendet und ihm das Arbeitsblatt wegrißt. *OYA* kooperiert mit anderen Mädchen, schreit ihn erneut zusammen, als er sich einschalten will. Als *GLEH* versucht, ein Mädchen zu ärgern, mit dem *OYA* kooperiert, nähert sich diese ihm drohend. *GLEH* zieht sich zurück. *OYA* macht ihn verbal fertig, als er einen Zweifel an ihrer Arbeit äußert, und gibt ihm gestisch eine Ohrfeige. *GLEH* zuckt zusammen und schaltet sich nun nicht mehr ein. (F1:11, 4-6)

Die massiven Herabsetzungen und physischen Bedrohungen entwickeln sich auf dem Hintergrund der mangelnden Kooperationsbereitschaft zwischen Mädchen und diesem in der Klasse nicht gut angesehenen Jungen, die durch eine gut gemeinte Aufforderung der Lehrerin nicht herstellbar ist. Die Tendenz in dieser Altersphase, stärker bei den Mädchen, aber auch deutlich bei den Jungen, die Welten der Geschlechter ge-

trennt zu halten, kann sich aufgrund der Ablehnung dieses Jungen besonders klar durchsetzen. Da *GLEH* sich nicht eher zurückzieht, eskaliert der Konflikt bis zur Androhung von Schlägen, die diese Mädchengruppe durchaus in der Lage gewesen wäre auszuführen.

Weitere mehr oder weniger schwere körperliche Attacken und Beschimpfungen lassen sich als Botschaft interpretieren, daß der sich in dieser Weise Äußernde nicht bereit ist, eine Beeinträchtigung oder Nichtberücksichtigung seiner Ansprüche hinzunehmen. Die oben knapp wiedergegebene Auseinandersetzung zeigt, daß diese Warnungen zwar die üblichen Umgangsnormen bereits brechen, aber immer noch dosiert sind. Selbst Handlungen, die als erregte, spontane Ausbrüche erscheinen, werden in der Abfolge der Schritte als kontrollierte Steigerung der Gegenwehr gegen das abgelehnte Anliegen der anderen Seite deutlich. Selbst die schwerwiegendsten Vorkommnisse, die protokolliert wurden, spielen immer noch nicht alle Möglichkeiten aus, dem anderen psychisch oder physisch Schmerz und Schaden zuzufügen, und sind daher Botschaften, die auf etwas verweisen, was noch kommen könnte, wenn nicht nachgegeben wird.

Wegen des komprimierten Gehalts dieser Mitteilungen finden sie sich besonders oft in Situationen, in denen die Zeit für eine ausführliche Darlegung der Absichten oder Ansprüche knapp ist.

Eine zumeist sehr beherrschte Schülerin geriet außer sich, als unmittelbar vor dem Start die von ihr zusammengestellte Mädchenstaffel durch einige verspätet eintreffende gute Läuferinnen durcheinanderzugeraten drohte. Sie schrie ihre Klassenkameradinnen voll Wut und Verzweiflung an, um die wohlüberlegte Ordnung zu retten und eine Disqualifikation zu verhindern. (F2:9, 5f)

Dieses pädagogisch beanstandbare Verhalten dient einem guten Zweck, der von allen Beteiligten geteilt wird. In diesem und in vielen anderen Fällen besteht keine Möglichkeit, in ruhiger Weise auseinanderzusetzen, warum ein Schaden eintritt, wenn man der Person, die durch Geschrei oder Knuffe ein Verhalten zu erzwingen versucht, nicht unmittelbar folgt. In anderen Fällen wollen sich Kinder die Zeit nicht nehmen, weil der Aufwand, eine Aussage in geordneten Sätzen zu vermitteln, in Widerspruch zu dem Mitzuteilenden steht. Wenn man einer Person bedeuten will, daß man mit ihr oder ihrem Anliegen nichts zu tun haben möchte, gerät man mit einer verbalen Begründung in Widerspruch zu seiner Absicht, denn in diesem Falle hat man sich doch auf diese Person eingelassen. Die physische, verbale oder symbolische Attacke auf die nicht akzeptierte Person scheint ein Ausweg aus diesem Dilemma, denn sie reduziert den Kontakt auf das unvermeidbare Minimum und demonstriert, was man will oder von ihr hält.

#### 4.5 *Fehlende Fähigkeiten*

Manche verbale und physische Attacke hängt damit zusammen, daß Konflikte für Kinder unlösbar sind, weil ihnen Fähigkeiten zur argumentativen Auseinandersetzung generell oder jedenfalls unter den Belastungen und Erregungen der Situation nicht zur Verfügung stehen. Hilflös nehmen sie wahr, daß die Gegenseite eine andere Sichtweise präsentiert, daß es offensichtlich weitere Ansprüche auf das gibt, was sie verteidigen

oder gern hätten, oder daß eine langwierige Geschichte nur mit Mühen aufgeklärt werden kann. Vor allem das vermeintlich völlig eindeutige, jedoch nicht unmittelbar durchsetzbare Recht führt Kinder dazu, mit gewaltsamen Mitteln für ihre Sache zu streiten und Opponenten aus dem Feld zu jagen.

Ein Geodreieck wird in einer Arbeitsgruppe fragend hochgehoben. *PAK* beansprucht und nimmt es. *UPE* behauptet ebenfalls, es sei seines, und ergreift es unter Körpereinsatz. Das Argument, bei *UPE* läge schon ein Dreieck, wird mit Hinweis auf ein anderes Geo-Set abgewiesen. Außerdem weist er auf eine Markierung am fraglichen Dreieck hin: „Hab ich gekennzeichnet, bäh!“ Die herausgestreckte Zunge versetzt *PAK* in Wut. Nur mühsam wird er von anderen zurückgehalten. Seine Angabe, er habe *UPE* das Dreieck geliehen und dieser habe es erst danach markiert, wird nicht akzeptiert. Beleidigende Gesten und Beschimpfungen gehen hin und her, bis sich beide schmallend abwenden. (F2:24, 9)

Die argumentative Auseinandersetzung endet im Patt. In dieser Szene wird verhindert, daß der erste Zugriff auf das Dreieck noch einmal mit Gewalt revidiert wird. In anderen Fällen mißlingt es Kindern, ihre Sichtweisen, Erwartungen und Absichten angemessen zu formulieren. In Abkürzung des Verfahrens versuchen sie, sich handgreiflich der erwünschten Dinge zu bemächtigen oder den Gegner loszuwerden. In vielen Streitigkeiten fällt es schwer, affektive Verwicklungen zu beherrschen und Frustrationen zu ertragen, wenn Wünsche oder Rechte nicht direkt durchgesetzt werden können. Das beeinträchtigt die von Kindern dieser Entwicklungsstufe erstrebte Souveränität und somit das Verhältnis zu den Gleichaltrigen in bedrohlich empfundener Weise (Kegan 1986). Daher „rasten sie aus“, sie reißen weg, schlagen, schubsen, beleidigen und diffamieren mit den verächtlichsten Wörtern, die ihnen einfallen.

Auch für manche Entgleisungen wilder Spiele scheinen mangelnde Fähigkeiten der Kinder verantwortlich zu sein. In der Klasse zurückgewiesene Kinder haben nach Dodge et al. (1986) geringere Fähigkeiten als gut integrierte Kinder zum Dekodieren der Signale, mit denen die Grobheiten in rauen Spielen als Spiel gerahmt werden. So könnte sich der Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Tobespielen und aggressiven Verhaltensweisen bei dieser Gruppe von Kindern erklären (Pellegrini 1988).

Es ist ferner zu berücksichtigen, daß Kinder in anderen pragmatischen Alltagsrelationen leben als Erwachsene und für sie Dinge, Sachverhalte und Beziehungen oft in anderer Weise zugänglich sind als für Erwachsene. Zu Hause erwartet *PAK* möglicherweise Schelte, wenn das Zeichendreieck schon wieder verloren gegangen ist; ein umstrittener Gegenstand mag besondere Bedeutung in der Kinderwelt haben; die Mittel, mit denen man andere beeinflussen kann, sind oft knapp; es gibt Abhängigkeiten, Schutzbedürfnisse, aber auch Ressourcen, die der Erwachsene schwer durchschaut. Kinder müssen Strategien entwickeln, um in dieser Kinderwelt zu überleben. Manche Gewalttätigkeit entspringt einer Krise durch Probleme, deren Brisanz der Erwachsene nicht ahnt.

#### 4.6 Reaktionen auf Selbstverletzungen

Wie ein roter Faden zieht sich durch die Themen des Abschnittes drei das Problem des in Interaktion gefährdeten und zu schützenden Selbst (Goffman 1978). Eine angebo-

tene Hilfe kann die Selbstachtung des Empfängers verletzen. Ein Grund für das Entgleisen rauher Spiele kann darin bestehen, daß einer der beiden Spieler sich nicht ernst genommen und in seiner Integrität verletzt fühlt. Bei Sanktionen ist deutlich, daß diese umso härter ausfallen, je stärker durch den Normbruch das Selbst des Geschädigten verletzt wird. Auch Grenzverletzungen richten sich meist gegen die Selbstauffassung derer, deren Grenze überschritten wird.

In der Kinderwelt besteht besonders bei Jungen die Regel, daß bei Schmerzen nicht geweint wird, zumindest nicht bei Schmerzen bis zu einem gewissen Ausmaß. Tatsächlich kommt es bei rauhen Spielen, aber auch sonst in der Enge eines Klassenzimmers oder im Gedränge auf dem Flur zu schmerzhaften körperlichen Attacken. Aufschlußreich ist ein Vergleich der Szenen, in denen nicht geweint wird, mit den Szenen, in denen Tränen fließen. Dann zeigt sich nämlich, daß es nicht an der Stärke des Schmerzes liegt, auch nur in zweiter Linie an der Geschlechtsspezifität, sondern daß der entscheidende Unterschied im Ausmaß der Selbstverletzung liegt. Auch starke Tritte und Hiebe werden heroisch ertragen. Aber wenn der Schlag mit entsprechender Gestik und Mimik verbunden die Botschaft trägt, der Attackierte sei jemand, mit dem man so etwas machen könne, dann wird er als so schmerzhaft empfunden und die Tränen können nicht mehr zurückgehalten werden. Die beschriebene Kollektivquälerei bietet dafür ein Beispiel. *OLIB* heulte insbesondere dann, als ein anderer „underdog“ mit Rückendeckung der anderen ihm auch noch die Ohren umdrehte und sich über ihn erhob. In einem anderen Fall reizte nach demütigendem Streit ein verächtliches Lachen einen Jungen schließlich so sehr, daß er seinem Gegner, von diesem zu Boden geworfen, ins Bein biß (Interview L 7). In der sich anschließenden Empörung wurde sein Elternhaus verdächtigt und ihm ein Minderwertigkeitskomplex zugeschrieben. Niemand dachte an seine Verzweigung aufgrund der verletzten Selbstachtung.

## 5 Anerkennung von Konflikten

In der öffentlichen Diskussion aufsehenerregender Fälle von Gewalttätigkeiten stehen die erschreckende Brutalität und die bestürzende Grundlosigkeit derartiger Handlungen im Vordergrund. Im Gegensatz hierzu wandten wir unsere Aufmerksamkeit gewalthaltigen Phänomenen im Alltäglichen zu, in Lebensbereichen, in denen sie als solche kaum auffallen, und suchten nach ihrer Verständlichkeit aus diesen alltäglichen Bezügen heraus.

Einer dieser alltäglichen Lebensbereiche, in dem man Gewalt besonders wenig vermutet, ist der Bereich der Hilfe. Man braucht die Fülle von Demütigungen und Zurückweisungen, die in Hilfesituationen vorkommen, nicht Gewalt zu nennen, aber sie werden mit der klaren Absicht zu schädigen zugefügt. Sie sind aus der Asymmetrie des Verhältnisses von Helfer und Hilfsbedürftigem und aus dem Bestreben, Reziprozität in Beziehungen herzustellen, zu verstehen. Die Schwierigkeiten der Kinder zeigen, daß normative Appelle an die Hilfsbereitschaft an den Realitäten der kindlichen Lebenswelt vorbeigehen. Ähnlich ist es mit den Strafen der Kinder für Normbrüche. Oft praktizieren Kinder von sich aus milde, korrigierende Strafen. Auch hier gehen Appelle an den

Realitäten vorbei, weil härtere Sanktionen oft zweckmäßig sind, um Nachteile zu vermeiden, und weil subtile Einzelheiten der Situation und des Aushandlungsprozesses darüber entscheiden, mit welchen Handlungen welche Ziele erreicht werden können. Das Umkippen rauher Spiele in Gewalttätigkeiten zu verhindern, ist das eigene Interesse der Kinder.

Hier überall greifen erzieherische Interventionen leicht zu kurz, wenn sie nicht die Funktionalität der Gewaltanwendung in den Interaktionsprozessen der Kinderwelt beachten, also in einer Sozialwelt, in der Kinder unter sparsamem Einsatz der ihnen zur Verfügung stehenden Mittel versuchen müssen, ihnen vorrangig erscheinende Ziele zu erreichen. Selbst die besonders gravierenden Fälle von Gewaltanwendung, die wir untersucht haben, sind ungenügend erfaßt, wenn man in ihnen allein Interaktionsspannen oder habitualisierten Gewaltgebrauch erblickt. Zwar repräsentieren die Szenen auch Sackgassen, aus denen Auswege schwer fallen, und es sind an ihnen häufig Kinder beteiligt, die schon Vorerfahrungen mit Gewalt haben. Aber der analysierende Blick entdeckt, daß der Einsatz der Gewalt ein Handlungsschritt ist, der einer Logik des Interaktionsgefüges und der Interaktionsbedingungen unter Kindern entspricht: Mit Gewalt sollen Werte bekräftigt werden, die in dieser Kinderwelt nur schwer zu schützen sind; Gewalt eröffnet Erfahrungen mit sich und anderen, die Kinder intensiv suchen; Gewalt ist ein Versuch, Grenzen zu errichten, die Teures und Liebes gegen respektlosen Zugriff abschirmen; Gewalt verlockt, weil sie das Verhältnis zu anderen eindeutig klärt; Gewalt bietet sich als Abkürzung zu einem Ziel an, wenn andere Vorgehensweisen versagen; Gewalt ist ein ultimatives Mittel, um das Wichtigste, das eigene Selbst zu behaupten. Daher ist es in der Sache zumeist unangemessen, von „ausrastenden“ Kindern zu sprechen, denn fast immer suchen sie mit ihrer Gewaltanwendung nach einem Weg, unter den Handlungsbedingungen der Kinderwelt und angesichts der ignoranten Ferne der Erwachsenen etwas ihnen Wertvolles zu schützen oder zu erreichen.

Diese Seite des Geschehens nachzuzeichnen, bedeutet nicht, das Handeln der Kinder für moralisch einwandfrei zu erklären. Es muß sicherlich darum gehen, Kindern andere Möglichkeiten zu geben, ihre Anliegen zu verfolgen, neue Erfahrungen mit den Sichtweisen ihrer Gegenüber zu machen sowie Interessen ausgleichende und abgrenzende Vorgehensweisen zu entwickeln. Das Wichtigste, das Erwachsene Kindern auf diesem Weg anbieten können, ist jedoch, ihre Situation ernst zu nehmen. Nicht Unterdrückung gewalttätiger Handlungen kann das erzieherische Ziel sein, denn sie ist nur so lange wirksam, wie eine Autorität wacht, sondern die Anerkennung von Konflikten unter Kindern, die so mächtig sind, daß nicht wenige, jedenfalls in bestimmten Situationen, meinen, Gewalt sei die Lösung.

## Literatur

- Boulton, M.J. (1993): Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting. *British Journal of Developmental Psychology* 11: 249-263.
- Corsaro, W. (1979): „We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school. *Language and Society* 8: 315-336.

- Dodge, K.; Pettit, G.; McClaskey, C.; Brown, M. (1986): Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 51, Serial 213.
- Goffman, E. (1978): Über Ehrerbietung und Benehmen. In: Goffman, E.: *Interaktionsrituale*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kegan, R. (1986): *Entwicklungsstufen des Selbst*. München: Kindt.
- Krappmann, L.; Oswald, H. (1985): Lektionen des Lernens im Schullandheim. *Neue Sammlung* 25: 83-95.
- Krappmann, L.; Oswald, H. (1988): Probleme des Helfens unter Kindern. In: Bierhoff, H.W.; Montada, L. (Hg.): *Altruismus – Bedingungen der Hilfsbereitschaft*. Göttingen: Hogrefe, S. 206-223.
- Krappmann, L.; Oswald, H. (1995a): *Alltag der Schulkinder*. München: Juventa.
- Krappmann, L.; Oswald, H. (1995b): Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In: Behnken, I.; Jaumann, O. (Hg.): *Kindheit und Schule*. München: Juventa, S. 39-50.
- Mummendey, A. (1987): Aggression. In Frey, D.; Greiff, S. (Hg.): *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verlags Union, S. 105-110.
- Oswald, H. (1990): Sanktionsprozesse unter Kindern. In: Oswald, H. (Hg.): *Macht und Recht. Festschrift für Heinrich Popitz*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.289-311.
- Oswald, H. (1997): Zur sozialisatorischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen. In: Renner, E. (Hg.): *Spiele der Kinder – Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 154-167.
- Pellegrini, A.D. (1988): Elementary-school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology* 24: 802-806.
- Pellegrini, A.D. (1995): A longitudinal study of boys' rough-and-tumble play and dominance during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 16: 77-93.
- Popitz, H. (1980): *Die normative Konstruktion der Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Popitz, H. (1992): *Phänomene der Macht*. Tübingen: Mohr.
- Seidel, W. (1987): *Spiele auf der Grenze*. Unveröffentl. Magisterarbeit, Freie Universität Berlin.
- Smith, P.K.; Boulton, M. (1990): Rough-and-tumble play, aggression and dominance: Perception and behavior in children's encounters. *Human Development* 33: 271-282.
- Trotha, T. von (1997): *Zur Soziologie der Gewalt*. In: Throtha, T. von (Hg.): *Soziologie der Gewalt. Sonderheft 37 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, S. 9-56.
- Zornemann, P.; Krappmann, L.; Grabow, B.; Oswald, H. (1999): Helping, friendship, and children's balance of give and take. Paper presented at the Symposium „Equities and Inequities in Children's Interactions and Relationships“, Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Albuquerque/NM, April 1999.

Anschriften der Verfasser: Prof. Dr. Hans Oswald, Institut für Pädagogik der Universität Potsdam, PF 60 15 53, 14415 Potsdam; Prof. Dr. Lothar Krappmann, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin.