

Jungen-Konkurrenz.

Eine beeinträchtigte Erfahrung unter männlichen Schülern

Andreas Krebs, Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie,
Von-Melle-Park 5, D-20146 Hamburg, andreas.krebs@uni-hamburg.de

Einleitung: Personenzentrierte empirische Jungenforschung

Anlässlich dieser Tagung stelle ich einen Ausschnitt aus einem laufenden Forschungsprojekt vor, der sich mit dem Wahrnehmen und Erleben von Konkurrenz bei männlichen jugendlichen Schülern befasst. Die Betrachtung individueller Erlebensweisen von Jungs in der Schule mittels qualitativ-psychologischer Forschung wird dabei als Ergänzung verstanden zu anderen (quantitativen) Untersuchungen und Erklärungsansätzen aus erziehungswissenschaftlicher oder soziologischer Sicht.

Im Vordergrund des Projekts steht der Versuch, aus psychologischer Sicht nachzuzeichnen, in welchen persönlich-individuellen Weisen heranwachsende Jungen im Lebensumfeld Schule sich und ihre soziale Umwelt wahrnehmen, wie sie denken, fühlen, werten und wie sie darin ihr schulisches Handeln und Interagieren selbst verstehen und begründen. Die auf diesem Weg dokumentierten Erlebensweisen werden, da von männlichen Jugendlichen dargestellt, als implizit männliche verstanden, und zwar unabhängig davon, ob die Jungen selbst die geschilderten Erfahrungen, Verhaltens- und Sichtweisen explizit mit Männlichkeitsvorstellungen in Zusammenhang bringen.

Ein weiteres Interesse richtet sich auf die Zusammenschau, gleichsam das Spektrum der – im begrenzten Rahmen dieser Untersuchung zugänglichen – real vorkommenden, subjektiven Erlebensweisen von Jungs in Bezug auf wichtige Bereiche des Schulalltags. In den Fokus rücken also die Ähnlichkeiten respektive Unterschiede im Erleben von Schülern. Es geht dabei nicht um grundsätzliche oder allgemeingültige Aussagen, sondern um eine Annäherung an die Vielfaltigkeit von Innenwelten heranwachsender Jungs.

Ermutigende Hinweise auf die wissenschaftliche Bedeutung, die das Nachzeichnen individuell-konkreter Möglichkeiten von Jungesein haben kann, finde ich insbesondere bei zwei Autoren. Sie stammen aus recht unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Kontexten und sind beide für meine Überlegungen bedeutsam geworden.

Zunächst beziehe ich mich auf *Robert W. Connell*, dessen konzeptionelle Unterscheidung verschiedener (rivalisierender) Formen von Männlichkeit, insbesondere der kulturbezogen „hegemonialen Männlichkeit“, für die Männer- und Geschlechterforschung seit Mitte der 1980er Jahre interna-

tional wegweisend geworden ist.¹ Neben verschiedenen Fragen der Männerforschung – etwa zu ihrer wissenschaftlichen Empirie, zur Konzept- und Theoriebildung, zur Globalisierung von Männlichkeitsvorstellungen, zur Bedeutung von Körper, Sexualität und Gesundheit, zu Männerpolitik und zum Zusammenhang von Männlichkeiten, Gewalt und Frieden (vgl. Connell 2000) – behandelt Connell auch die erziehungswissenschaftlich orientierte Frage, inwiefern Jungen durch einseitige, aber gesellschaftlich vorherrschende Männlichkeitsvorstellungen in ihren Sozialisations- und Bildungsprozessen nicht nur privilegiert sind, etwa als Teilhaber an einer „patriarchalen Dividende“, sondern auch eingeschränkt werden (ebd., 148ff). In diesem Zusammenhang hält er Ausschau nach Anknüpfungspunkten für Veränderungsprozesse und greift Schule als institutionalisierte Vermittlung („agent“) dieser Männlichkeitsvorstellungen auf. Über eine pädagogische Perspektive weit hinausgehend, fragt er nach Möglichkeiten, um die weltweit gängigen hegemonialen, teils auch gewaltnahen Männlichkeitsentwürfe in Richtung der ebenfalls gelebten friedenschaffenden Qualitäten des Mannseins zu verändern. Im diesem global notwendigen Prozess einer Umgestaltung („reshaping“) von Männlichkeitsvorstellungen, so Connell weiter, gelte es vor allem, Männern und Jungen die Vielfalt von Männlichkeiten, die es auf der Welt bereits gebe, bewusst werden zu lassen – was wiederum für Bildung/Erziehung eine wichtige Aufgabe darstelle: „Making boys and men aware of the diversity of masculinities that already exist in the world, beyond the narrow models they are commonly offered, is an important task for education.“ (ebd., 225)

Diesem Anstoß folgend, stellt sich die Frage, *wie* real bestehende verschiedenartige Männlichkeiten, genauer: das individuell „Wirkliche“ daran, erfasst werden kann. In Richtung einer Antwort auf diese Frage deutet ein zweiter Hinweis auf die wissenschaftliche Bedeutung jugendlich-männlicher Erfahrungsweisen. Für den humanistischen Psychologen *Carl R. Rogers* (1902-1987) kristallisierte sich im Verlauf jahrzehntelanger wissenschaftlicher und praktischer Tätigkeit heraus, dass für das Erforschen von Grundmustern menschlichen Erlebens die individuell-persönlichen Erfahrungsweisen der einzelnen Person eine entscheidende Rolle spielen. Im Gegensatz zu anderen psychologischen Richtungen wird hier die Ganzheit der Person und ihrer Art, Erfahrungen zu machen und dabei sich und die Welt zu erleben, in den Mittelpunkt gerückt. Eine zentrale wissenschaftsphilosophische Annahme Rogers' hierzu lautet:

„Wissen ruht auf dem Subjektiven: Ich erfahre etwas; in diesem Erfahren existiere ich; in diesem Existieren weiß ich in einer gewissen Hinsicht, habe ich eine ‚gefühlte Sicherheit‘. Alles Wissen, eingeschlossen das wissenschaftliche Wissen, ist eine weit ausgedehnte, umgekehrte Pyramide, die

¹ Zur Entwicklung des Konzepts „Hegemoniale Männlichkeit“ siehe Carrigan/Connell/Lee 1985, Connell 1999, Wedgwood/Connell 2004; zur Bedeutung des Konzepts für die deutschsprachige Männerforschung vgl. Böhnisch 2004, Brandes 2001/2002a/2002b, Budde 2005, Groneberg 2004, Meuser 2001.

auf dieser kleinen persönlichen, subjektiven Basis ruht“ (Rogers 1968, 60; zitiert nach Hutterer 1984, 32).

Dies gilt gerade auch im Hinblick auf Möglichkeiten und Methoden psychologischer Forschung. So sieht sich die in der humanistischen Tradition stehende Psychologie verpflichtet, das ganzheitliche „Erfahrungs-Wissen“ (Rogers 1986, 70) von Personen auch im Forschungszusammenhang als zentralen Gegenstand zu berücksichtigen.²

Mit Blick auf die Ausgangsfragestellung ergibt sich daraus: Erfahrungen von heranwachsenden Jungs in Bezug auf den Lebensausschnitt Schule sind als „Erfahrungswissen“ im Sinne Rogers' aufzufassen. Diese real vorkommenden Möglichkeiten von jugendlich-männlichem Denken, Fühlen und Handeln lohnt es, zur Erweiterung unserer tradierten vorherrschenden Männlichkeitsvorstellungen einer gemeinsamen Betrachtung zugänglich zu machen. An eben diesem Punkt kommen, wie ich meine, die oben zitierte Aufforderung Connells und die wissenschaftstheoretische Grundhaltung Rogers' zusammen. Zum besseren Verständnis der in diesem Beitrag diskutierten „Daten“ (Schüler-Zitate) und der daraus gewonnenen Aussagen gehe ich kurz auf wesentliche Züge der hier angewandten qualitativen Forschungsmethodik ein.

Das Persönliche Gespräch als psychologische Forschungsmethode

In früheren Untersuchungen zu ähnlichen Fragestellungen (z. B. Wie erleben Schülerinnen und Schüler Schulgewalt?) erwies sich der methodische Zugang über „Persönliche Gespräche“ (Langer 2000) als sehr ergiebig im Hinblick auf Offenheit, Vielschichtigkeit und Authentizität von Erlebnis- und Erfahrungsbeschreibung (vgl. Langer 1994, Krebs 1994/2000). Diese Vorgehensweise greift personenzentriert-humanistische Grundannahmen von Rogers auf und setzt sie in eine psychologische Forschungsmethodik um. Diese ist u. a. durch Folgendes gekennzeichnet:

- Wertschätzung des Forschenden für die Person des Forschungspartners und Offenheit für jede Art und Weise dessen Erlebens.
- Bereitschaft des Forschenden, sich als Person echt (authentisch) zu verhalten und kein hierarchisches Machtgefälle aufzubauen, das beim Gegenüber zu Verunsicherung führt.

² Die personenzentrierte Subjektivität hat dabei eine große Relevanz in Bezug auf alle am Forschungsprozess Mitwirkenden. Zentrale Dimension ist hier die Authentizität auf Seiten aller Beteiligten: bei den zu ihrem Erleben befragten Personen ebenso wie bei den WissenschaftlerInnen. Indem er auf Rogers verweist, sind für Hutterer (1984) „der persönliche und kulturelle Background des Forschers, die Einsichten, Einstellungen, Fähigkeiten und Werte, die er auf Grund seiner Erfahrungen im Laufe seiner persönlichen Geschichte und auf Grund der Sozialisation in einem bestimmten kulturellen Klima entwickelt hat, [...] von seiner Problemwahl, seinen Forschungsaktivitäten und der Theoriebildung schwer zu trennen.“ (ebd., 33) Zu entsprechenden wissenschaftstheoretischen Überlegungen vgl. Rogers 1986, Hutterer 2002, Langer 1997/2000.

- Einfühlung in den Forschungspartner und Mitgehen in Erzählrichtungen, die aus dessen Sicht in der Erhebungssituation bedeutsam sind, und im zweiten Schritt dialogische Initiativ-Wechsel hin zum Forschenden (Nachfragen).
- Selbstbestimmtheit des Forschungspartners in allen Phasen des Forschungsprozesses, insbesondere im Umgang mit Deutungen/Interpretationen seiner Erzählungen, umgesetzt über eine kommunikative Validierung der Gesprächsprotokolle.
- Gestaltung der Erhebungssituation als angenehme, vertrauliche, die mitwirkende Person schützende und würdigende Gesprächssituation.

Wesentlich beim Persönlichen Gespräch ist also die aufrichtige Bereitschaft der gesprächsleitenden Forschungsperson, die Erlebensweisen der mitwirkenden Personen als deren seelische Wirklichkeit zu würdigen und ihnen vorurteilsfrei zu begegnen. Bei einem Jugendlichen und seinen zuweilen widersprüchlichen Impulsen und irritierenden Schutzmustern (z. B. Abwertung anderer) kann das unter Umständen als Herausforderung erlebt werden. Zugleich kommt es darauf an, in der Situation selbst als ein echtes Gegenüber und ohne „Alltagsfassaden“ präsent zu sein. Gerade in Forschungsgesprächen mit männlichen Schülern hat diese Art von Situations- und Beziehungsgestaltung gezeigt: Wertschätzung für den Jungen, Einfühlung/Empathie mit seinem Erleben und Echtheit/Authentizität als Gegenüber schaffen ein Vertrauensklima, das dem Heranwachsenden hilft, gute wie unangenehme Erfahrungen anzusprechen, über die verschiedenartigen Seiten seiner Person laut nachzudenken und auch Unsicherheiten und inneren Druck zu beschreiben.

In der ersten Phase der Studie führten zwei gesprächstherapeutisch geschulte Gesprächsleiter Einzelgespräche mit zwanzig Schülern im Alter von 14 bis 18 Jahren ($M=15;8$). Auf der Basis der wörtlichen Gesprächsabschriften wurden zunächst Einzelstudien erstellt, die jeweils eine Vielzahl thematisch geordneter wörtlicher Zitate und Aussagen beinhalteten (Verdichtungsprotokolle). Jeder Schüler bekam die ihn betreffende anonymisierte, thematisch verdichtete Einzeldarstellung mit themenbezogenen Aussagen aus personenzentrierter Sicht zur Authentifizierung vorgelegt, korrigierte bzw. bestätigte die Gültigkeit seiner Darstellung und gab sie für die weitere wissenschaftliche Verwendung frei.

In der zweiten Bearbeitungsphase wurden die individuellen Erfahrungsweisen der Schüler nach Themenfeldern (z. B. „Erleben von „Klassengemeinschaft“) zu einem Erfahrungs Panorama zusammengestellt. Für prägnante Erfahrungen wurden Aussagen formuliert im Sinne von vorkommenden, also real möglichen, aber nicht verallgemeinerbaren Erlebensweisen. Ein Beispiel: „Es kann vorkommen, dass die Klassengemeinschaft im Erleben eines heranwachsenden Schülers nur unzureichend als sozialer Raum wirkt, der ihm Sicherheit, Halt, Zusammengehörigkeit vermittelt.“ Die Möglichkeitsformulierung in diesem Beispiel bedeutet, dass andere Jugendliche, auch aus der-

selben Klasse, diesen Klassenverband ebenso oder auch ganz anders erleben können; es ist eine Aussage über das mögliche persönliche Erleben in diesem Kontext, nicht über die soziale Gegebenheit dieser Klasse „an sich“. Kontextbezogene Schülerzitate konkretisierten und veranschaulichten jede Aussage.

Auch im Hinblick auf die Frage, welche *Bedeutung* das Erzählte für die betreffende Person hat oder haben kann, strebt das Persönliche Gespräch danach, die Erzählenden selbst gestalten zu lassen. Beim Versuch, das Erzählte „richtig“ zu verstehen, wird daher der Weg einer nachvollziehend-empathischen Dokumentation des Erfahrungsinhalts in offener Abstimmung mit der Person selbst gewählt. Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von einigen anderen Formen qualitativer Interviewforschung, insbesondere von hermeneutisch-interpretativ angelegten Verfahren, die das Erzählte als Text ansehen, dessen Inhalt, Sinn und Bedeutung durch den Wissenschaftler erst noch zu erschließen sind, ohne mit der erzählenden Person darüber einen (Meta-)Dialog zu führen. Persönliche Gespräche sind unter diesem Aspekt zu verstehen als ein sozialwissenschaftliches Verfahren, das anstrebt, dem Erzählenden so weit wie möglich die Deutungsinitiative und -macht über seine Selbsterzählungen zu belassen.³

Eine Vielfalt von potenziell förderlichen oder beeinträchtigenden Jungen-Erfahrungen im zwischenmenschlich-sozialen Bereich von Schule

Ein umfangreicher Teil der Schilderungen der jugendlichen Schüler galt persönlichen Erlebnissen und Eindrücken zu sozialen Interaktionen und zwischenmenschlichen Kontakten der Jungen mit ihren Mitschülerinnen/Mitschülern und Lehrpersonen. Andere Erfahrungsbereiche bezogen sich auf Unterricht, Lernen, persönliche Freundschaften, aber auch auf den familiären Hintergrund und Perspektiven zum Erwachsen- bzw. Mannwerden.

In unseren Forschungsgesprächen sollte Raum sein für jede Erfahrungsmitteilung, die für einen Schüler im Bezug auf das Thema persönlich bedeutsam (relevant) war. So enthielten die meisten Schilderungen eine wertende Tendenz im Sinne von „guten“ oder „schlechten“ Erfahrungen. Unter

³ Ein Beispiel für eine aufschlussreiche Jungenstudie, die gerade zum Umgang mit Deutungen des Erzählten eine andere Position einnimmt, findet sich bei Ann Phoenix und Stephen Frosh (2005) über Männlichkeitsvorstellungen und –ideale in der Adoleszenz. In ihren Interviews mit Londoner Schülern strebten sie in der Erhebungssituation zwar auch eine „kooperative Atmosphäre“ an, indem sie etwa eine „betont lockere Haltung“ einnahmen (ebd., 19, Anm. 2). Zur Auswertung und Deutung des Erzählten griffen sie dann auf eine Methode der Narrationsanalyse zurück und schlossen damit die Interviewpartner vom eigentlichen Deutungsgeschehen aus. Diese Studie ist für einen methodischen Vergleich auch deshalb interessant, weil dort das Konzept „hegemoniale Männlichkeit“ bereits in der theoretischen Anlage und der zentralen Fragestellung enthalten ist. Deren thematischer Fokus ist somit konzeptgeleitet, nicht personenzentriert. Aus meiner Sicht liegt darin eine große Chance gegenseitigen Ergänzung beider wissenschaftlicher Zugangsweisen.

„guten“ Erfahrungen sind Erlebnisse mit Schüler-Bewertungen im Sinn von „das hat mir gefallen“, „das hat mir gutgetan“ oder auch „daran erinnere ich mich gerne“ zu verstehen. Dem entgegen stehen als „schlechte/ungute“ Erfahrungen solche, die von dem Jungen kommentiert oder konnotiert wurden im Sinn von „das fand ich negativ“, „das hat mir nicht gutgetan“, „das hat mich gestört“. Vor dem Hintergrund der Fragestellung nach Faktoren, die für die Entwicklung von Jungs in der Schule förderlich bzw. beeinträchtigend sein können, weisen „gute“ Erfahrungen somit in Richtung förderlicher, „schlechte/ungute“ Erfahrungen in Richtung beeinträchtigender Umstände.

Das von den Jungen in unseren Gesprächen beschriebene Spektrum guter bzw. ungueter/schlechter zwischenmenschlich-sozialer Erfahrungen ist sehr umfangreich und kann hier nicht ausgebreitet werden. Jedoch ist festzuhalten, dass der Anteil schlechter/unguter, d. h. potenziell beeinträchtigender Erfahrungen wesentlich größer ausfiel als der Anteil guter Erfahrungen. Das kann so verstanden werden, dass die Jungen die Gespräche offenbar auch als eine gute Gelegenheit wahrnahmen, um von störenden Erlebnissen, irritierenden Wahrnehmungen, schwierigen Erfahrungen im Bereich Schule zu sprechen. Außerdem fiel auf, dass die Jungen sich in starkem Umfang auch ausgesprochen selbstkritisch und häufig sehr nachdenklich-abwägend äußerten. Aus Schülersicht selbst wird hier also nicht nur auf Veränderungsbedarfe auf Seiten von Schule, Lehrkräften oder Mitschülerinnen/Mitschülern verwiesen, sondern auch auf mögliche Entwicklungsaufgaben für die eigene Person.

Ein markanter Aspekt der zwischenmenschlich-sozial beeinträchtigenden Erfahrungen handelte von Konkurrenz unter Jungs. Eine andere Erlebnisfacette psychosozialer Beeinträchtigung, die mit dem Wahrnehmen und Erleben von Konkurrenz zusammenzuhängen scheint, beschrieb einen entsolidarisierenden und rivalitätsschürenden Effekt bei Jungen, der zutage tritt, wenn die Jugendlichen in der Schulöffentlichkeit in Gruppen zusammenkommen. Im nächsten Abschnitt gehe ich auf Konkurrenz-Erfahrungen ein, anschließend auf Besonderheiten von Konkurrenz zwischen Freunden. Weiter unten greife ich den Gruppen-Effekt auf, soweit er bei den Schülern für das Verständnis der erlebten Konkurrenz von Belang ist.

Zwischenmenschliche Beeinträchtigung unter Schülern in Form von „Konkurrenz“

Im Verlauf der Forschungsgespräche kamen die Jugendlichen über konkrete „schlechte/ungute“ soziale Erlebnisse und Eindrücke, die sie momentan vor Augen hatten, auch auf „Konkurrenz“ zu sprechen. Vier Jungen verwendeten dabei diesen Begriff als Erklärung bzw. Begründung für harsches, abwertendes Verhalten mancher Mitschüler. Der sechzehnjährige INGO etwa berichtete von einem fortwährenden „*kleinen Konkurrenzkampf*“ mit zwei Schulfreunden. Die Schüler DONALD (17), EMILIO (15) und JAKOB (15) betonten zudem die herausragende Bedeutung von Sport bzw.

sportlichen Fähigkeiten für das Streben von Jungen nach Anerkennung. DONALD ergänzte seine Sichtweise, indem er die Bedeutung des sozialen Milieus hervorhob. Diese Jugendlichen erlebten und verstanden Konkurrenz als einen problematischen Weg vieler Altersgenossen, Anerkennung zu bekommen, bzw. als ein andauerndes Ringen um Ansehen als Junge.

Dass ein Jugendlicher von Konkurrenz spricht bzw. hinter einem aggressiv-abwertendem Miteinander unter Jungs Konkurrenz ausmacht, kann als eine Möglichkeit unter anderen verstanden werden, wie ein heranwachsender Schüler eine zwischenmenschlich beeinträchtigende Dynamik unter Jungs in der Schule erlebt und sich begreiflich macht. Andere Arten des Erlebens und Verstehens von zwischenmenschlich-sozialer Beeinträchtigung waren in den Schilderungen beispielsweise: Respektlosigkeit und persönliche Abwertungen in Diskussionen, feindselige Attacken auf Einzelne (verbal und körperlich), Ablehnung/Ausgrenzung von Einzelnen oder das Miterleben von Anfeindungen und Gewaltbereitschaft an der Schule. In diesem Sinn reihten sich die Konkurrenz-Erfahrungen in ein Spektrum beeinträchtigender zwischenmenschlicher Erfahrungen als Schüler ein. Aus dieser Perspektive lässt sich folgende Aussage formulieren:

Wenn ein Heranwachsender bei seinen Mitschülern einen aggressiv-abwertenden Umgang miteinander erfährt, dann kann es sein, dass er das als beeinträchtigende Auswirkung eines ständigen Konkurrenz- und Rivalitätsgeschehens unter den männlichen Jugendlichen erlebt, bei dem viele Jungs besonders mit sportlichen Leistungen um Anerkennung kämpfen.

Um die persönlichen Bezüge dieser Erfahrungen nicht aus dem Auge zu verlieren, gebe ich nachfolgend für jeden der vier genannten Jugendlichen einige prägnante Gesprächsausschnitte wieder. Sie veranschaulichen die eben formulierte Möglichkeitsaussage und zeigen zugleich auf, welche individuellen Nuancen in den Erlebenszusammenhängen liegen.

INGO: „Da ist immer so ein kleiner Konkurrenzkampf“

Der Zehntklässler erzählte von zwei besten Freunden, mit denen er privat und in der Schule sehr vieles teilte – und wie es eben deshalb schon oft zu einem Gerangel ums Ansehen gekommen war.

„Also ich versteh’ mich nicht unbedingt mit denen am besten, weil da immer so ein kleiner Konkurrenzkampf ist, aber [er lacht] ... wenn man halt alles teilt, ist es immer ein kleiner Konkurrenzkampf. (...) Wir tragen den gar nicht aus [er lacht]. Man merkt ihn nur [er lacht wieder]. Er wird nicht ausgetragen, keiner würd’ ihn zugeben.“

Bei diesen Konkurrenz-Rängeleien ging es ...

„Um Anerkennung vor allem bei anderen Gruppen, wenn man mit den Leuten vielleicht auch weggehen will und die älter sind oder so. Oder Mädchen, die man irgendwie kennt und, ja, also eigentlich immer so Anerkennung eben.“

DONALD: „Das hängt bei Jungs auch viel mit Sport zusammen“

„In der Jungengruppe ist das, ja, ich will nicht sagen: makaber, aber das war so ein bisschen, weil man sich Respekt verschaffen muss, weil man also nicht peinlich wirken möchte, dass man Fehler macht oder so. (...)

Konkurrenz besteht auf jeden Fall. Das hängt auch viel mit Sport zusammen, also bei Jungs vor allem jetzt auch in diesem Alter. Sport und vielleicht auch wie man sich in der Gesellschaft gibt. Auch wenn es irgendwie ungewollt ist, also von mir aus gibt es trotzdem Konkurrenz irgendwo. Ich weiß nicht, es ist schwer zu beschreiben, warum das so ist.

Vielleicht ein paar Beispiele: Es gibt zum Beispiel so was, dass in der Klasse ein Klassenbester ist in Sport. Also Florian treibt sehr viel Sport, und gerade diese sportliche Aktivität, die gibt ihm sehr viel Selbstvertrauen, und das spiegelt sich auch wider. Durch diesen Sport hat er auch mehr Erfolg, was Mädchen betrifft, dass er viele Leute kennt, dass er also auf mehr Parties ist und so.

Und man merkt ganz starke Unterschiede. Wenn ich jetzt ihn sehe, und dann gibt es in der Klasse andere Leute, die sich sportlich nicht so viel betätigen, vielleicht eher, weiß nicht, zuhause Computer spielen; das sind auch Leute, die noch nicht abends weggehen, das könnte sein. Und das ist eben der Punkt, wo die Gesellschaft oder wo die Jungs und Mädchen gewisse Vorstellungen haben, wie der ist, wie sie ihn so sehen und zum Teil auch abstempeln: Okay, der Typ, der ist 15, 16, spielt den ganzen Tag nur Computer und geht abends nicht weg, das ist dann halt so ein, ich weiß nicht ausdrucksmäßig ... [JD: Laumann?] ... ein Laumann, genau, würden die Leute sagen wahrscheinlich.“

Beim Vergleich mit seinem wenige Jahre älteren Bruder und dessen Freunden konnte DONALD erkennen, wie bei diesem Konkurrenzgeschehen offenbar auch das Alter eine Rolle spielt.

„Diese Rivalität unter Jungs ist bei ihnen irgendwo nicht so stark für mich als wie in meinem Alter, also 16, 17. Da merke ich ganz häufig, dass, ja, Jungs sich was beweisen müssen, dass sie glauben, dass sie die Bestätigung auch zum Teil brauchen, von anderen Jungs oder auch Mädchen.“

DONALD: „Diese Konkurrenz unter Jungen hat viel damit zu tun, wo man lebt“

Für den Siebzehnjährigen prägte das soziale Umfeld, z. B. der Stadtteil oder die ethnische Einbettung, sehr stark die Art und Weise, wie ein Jugendlicher mit andern „konkurrierte“.

„Ich finde, das hat ganz viel damit zu tun, in welchem Umfeld man lebt oder, sagen wir mal, aufwächst. Also damit meine ich, das ist halt individuell in dem Freundeskreis jeweils, aber das, finde ich, hat auch sehr viel zu tun mit der Umgebung, wo man wohnt. Also zum Beispiel hier in diesem Stadtteil gibt es wenig, ja, ich sage jetzt mal, Jugendkriminalität. Es ist klein und, ja, es wirkt sich dann auch auf die verschiedenen Gruppen aus, und in dieser Gegend passiert halt nicht viel. (...) Das halte ich auch für wichtig, diese Konkurrenz unter Jungen, dass das wirklich viel damit zu tun hat, wo man lebt.

Ich war zum Beispiel vorgestern auf einer Party, da haben sie in St. Pauli einen Raum gemietet, und eine Freundin hat eine Party gemacht und richtig viele Leute eingeladen, 150 Leute – ich konnte vielleicht nur 30 Leute von denen, und da sind ganz verschiedene Gruppen hingekommen. Also zum einen waren da Leute aus dieser Gegend, die auch auf das Gymnasium gehen oder so, und dann waren da Leute aus anderen Gegenden, aus Altona, St. Pauli. Es ist vielleicht nicht so wichtig, ob sie auf ein Gymnasium gehen oder Realschule, aber der Ausländeranteil ist da größer, also ich sage jetzt mal: türkische Leute, und die hängen dann meistens auch zusammen in einer Gruppe. Und es ist halt so, dass die Leute, ja, ich weiß nicht, die verhalten sich ganz anders, ganz anders. (...) Das ist einfach so das Milieu, in dem man aufwächst, das ist ganz verschieden.“

EMILIO: „Man wollte ja immer irgendwas zum Angeben haben“

Der fünfzehnjährige Gymnasiast beschrieb, weshalb ihm seit einigen Jahren die anderen Jungencliquen nicht so sympathisch waren wie seine eigene.

„Bei den anderen Cliquen war es irgendwie anders. Da hatten sie auch Witze, aber das war irgendwie eine andere Atmosphäre. (...) Bei den anderen Cliquen war es eigentlich auch sehr auf Konkurrenz, also bei Sportarten, und da hat man sich immer sehr eingesetzt bei Sport, weil ... weil eben diese Konkurrenz da war, und man wollte irgendwie immer gut sein und so, sich dann aufbauen in der Klasse, dass man eben gut ist in der Sportart oder so was. Man wollte ja immer irgendwas zum Angeben haben.“

JAKOB: Ansehen durch Sportlichkeit – „sonst trägt da eigentlich nichts zu bei“

Die Überlegungen des nachdenklichen Fünfzehnjährigen verdeutlichen, weshalb Sport für heranwachsende Jungs eine so große Rolle beim Streben nach Ansehen spielen kann.

„Ich weiß nicht genau, ob es im Sport so ist, vielleicht kriegt man da mehr Ansehen bei den Jungs, wenn man gut Fußball spielen kann oder gut Basketball spielen. Aber sonst trägt da eigentlich nichts zu bei. Wenn man halt immer gute Noten schreibt, dann erst recht nicht; nämlich dann denken gleich alle, du bist ein Streber.“

Wettbewerb und Rivalität⁴ unter Freunden

Einige Schüler erzählten auch von konkreten Konkurrenzserfahrungen unter Freunden. Sie machten deutlich, wie Konkurrenz im Rahmen von Freundschaft zwar als irritierend, störend, vorübergehend

⁴ Dem allgemeinen Sprachgebrauch folgend, unterscheide ich im weiteren Verlauf zwischen Konkurrenzqualitäten im Sinne von Wettbewerb/Wetteifer und Rivalität. Dabei meint Ersteres stärker den Aspekt einer gemeinsamen Anstrengung, Letztes betont eine schärfere Form von Konkurrenz um etwas Drittes, bspw. die Gunst eines bestimmten Mädchens (Rivalen auch als Nebenbuhler).

belastend erlebt werden kann, aber dennoch von einer wohlmeinenden Beziehung gehalten und getragen wird. Ihre Schilderungen zeigen zudem, dass sich das Konkurrerieren mit Freunden oftmals um konkretere Inhalte dreht, etwa in Form von Rivalität um die Nähe zu einem bestimmten Mädchen (INGO und NORMAN) oder als (spielerischer) Wettbewerb um Schulnoten. Als Aussage lässt sich festhalten:

Für einen jugendlichen Schüler kann Konkurrenz mit einem Freund erlebt werden als ein Teil der Freundschaftsbeziehung, der ihn zwar verunsichert, den er aber wegen der starken Verbundenheit als Freund mitzutragen bereit ist.

Zu den Beschreibungen von Konkurrenz unter Freunden gehört zunächst INGOS bereits zitierte Schilderung eines „*kleinen Konkurrenzkampfs*“ mit einem besten Freund um „*Ansehen*“ bei bestimmten Mädchen oder älteren Jungs. Der sechzehnjährige NORMAN, einer der beiden erwähnten engsten Freunde von INGO, berichtete aus seiner Sicht von einem handfesten Rivalitätserlebnis mit INGO, bei dem es um die Gunst eines Mädchens ging. Seine lebhaften Schilderungen hierzu gebe ich etwas ausführlicher wieder. UDO, 14 Jahre, sprach über „*Wetteifern*“ und spielerisches „*Geärger*“ unter Freunden in Bezug auf Noten; bei ihm klang das Spaßhaft-Anspornende von freundschaftlicher Konkurrenz unter Jungs deutlich an. Es folgen wieder einige Zitate dieser drei Jungen.

INGO: „Da ist immer so ein kleiner Konkurrenzkampf“

Die zwei besten Freunde des Zehnklässlers waren zugleich Schulkameraden.

„Es gibt ja noch welche, die dann hier auf die Schule gehen, so zwei, mit denen bin ich dann noch ein bisschen enger befreundet. Die genau auch das mitmachen, was ich auch immer mache, weil die auch mit mir zur Schule gehen. Das einzige, was sie noch nicht machen, ist arbeiten. Obwohl – vielleicht kommt das noch. [AK: Und das sind deine besten Freunde so?] Doch, könnte man sagen.“

Auch wenn diese Jungs untereinander um Ansehen bei anderen rangelten, erlebte der Sechzehnjährige eine grundsätzliche Loyalität zueinander.

„Es wird auch nicht irgendwie abgelästert hinterm Rücken oder so, von wegen »Der ist doch blöd und blah«, weil das macht man nicht, wenn man gut mit den Leuten befreundet ist. Man will vielleicht beliebter sein und mehr anerkannt auch, aber man würd' da nie irgendetwas Schlechtes über den sagen.“

INGO beschrieb auch, wie er mit dieser Seite ihrer Freundschaft umging.

„Ich versuch' halt, nicht immer mit denen zu tun zu haben. Jeder hat also noch seinen eigenen besten Freund oder seine eigenen besten Freunde, auch in der Gruppe, und wenn man mit jemand anderem noch gut befreundet ist, dass man da nicht noch so 'n Konkurrenzkampf hat um die Leute,

sondern dass einfach so irgendwie jeder mit den Leuten gut klar kommt. [AK: Das entschärft es dann ein bisschen.] Ja, genau.“

NORMAN: „*Ein bisschen beweisen, wer hier der Stärkere von beiden ist*“

„Einmal gab’s so ’ne kleine Schlägerei, also zwischen dem INGO und mir, aber das war auch eigentlich gleich danach wieder verziehen. (...) Also eigentlich war die Freundschaft durchgehend da, nur hatte sie so ’n bisschen Probleme. Zum Beispiel kann es auch sein, dass das ’n bisschen Beweisen ist, wer hier der Stärkere von beiden ist, war bestimmt auch so ’n bisschen dabei.“

Der sechzehnjährige NORMAN sprach seinerseits von INGO als seinem besten Freund. Trotz des heftigen Streits, von dem er hier erzählt, beschrieb er eine starke Verbundenheit mit ihm. Schon am Abend dieser Auseinandersetzung war NORMAN wieder zur Versöhnung bereit: Er half dem Freund in einer brenzligen Situation und ließ ihn bei sich übernachten.

„Seit der Grundschule sind wir zusammen, und mit INGO versteh’ ich mich sozusagen am allerbesten.“

Vor einer Weile waren sie sich allerdings einmal in die Haare geraten.

„Wir waren auf ’ner Feier und da ist er dann mit einem Mädchen abgestürzt, von der ich was wollte. (...) Es war eigentlich so, dass ich was von ihr wollte und sie was von meinem Freund.“

NORMAN schilderte, wie er beinahe Rot sah, als er mitbekam, dass sein Freund und das Mädchen sich etwas näher kamen.

„Dann hab’ ich erst zu ’nem Freund gesagt, ja: »Ich hau’ ihn um, wenn ich ihn sehe!« Und dann hab’ ich mich nach ’ner Zeit wieder beruhigt und dann war ich halt nur noch beleidigt, hab’ auch nicht mehr so viel mit ihm geredet, nach dem Motto: »Ja, mit dir rede ich nicht mehr!« und so. Und das kann auch schon ziemlich fertig machen eigentlich. Und dann kam er: »Ja, willst du mich schlagen oder so, wenn du das machst, dann tu’s, hab’ ich nichts gegen, kannst du ruhig machen, ich hab’ scheiße gebaut ...« und so. Dann am Schluss war’s eigentlich mehr so, also dass er so auf mich eingeredet hat, bis ich zugeschlagen hab’.“

Als es etwas später am selben Abend zu einem Streit zwischen INGO und einem anderen Jugendlichen kam, sprang NORMAN INGO schnell zur Seite. Danach ging er allerdings wieder auf Abstand.

„Da hat er sich dann mit einem anderen angelegt, da bin ich dann auch gleich wieder zwischen gegangen, hab’ ihm geholfen. (...) Da hatte er halt einen Türken angelabert, und der dann gleich so: »Ja, was willst du, willst du Stress?!« und so. Und ich dann gleich dazwischen – der geht auch auf unsere Schule, deswegen kannte ich den auch – und so: »Ja, ist gut, wir haben gerade ein bisschen Probleme, deswegen sind wir gereizt und so ...« Hab’ rücksichtvoll alles mögliche erzählt, und dann hat er sich halt wieder beruhigt, und dann bin ich wieder weitergegangen und hab’ so getan, als ob

ich ihn [INGO] nicht sehe. (...) Dann hab' ich sofort wieder einen auf mucksch gemacht und nicht mit ihm geredet.“

NORMAN betonte, dass er sich mit INGO ziemlich schnell wieder versöhnte.

„Das war kein richtiger Streit, nur so 'ne Auseinandersetzung eigentlich. Und seitdem verstehen wir uns wieder blendend. (...) Ich glaub', sogar noch am selben Tag haben wir uns wieder verstanden. An dem Abend hat er sogar bei mir übernachtet, weil seine Eltern nicht da waren, nee, meine Eltern waren nicht da, und er wollte, dass wir länger wegbleiben, und da hat er bei mir übernachtet, so, und dann hat er halt am selben Abend noch bei mir geschlafen wieder, ne, und wir haben uns normal verstanden.

Der Wunsch nach rascher Versöhnung kam vor allem auch von INGO. Für NORMAN war es dabei entscheidend, dass INGO sich ausdrücklich entschuldigte.

„Er kam dann auch so an, so ziemlich schüchtern: »Ja, kann ich noch bei dir schlafen?« »Ja, wieso nicht, wie kommste denn darauf?« Weiß nicht ... Es kann auch sein, dass ich das ein bisschen lockerer sehe als die anderen, ich verzeihe ziemlich schnell, glaub' ich, also von mir aus gesehen. (...) Er war auch stockbesoffen zu dem Zeitpunkt, und das seh' ich dann auch wieder ein als Entschuldigung. (...) Das war nicht die grundlegende Entschuldigung, aber ... er hat sich wenigstens entschuldigt, und das hat dann auch gereicht. Das war dann eigentlich auch der Grund, warum wir uns wieder vertragen haben.“

Aber auch ohne INGOS Entschuldigung hätte NORMAN ihn an diesem Abend nicht hängenlassen.

„Wenn er sich nicht entschuldigt hätte, dann hätte es vielleicht eine Woche gedauert, bis wir uns wieder vertragen hätten oder so. Aber er hätte halt trotzdem schlafen dürfen bei mir, weil er halt seinen Eltern gesagt hat, er schläft bei mir, und wenn nicht, dann hätte er Probleme gekriegt von seinen Eltern. Da hätte ich ihm halt gesagt: Da oben ist ein Bett, kannst dich hinlegen und morgen gehste wieder weg.“

Rückblickend erkannte NORMAN, dass sie beide sich damals wohl nicht ganz fehlerfrei verhalten hatten und dass die Freundschaft zwischen ihnen stärker wirkte als die von diesem Mädchen ausgehende Anziehung.

„Gut, im Nachhinein bereuen wir beide das. (...) Das ist dann halt nur, dass man ausgerastet ist, und nach 'ner Weile sieht man auch ein: Ja, ähm, ich kann ihn nicht einschränken; nur weil ich was von ihr will, darf er nichts von ihr wollen oder so; na ja, gut, Fehler auf beiden Seiten. (...) Also wegen irgendwelchen Mädchen, die sich da in die Mitte stellen, da gibt's eigentlich keine Probleme, da gibt's dann höchstens Probleme, dass die Mädchen ausgeschlossen werden, dass die dann weggestoßen werden, wenn sie sich dann zwischen 'ne Freundschaft stellen. Ist jedenfalls (...) bei diesem einen Mädchen so passiert, also dass wir uns dann wieder vertragen haben. Mit der haben wir

eigentlich nichts mehr zu tun. (...) Zwei Wochen später war dann alles wieder vorbei, da ist sie ihrer Wege gegangen und wir unsere. (...) Wenn wir sie mal treffen, dann ... Gut, ich versteh' mich gar nicht mit ihr, also ich meide sie möglichst, INGO redet dann halt noch ein bisschen mit ihr, aber mehr auch nicht.“

UDO: „Wir wetteifern teilweise auch gern“

Der Achtklässler erzählte davon, wie das Konkurrieren z. B. um gute Noten eine unterhaltsame, anregende Seite von Schülerfreundschaft sein kann.

„Ich sitz' mit einem nebeneinander. Wir helfen uns auch gegenseitig und so. Also wir wetteifern teilweise auch gern, sozusagen. Also zum Beispiel jetzt haben wir in Deutsch Protokolle geschrieben, die wurden dann bewertet und so. Hatte ich im ersten 'ne Zwei plus, glaube ich, und er 'ne Zwei minus. So. Dann war er wieder sauer. Dann hab' ich ihn geärgert damit. Und dann, im nächsten Protokoll, hatte ich 'ne Zwei und er 'ne Eins. Und dann ging es wieder andersrum und so. Aber das, pff, das ist ganz normal. Also ich find' das auch gut, weil das bringt eben Spaß. (...)

Bloß, da wir nun drei sind, und meist fahren wir mit der Bahn, [dann ist es] halt immer Zwei gegen Einen so 'n bisschen, so 'n ganz bisschen nur, also 'n bisschen Geärger, aber das ist nicht so schlimm. Und wenn man dann zurückfährt, dann sind es wieder andere zwei und so. Aber ... sonst halten wir eigentlich alle drei gut zusammen.“

Merkmale von Konkurrenz unter heranwachsenden männlichen Schülern

Die bislang aufgeführten Erlebensschilderungen der Schüler lassen sich wie phänomenologische Puzzle-Teile zur Beschreibung einiger Charakteristika des Konkurrenz-Erlebens bei heranwachsenden Schülern bündeln. Damit ist, wie anfangs erläutert, keine vollständige Darstellung des Phänomens angestrebt, sondern eine erfahrungsbasierte Benennung prägnanter Konturen, die Ausgangspunkt sein kann für weitere Betrachtungen.

In den Darstellungen der Jungs ist zu unterscheiden zwischen einer allgemeineren Konkurrenz-Neigung unter den männlichen Jugendlichen und konkreteren Konkurrenz-Erlebnissen zwischen z. T. befreundeten Jungen. Folgende charakteristische Merkmale des Konkurrenz-Erlebens im Allgemeinen können beschrieben werden:

- Konkurrenzen, Wettbewerb und Rivalitäten untereinander können von heranwachsenden Jungen gespürt und teils auch bewusst wahrgenommen werden.
- Die von Jungs wahrgenommene Konkurrenz wird nicht unbedingt offen ausgetragen oder angesprochen, auch nicht unter Freunden.
- Die Qualität von Konkurrenz untereinander kann von jugendlichen Schülern festgemacht werden als psychosoziales Wetteifern bzw. Rivalisieren vornehmlich um Ansehen und Anerkennung bei

bestimmten anderen Jugendlichen und um Möglichkeiten, sich durch die Beliebtheit der eigenen Person sozial stark zu fühlen.

- Diese Art männlich-jugendlicher Konkurrenz kann von Jungen selbst als unangenehm, irritierend, verunsichernd erlebt werden. Ein rivalisierend-abwertendes Klima in einer Jungen-Clique kann bei einem außenstehenden Schüler Ablehnung, Distanz, Argwohn hervorrufen.
- Als Ziel und Kriterium für erfolgreiches Konkurrieren kann gelten, mit bestimmten anderen Jugendlichen mehr Kontakt zu haben oder bei ihnen dazuzugehören. Dies können beliebte andere männliche Jugendliche sein, eine Jugendgruppe oder auch einzelne Mädchen.
- Sportlichkeit kann unter Schülern als alleiniges, jedenfalls vorherrschendes Kriterium wahrgenommen werden, an welchem das Ansehen eines Jungen und damit auch das Konkurrieren um Anerkennung im Rahmen von Schule festgemacht wird. Dabei kann konkurriert werden im Hinblick auf sportlich-männliche Körperlichkeit als solche, darüber hinaus aber auch auf Chancen bei Mädchen, die mit einer entsprechend ausgeprägten Sportkörperlichkeit verbunden wird. Sportlichkeit kann so zum Mittelpunkt von manifestem Konkurrenzgebaren und latenten Konkurrenzvorstellungen unter Jungs werden und Sport als Schulfach zur zentralen schulischen Arena männlichen Ansehens, in die ein Junge in jeder Sportstunde zu steigen hat.
- Mit dem Erleben von aktueller Konkurrenz unter/mit den männlichen Gleichaltrigen kann die Vorstellung einhergehen, dass die Intensität dieses Konkurrierens bei Jungs ab einem bestimmten Alter (etwa als 20-jährige junge Erwachsene) wieder abnimmt.
- Die Art und Weise des jugendlich-männlichen Konkurrierens um Ansehen und Anerkanntsein kann je nach sozialer Gruppenzugehörigkeit als unterschiedlich wahrgenommen bzw. praktiziert werden. Relevante Kriterien, nach denen Schüler verschiedene Formen zwischenmenschlich-sozialen Konkurrenzverhaltens unterscheiden, können die sozialräumliche Herkunft (Stadtteil), die ethnische Abstammung oder auch die Schulform der fraglichen anderen Jungs sein – Merkmale also, die für Schüler auch im Hinblick auf die Einschätzung der Neigung anderer Jungs zu Gewalt/Kriminalität Bedeutung haben.

Geht es um Konkurrenz innerhalb von Beziehungen zu Freunden, sind einige weitere Aspekte festzuhalten:

- Konkurrenz unter Freunden kann für Jungen bedeuten, um soziale Anerkennung bei Dritten zu wetteifern, ohne sich dabei gegenseitig schlecht machen zu wollen.
- Unter heranwachsenden Freunden kann die Rivalität um ein Mädchen zum Auslöser für eine heftige Konkurrenzdynamik werden, bei der auch starke Aggressionen und feindselige Gefühle gegen den Nebenbuhler aufbrausen.

- Konkurrenz als Wetteifern unter Schulfreunden, z. B. um schulische Leistungen, kann als sozial positive Dynamik erfahren werden, die eine angenehm aufregende, unterhaltsame „Spaß“-Qualität hat.
- Mit einem befreundeten Jugendlichen zu konkurrieren kann bedeuten, dass ein Junge die mit dem Wetteifern bzw. Rivalisieren entstehenden unangenehmen Gefühle bewältigt bzw. in einer Form ausdrückt, die für den Freund verständlich und annehmbar ist, so dass die freundschaftliche Zuneigung bewahrt werden kann.

Bis hierher wurde ersichtlich, dass zum Beschreiben von Erscheinungsformen und Erlebensweisen von Jungen-Konkurrenz der jeweils konkrete zwischenmenschlich-soziale Kontext eine entscheidende Rolle spielt. Es lässt sich zusammenfassen: Konkurrenz-Erfahrungen und damit einhergehende unangenehme (z. T. aggressive) Gefühle im Kontext von gegenseitig nahen Jungenbeziehungen bringen die Möglichkeit mit sich, dass sie kaum als beeinträchtigend erlebt, sondern eher in Kauf genommen und als Spaß oder bestandene Herausforderung bewertet werden. Im Kontext von nicht nahen, unsicheren bzw. fehlenden zwischenmenschlichen Beziehungen scheint die Tendenz stärker, dass aus einer Konkurrenz im Sinne konkreten Wetteiferns auf eine Weise, die für den einzelnen schwer zu kontrollieren ist, eine Rivalitätsdynamik erwächst, die von einem stärkeren Verunsicherungsgefühl und (latenter) gegenseitiger persönlicher Abwertung gekennzeichnet ist.

Der folgende Abschnitt geht der Frage nach, inwiefern eine solche Unterscheidung von zwischenmenschlich-situativen Kontexten sich auch in Schüler-Wahrnehmungen wiederfindet.

Schulöffentlichkeit als Katalysator für abwertend-konkurrentes Jungen-Gebaren

In der Zusammenschau der zwischenmenschlich beeinträchtigenden Schülererfahrungen fiel auf, dass einige Jungen sehr klar einen Einfluss des situativen Kontexts auf das soziale Verhalten von Schülern beschrieben. Sie gingen explizit darauf ein, welchen Unterschied es in ihrem Erleben hinsichtlich der Freundlichkeit bzw. Respektlosigkeit bei manchen Jungs machte, wenn sie mit diesen Jugendlichen nicht einzeln, privat oder außerhalb von Schule zusammenkamen, sondern eben in der teilöffentlichen Situation einer Gruppe an der Schule bzw. in der Klasse (Schulöffentlichkeit).

Da einige heranwachsende Schüler soziale Beeinträchtigungen durch Mitschüler, wie bislang gezeigt wurde, auch in Form von Konkurrenz erleben, greife ich hier die Schilderung von Situationsbezügen auf. Es geht dabei um die Frage, ob im Erleben der Schüler die schulische Öffentlichkeit von zwischenmenschlichen Situationen auch zur Entstehung bzw. Verstärkung von Konkurrenz unter Jungs beiträgt.

Ein Überblick über die Verfremdungseffekte im sozialen Verhalten unter Jungen, wie einige Schüler sie erlebten, zeigt insgesamt folgende Aspekte:

Grundsätzlich „anders“ sein: sich als Junge in der Schule „*ganz anders*“ zeigen, wie „*verdreh*“ sein, dem grundlegenden „*Umwandlungsprozess*“ Schule erliegen, mit bestimmten Mitschülern zusammen „*einfach vollkommen anders*“ auftreten;

Mehr verletzendes Reden: über andere „*lästern*“ und „*sich lustig machen*“, sie „*auslachen*“ oder „*anbrüllen*“, in einer Diskussion „*verletzend*“ sein und „*verbal abwertend*“;

Weniger tolerant-respektvoll: andere „*nicht akzeptieren*“, es an „*Höflichkeit*“ und „*Respekt voreinander*“ fehlen lassen, „*arrogant*“ auftreten;

Mehr unachtsam-spontan: „*albern, manchmal auch vollkommen unrational*“ sein, „*das gute Benehmen vergessen*“, „*spontan reagieren*“ und sich dabei nicht nach dem eigenen idealen „*Erstrebenswerten*“ verhalten;

Nach außen sich „stark“ geben: „*sich in der Gruppe darstellen*“, „*ein gewisses Image*“ vertreten, „*das Bild erfüllen*“, das andere von einem haben, und „*sich auch so mimen*“, speziell vor Mädchen „*den Macker machen*“ und „*Eindruck schinden wollen*“;

Innerlich entmutigt: in der Klasse „*nicht den Mut haben*“, für die eigenen sozialen Wertvorstellungen einzutreten, sondern „*Desinteresse mimen*“ oder sogar „*die eigenen Regeln durchbrechen*“.

Somit lässt sich zunächst eine weitere Aussage formulieren:

Wenn ein heranwachsender Schüler wahrnimmt, dass ein Junge sich in der Schulöffentlichkeit weniger sozial, respektvoll, freundlich, „sympathisch“ verhält als sonst, dann kann es sein, dass der Schüler darin eine schwer zu steuernde Verfremdungswirkung des schulischen Zusammenseins auf Jungs ausmacht, die er als beeinträchtigend-irritierend für das zwischenmenschliche Geschehen unter den Schülerinnen/Schülern erlebt.

Insbesondere die Verhaltensaspekte „*nach außen sich ‚stark‘ geben*“, „*mehr verletzendes Reden*“ und „*weniger tolerant-respektvoll*“, die im Schulkontext wahrgenommen und von den Schülern ursächlich mit der Schulöffentlichkeitssituation in Zusammenhang gebracht wurden, weisen phänomenologisch in die gleiche Richtung wie das zuvor beschriebene Konkurrieren um Ansehen.

Dies wird noch deutlicher, wenn man die entsprechenden Gesprächszusammenhänge hinzunimmt. So waren die Zehntklässler CLEMENS (16), PETER (15) und TOBIAS (16) zu der Einschätzung gelangt, dass das bloße Zusammenkommen in der Schule schon ausreiche, damit viele Jungs sich auf befremdliche Weise „*cooler*“ gäben als sonst. PETER und TOBIAS schilderten sogar, wie auch sie selbst in ein solchermaßen abwertend-verletzendes Verhalten gegen bestimmte Mitschüler gleichsam hineingerutscht waren. DONALD (17) kannte aus seiner Schulclique einen starken Druck, sich den anderen Jungs nicht mit Schwächen oder Fehlern zu zeigen, um kein Ansehen einzubüßen. Er hatte außerdem wahrgenommen, wie manche Jungen offensichtlich „*Eindruck schinden*“ wollten, wenn Mädchen dabei wären.

CLEMENS: Gegenseitiges Lästern – „insgesamt ist das in der Schule doch mehr“

Dem Zehntklässler war aufgefallen, dass unter den Jugendlichen, die er kannte, in der Schule mehr gegenseitig gelästert wurde als in den privaten Gruppen nach der Schule.

„Insgesamt ist das in der Schule doch mehr. Na ja, wir sind da ja auch zusammen meistens eher eine größere Gruppe. Und da ist es, find' ich, noch ziemlich stark bei uns, dass wir uns also gegenseitig über uns lustig machen und lästern.“

DONALD: „... dass sie zum Beispiel Eindruck schinden wollen bei den Mädchen“

„Dass Jungs, wenn Mädchen dabei sind, sich anders verhalten, als wenn man mit Jungs ist. (...) Ich kenne einige Jungs, das ist ganz bewusst, dass sie sich anders verhalten, dass sie zum Beispiel jetzt da den Macker machen oder so Eindruck schinden wollen, ja, bei den Mädchen. Und dass man dann, wenn sie unter Jungs sind, eigentlich merkt, wie sie sich wirklich geben. Dass sie zum Beispiel ihre Jungen-Freunde zurückstellen, wenn sie mit Jungs und Mädchen in der Gruppe sind, sage ich jetzt mal, weil sie Eindruck schinden wollen. [JD: Das ist auch so eine Art Verrat.] Genau, so ist das.“

Wenn Jungen in der Schule unter sich wären, so der Siebzehnjährige, ginge es auch um das Verbergen vermeintlicher Schwächen.

„In der Jungengruppe ist das, ja, ich will nicht sagen: makaber, aber das war so ein bisschen, weil man sich Respekt verschaffen muss, weil man also nicht peinlich wirken möchte, dass man Fehler macht oder so.“

PETER: „In der Schule ist man ganz anders!“

Der Zehntklässler hatte durch einen guten Freund unmittelbar erfahren, wie manche Jungs speziell in der Schule ein „cooles“, d. h. arrogant-abwertendes Verhalten an den Tag legten, obwohl sie privat freundschaftlicher auftraten.

„Teilweise sind sie auch ganz nett. Es ist eben so: In der Schule ist man ganz anders! Ganz anders als zuhause privat. Und zwar ist das so, dass ich mich mal mit einem von denen getroffen hab' – der war nett, wir haben Späße zusammen gemacht, wir haben gelacht, über allen so 'n Scheiß haben wir gelacht, und das war echt witzig. Und in der Schule waren wir dann eben wieder ganz anders. (...) Verdreht, genau.“

Außerdem fiel PETER auf, dass diese Abwertungen z. B. durch verletzende Sprüche, auch dann nicht vorkämen, wenn die Klasse außerhalb von Schule zusammen unterwegs war.

„Also ich sag's mal so: Wenn wir jetzt in die Oper gehen oder so, dann sagen wir diese Sprüche nicht. Also dann sind wir einfach normal zueinander und akzeptieren uns. Aber in der Schule ... Die Schule ist irgendwie so ein Umwandlungsprozess, da verändert sich einer vollkommen! Also viel-

leicht kommt das in Gegenwart von den anderen, dass man da irgendwie Eindruck schinden will oder irgendwie so.“

PETER: *„... und dann erwisch' ich mich dabei, wie ich teilweise mitmache“*

„Ich weiß nicht, ob ich auch so verletzend bin, da müsste man vielleicht mal meine Mitschüler fragen, aber es ist so, dass ich das versuche halt nicht zu sein. (...) Ich kenn' es, also ich hab's einmal schon bei mir gemerkt: Ein netter Kerl, super sympathisch, aber von den anderen eben nicht akzeptiert. Also er wird ausgelacht von allen und so. Und dann erwisch' ich mich dabei, wie ich teilweise mitmache.“

TOBIAS: *„Man muss sich ja auch in der Gruppe darstellen“*

Der Sechzehnjährige betonte in unserem Gespräch mehrfach den Wert von zwischenmenschlichen Respekt, und er äußerte sich auch länger zu den Umständen, die in seinen Augen zum Verschwinden von Respekt und gegenseitiger Achtung bei Schülern beitragen.

„Man hat so gewisse Leute in der Klasse, die sich, wenn sie in der Gruppe sind, vollkommen anders verhalten als alleine. Da möchte ich mich selbst nicht ausschließen. Ich selbst merke auch oft, dass ich in einer Gruppe albern, manchmal auch vollkommen unrational bin, oder dass ich nicht das Erstrebenswerte habe. (...) Ich möchte mich da wieder nicht ausschließen, weil ich merke auch oft, dass ich denke: »Das ist jetzt eigentlich ziemlich blöd gelaufen, eigentlich wollt' ich das nicht so.« Aber ich hab' oft nicht den Mut zu sagen: »Das ist einfach nicht so, ich möchte das nicht.« Es ist nur so bei groben Regeln, die ich dann durchbreche, da sag' ich dann einfach: »Nee, da mach' ich nicht mit.« (...)

Man muss sich ja auch in der Gruppe darstellen, ein gewisses Image muss man auch haben. Nicht bei den guten Freunden, aber bei den Freunden, die haben ja 'n gewisses Bild von einem. Dieses Bild erfüllt man auch immer wieder. Unter-, also nicht richtig gesteuert, sondern es ist einfach so. Man erfüllt es. Auch wenn man sich nachher überlegt, dass man das eigentlich nicht für erstrebenswert hält. Aber in der Klasse, bei 'ner Diskussion zum Beispiel, wenn irgendjemand 'reinruft, dann brüllt man ihn an oder so. Und oft denk' ich nachher, eigentlich möchte ich das nicht. Ich merke dann, dass ich spontan reagiere und später eigentlich merke, dass ich 'nen Fehler gemacht hab'.“

Diese Dynamik von um sich greifender Respektlosigkeit empfand er als sehr stark. Dabei strebte er sehr danach, bei solchen gegenseitigen Abwertungen nicht mitzumachen.

„Ich versuche es ja immer wieder. Gerade so in den Diskussionen in unserer Klasse ist es oft schwer. Gerade in der Gruppe vergisst man oft ja das gute Benehmen. (...) Aber diesen Fehler würde ich wahrscheinlich immer wieder begehen, weil die anderen einfach auch nicht so diesen Respekt mir gegenüber haben. Deswegen, da steigert sich das denn so 'rein, wenn irgendjemand ruft:

»Ach, halt doch die Klappe!« Dann sagt man selbst auch: »Ach, halt doch selbst die Schnauze!« Das ist einfach dann diese Höflichkeit und, na, dieser Respekt, der voreinander fehlt. Und später denk' ich, das find' ich schade, aber man kann es nicht ändern. – In der nächsten Diskussion wird das wieder sein, weil dazu müsste jeder diese Idee von Respekt vor dem anderen haben; und es müsste sie jeder leben. Weil dann würde so was auch nicht passieren. (...)

Wenn man so was zum Beispiel bei uns in der Klasse ansprechen würde, dann denk' ich, dass viele privat für sich sehr darüber nachdenken würden. Und auch mit meiner Meinung konform gehen würden. Aber in der Gruppe würden viele Desinteresse mimen, oder auch nur, weil wenige das für vollkommen unsinnig halten und die sich eben bei diesen wenigen eben so zeigen wollen.“

Die beschriebenen Wahrnehmungen und Erfahrungen einzelner Jungen legen den Schluss nahe, dass soziale Situationen von Schulöffentlichkeit unter heranwachsenden Jungen ein Abnehmen der Bereitschaft zu freundlichem, zugewandtem, respektvollem Umgang miteinander bewirken kann, was insbesondere auch die Neigung zu abwertend-konkurrentem Auftreten verstärkt. Bemerkenswerterweise wird das von den Jungen selbst zum Teil bewusst wahrgenommen und als eine sehr starke Dynamik erlebt, in die ein Schüler trotz besseren Wissens und gegenteiligen Wollens hineingeraten kann.

Jungen-Konkurrenz und Selbstwert-Erleben

Die Entwicklungspsychologie des Jugendalters weist darauf hin, dass das Herausbilden einer eigenständigen Persönlichkeit ein wesentlicher Entwicklungsschritt in dieser Lebensphase ist. Inghard und Stefan Langer (2005) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „weitläufigen Lernlandschaft“, in der es darum gehe, „vielfältige Seiten von sich selbst kennen zu lernen, andere Menschen in ihren Umgangsweisen zu erfahren und daraus zu lernen sowie zu erkennen, ‚was die Welt im Innersten zusammenhält‘, zumindest einiges davon“ (ebd., 16). Angesichts der entwicklungsbedingten Wandlungen im Leben Jugendlicher – körperlich, seelisch, sozial – und der Fülle neuer (fremder) Erfahrungen können viele Verunsicherungen in Bezug auf die eigene Person entstehen. Besonders die Spannungen zwischen dem, wonach ein Jugendlicher aus sich heraus strebt, und dem, was er an Erwartungen an sich von außen wahrnimmt, können sehr stark das Gefühl für den eigenen Wert mindern. Die Erfahrung, für das ganz Persönliche, das Eigene Anerkennung und Würdigung zu finden, bekommt in dieser „Lernlandschaft“ eine große Bedeutung für die Selbstwertschöpfung ebenso wie für die Teilhabe an der sozialen Welt.

In den Äußerungen der Schüler geht es wiederholt um Bedürfnisse, die sehr eng mit dem persönlichen Selbstwerterleben zusammenhängen. Das gilt, wie die Erfahrungen zur Wirkung der Schulöffentlichkeit gezeigt haben, in besonderer Weise auch für das starke Streben nach persönlicher Aner-

kennung bei Mitschülern bzw. Mitschülerinnen. Das vielfach angesprochene „Ansehen“ eines Jungen bei (bestimmten) anderen Jugendlichen scheint in ihren Vorstellungen ein begrifflicher Kristallisationspunkt zu sein für den nicht unerheblichen Anteil des Selbstwerts, den Jugendliche aus der Anerkennung durch Gleichaltrige schöpfen.

Die Frage des „Ansehens“ der eigenen Persönlichkeit – besonders, aber nicht nur bei Gleichaltrigen – ist für einen Jugendlichen also altersgemäß. Zugleich ist damit aber eine zwischenmenschliche Abhängigkeit gegeben: Als Heranwachsender fühle ich mich mitunter sehr stark angewiesen auf Signale von anderen Jungs, dass sie mich als Person respektieren und meine Art, mich in der Welt zu zeigen, gelten lassen. Wenn die Jungen, wie sie sagen, um „Ansehen“ konkurrieren, ringen sie also um eine zwischenmenschliche Erfahrung, die unmittelbar mit dem Selbstwerterleben eines Heranwachsenden verknüpft ist und weit in sein Selbstbild, seine psychische Verfassung, seine seelische Innenwelt hineinreicht.

Bei näherer Betrachtung zeigen sich unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Ansehen bzw. Selbstwert und Konkurrenz:

- Soziale Konkurrenz (Wettbewerb) in Bezug auf das **Ansehen bei bestimmten anderen Jugendlichen**: Hier wird der Selbstwert geschöpft aus den zwischenmenschlichen Erlebnissen mit diesen anderen Jugendlichen, die ein Junge als Zustimmung zu seiner Person oder zu Teilen von ihr nehmen kann und um die er mit andern Jungs wetteifert; Konkurrenz also *„um Ansehen vor allem bei anderen Gruppen, wenn man mit den Leuten vielleicht auch weggehen will und die älter sind oder so. Oder Mädchen, die man irgendwie kennt.“* (INGO)
- Konkurrenz (Rivalität) in Bezug auf eine **gemeinsame Vorstellung von jugendlicher Männlichkeit**: Hier wird der Selbstwert geschöpft aus der möglichst großen Annäherung an ein unter den Jungen anerkanntes Bild von „richtiger“ jugendlicher Männlichkeit: *„Man muss sich ja auch in der Gruppe darstellen, ein gewisses Image muss man auch haben.“* (TOBIAS) *„Also Florian treibt sehr viel Sport, und gerade diese sportliche Aktivität, die gibt ihm sehr viel Selbstvertrauen. (...) Durch diesen Sport hat er auch mehr Erfolg, was Mädchen betrifft, dass er viele Leute kennt, dass er auf mehr Parties ist und so. (...) Das war so ein bisschen so, weil man sich Respekt verschaffen muss, weil man also nicht peinlich wirken möchte, dass man Fehler macht oder so.“* (DONALD)
- **Sportlichkeit** kann für diese beiden Spielweisen jugendlich-männlicher Konkurrenz zur wichtigsten Bühne werden und innerpsychisch einen Weg der Selbstwertstärkung verheißen. *„Vielleicht kriegt man da ja mehr Ansehen bei den Jungs, wenn man gut Fußball spielen kann oder gut Basketball spielen. Aber sonst trägt da eigentlich nichts zu bei.“* (JAKOB) *„Bei den anderen Cliques war es eigentlich auch sehr auf Konkurrenz, also bei Sportarten (...) man wollte irgendwie immer gut sein und so, sich dann aufbauen in der Klasse.“* (EMILIO)

- Konkurrenz als **prekäre zwischenmenschlich-soziale Stimmung unter Jungs**, die eine (latente) Bedrohung des Selbstwerts bedeutet – mit der Konsequenz, dass Jungen das Gefühl bekommen, sich ständig „beweisen“ zu müssen. *„Konkurrenz besteht auf jeden Fall. (...) Da merke ich ganz häufig, dass, ja, Jungs sich was beweisen müssen. (...) Dass das wirklich viel damit zu tun hat, wo man lebt.“* (DONALD) *„Man wollte ja immer was zum Angeben haben.“* (EMILIO)
- Aufbauen von Konkurrenz (Rivalität) und Abwerten anderer als **Ersatz für bessere Möglichkeiten** eines Jugendlichen, mit eigenen Ausdrucksweisen Anerkennung zu erlangen und selbstwertstärkende Erfahrungen in der „weitläufigen Lernlandschaft“ der Adoleszenz (Langer/Langer) zu machen: *„Ich hab's einmal schon bei mir bemerkt: Ein netter Kerl, super sympathisch, aber von den anderen eben nicht akzeptiert. Also er wird ausgelacht von allen und so. Und dann erwisch' ich mich dabei, wie ich teilweise mitmache.“* (PETER) Abwertende Konkurrenz fungiert in diesem Zusammenhang als **Mittel zur Bewältigung von selbstwertbedrohlichen Erfahrungen** (z. B. selbst ausgegrenzt zu werden), im Gegensatz zu Wettbewerbserlebnissen, die im Ringen miteinander ein Gefühl für die eigenen Kräfte bzw. die des anderen vermitteln und die dabei den gegenseitigen Respekt nicht beeinträchtigen oder sogar vergrößern.
- Nicht zuletzt kann **von Freundschaft getragene Konkurrenz** bedeuten, den Selbstwert des anderen ausdrücklich nicht anzugreifen und die gegenseitige Loyalität zu bewahren. *„Man will vielleicht beliebter sein und mehr anerkannt auch, aber man würd' da nie irgendetwas Schlechtes über den sagen.“* (INGO) *„Das war kein richtiger Streit, nur so 'ne Auseinandersetzung eigentlich. Und seitdem verstehen wir uns wieder blendend. (...) Also eigentlich war die Freundschaft durchgehend da, nur hatte sie so 'n bisschen Probleme.“* (NORMAN) *„Wir wetteifern teilweise auch gern, sozusagen.“* (UDO)

In Anlehnung an Langer/Langer (2005, 19 ff) kann das Selbstwertempfinden eines Heranwachsenden als Mittelpunkt seiner vielfältigen Bezüge zu anderen Menschen und zu unterschiedlichsten Erfahrungsräumen gesehen werden. Die entwicklungsbezogenen Bewegungen eines Jugendlichen, so die Autoren, sind auf „Erkundungen“ im Innen und im Außen gerichtet. Eine altersentsprechende Entwicklungsaufgabe sehen sie im Aufbau einer tragenden Seins-Erfahrung „ich bin“, die im Wert des Lebendigen verwurzelt ist und Orientierung gibt für die anstehenden „Erkundungen“. Die Gesamtheit der äußeren und inneren Erfahrungen eines Heranwachsenden machen seine Persönlichkeit, seine Individualität aus.

Ein humanistisch-konstruktivistisches Verständnis von Jungen-Konkurrenz

Die einzigartige Gesamtgestalt der Erfahrungen eines Menschen hängt aus humanistisch-psychologischer Perspektive eng zusammen mit der Einzigartigkeit der Art und Weise jeder Person,

Wirklichkeit wahrzunehmen und zu erkennen. Anerkennung und Respekt für einen anderen Menschen bedeuten somit auch Anerkennung seiner Art und Weise, die Welt zu begreifen und als seine Wirklichkeit zu erleben. Wie Carl Rogers darlegt, können wir in letzter Konsequenz über „die Wirklichkeit“ nur reden, wenn wir sie aus der Perspektive der jeweils wahrnehmenden, wertenden, empfindenden Person betrachten: „Ich komme zu einer neuen – und für viele erschreckenden – Feststellung: Die einzige Wirklichkeit, die ich überhaupt kennen kann, sind die Welt und das Universum so, wie *ich* sie wahrnehme und in diesem Augenblick erlebe. Die einzige Wirklichkeit, die Sie überhaupt kennen können, sind die Welt und das Universum so, wie *Sie* sie in diesem Augenblick erleben. Und die einzige Gewissheit ist die, daß diese wahrgenommenen Wirklichkeiten verschieden sind. *Es gibt ebenso viele »wirkliche Welten« wie es Menschen gibt!*“ (Rogers 1980, 179; Hervorh. i. Orig.)

Jeder Versuch einer Gesellschaft, festlegen zu wollen, was ihre Mitglieder als wirkliche Welt annehmen sollen, habe, so Rogers weiter, destruktive Auswirkungen, im schlimmsten Fall sogar die Vernichtung von Leben, wie der Blick in die Geschichte zeige (ebd., 180). Mit seiner Betonung der unbedingten Einzigartigkeit individueller „Wirklichkeiten“ und Wahrnehmungen der Welt nimmt Rogers eine erkenntnistheoretische Position ein, die in gewisser Hinsicht als radikal (an die Wurzel gehend) gelten kann; zur weiteren begrifflichen Einordnung erscheint es mir hilfreich, diese Position vorläufig „humanistisch-konstruktivistisch“ zu nennen.

Von diesem Standpunkt aus auf die beschriebenen Konkurrenz-Phänomene unter Jungen fokussierend, wird ersichtlich: Konkurrenz um Ansehen unter Jungen kann besonders dort wirken, wo bei den Jugendlichen einengende, gleichmachende Vorstellungen über jugendliche Männlichkeit festlegen, was für heranwachsende Jungen als „wirklich“ männlich gelten soll. Denn das persönliche Ansehen eines Schülers wird umso mehr zu einem Gegenstand von Rivalität und abwertender Konkurrenz geraten, je stärker unter den Jungs an einer Schule ein einseitiges Bild von jugendlicher Maskulinität vorherrscht, das eine raue, unempfindsame, wenig zugewandte, fehlerlose, sportliche Selbstdarstellungsweise notwendig erscheinen lässt.

Die eigene innere Wirklichkeit eines Jungen und deren Ausdrucksformen können dann nicht ausreichend anerkannt und als eine individuelle Art jugendlicher Männlichkeit gewürdigt werden. Vielmehr scheinen die Männlichkeitsvorstellungen, die von den an Schule Beteiligten (unausgesprochen) gebilligt oder vereinbart wurden, als „gültiger“ und „wertvoller“ angesehen bzw. empfunden zu werden. Dabei gerät abwertend-konkurrentes Auftreten zu einer zwischenmenschlichen Haltung unter Schülern, die der vermeintlich geltenden (jugendlichen) Männlichkeit entsprechen soll und die das Herabwürdigen anderer (Konkurrenten, Rivalen, Nebenbuhler) als psychosozialen Mechanismus der Selbstwert-Verteidigung einschließt.

Die irritierende, sich selbst verstärkende Doppelbeziehung zwischen Jungen-Konkurrenz und Maskulinität tritt auch hier wieder zu Tage: einerseits Konkurrenz (Wettbewerb) – oder immerhin die Bereitschaft dazu – als ein *konstitutiver Teil des vorherrschenden Bildes adoleszenter Männlichkeit*, neben anderen Teilen wie Sportlichkeit oder schulischem Desinteresse; andererseits Konkurrenz (Rivalität) als *zwischenmenschlicher Modus des Strebens nach Anerkennung* („entweder du oder ich“), anstelle von zwischenmenschlichen Anerkennungsprozessen, die das Eigene, Vertraute und auch das Andere, Fremde zu würdigen verstehen („sowohl ich als auch du“).

Eine ähnliche Doppelfunktion formulieren Böhnisch (2004) und Böhnisch/Winter (1997) in Bezug auf die Bedeutung von „Bewältigung“ für die männliche Sozialisation im Allgemeinen. Sie verstehen Männlichkeit (Mannsein) zum einen als einen Teil männlicher Identität, dessen Selbstverständlichkeit im Verlauf unserer gesellschaftlichen Entwicklung bis heute immer geringer werde; dies stelle eine sozialisatorische Verunsicherung für Jungen und Männer dar, die zu bewältigen sei (Männlichkeit als *Gegenstand* von Bewältigung). Zum anderen sehen sie Männlichkeit (Maskulinität) als Teil eines sozial wirksamen Selbstbilds von Männern, auf den diese je nach Lebenslage in unterschiedlicher Weise zurückgreifen, um anstehende sozialisatorische bzw. psychosoziale Herausforderungen zu bewältigen; insbesondere Männer mit traditionellem Selbstverständnis griffen dazu auf ihre Geschlechterrolle zurück, etwa im Sinn von „Männer tun das so!“ (Männlichkeit als *Modus* von Bewältigung).

Die Schilderungen der von uns befragten Jungen vermitteln den Eindruck, dass persönliche Anerkennung für Jungen an ihren Schulen oft eine Art „Mangelware“ ist, ein als rar erlebtes Gut. Alltagserfahrungen und Beobachtungen aus der pädagogischen Praxis scheinen diesen Eindruck sehr zu bestätigen. Auch die wenigen deutschen empirischen Studien speziell zur schulischen Situation von Jungen weisen in diese Richtung. Peter Zimmermann (1998) konstatiert in seiner Fragebogenstudie unter den befragten Jungen aus 28 Schulen u. a. auch ein auffälliges „Verhalten oder Wunsch, beliebt und anerkannt zu sein“ (ebd., 90) – Merkmale, die häufig persönliche Verunsicherungen mit sich bringen: „In den oben genannten Daten spiegeln sich auch Verunsicherungen und Verhaltensunsicherheiten heutiger Junge wider. (...) Über die Hälfte der Befragten sehen sich daher eher als Clowns, die mit ihren Possen die Unsicherheiten überspielen“ (ebd., 91). Auch in einer eigenen Erhebung fanden wir eine bemerkenswert kritische, selbstwertverunsichernde Sicht auf Jungs, und zwar sowohl bei Schülern als auch bei Schülerinnen (Krebs 2002, 16), sowie eine im Vergleich mit den Mädchen wesentlich stärker ausgeprägte Ungewissheit im Ansehen bei Lehrkräften (ebd., 37). Frühere Untersuchungen zur schulischen Situation von Schülerinnen weisen zudem darauf hin, dass auch Mädchen häufig ein gesamtschulisches Milieu vorfinden, in dem sie kaum bedingungsfreie Anerkennung erfahren (vgl. Horstkemper 1987). Auch wenn Schülerinnen andere,

vielleicht offenere oder leisere Formen finden, mit Selbstwertbedrohungen umzugehen, sind sie hier grundsätzlich mitzudenken.

Im Sinne einer humanistisch-konstruktivistischen Haltung liegt eine Chance zur Überwindung von selbstwertbedrohender Konkurrenz unter Schülern folglich darin, ein schulisches Klima zu fördern, das Schülern Möglichkeiten bietet, sich weit über gängige Vorstellungen von „richtigen Jungen“ hinaus anerkannt und als Person bestätigt zu fühlen. Sportlichkeit ist dabei von Bedeutung als eine von vielen Ausdrucksmöglichkeiten von Schülern, durch die sie an Lebendigkeit und Wachstum orientierte Erfahrungen machen können. Damit wird auch auf die Aufgabe von Schule hingewiesen, die Körperlichkeit von Jungs insgesamt bei der Gestaltung schulischer Lernprozesse weit mehr zu berücksichtigen. Erfahrungen aus schulischen Jungenprojekten belegen, wie es Schülern und Unterrichtsklima zugute kommt, wenn Jungen ihren körperlichen Bedürfnissen nach Bewegung *und* Ruhe in schulischen Angeboten nachgehen können (vgl. Binder 1999, Langer 1999).

Jungen-Konkurrenz und Männlichkeiten aus systemischer Sicht

An dieser Stelle erscheint es mir angebracht, einige Überlegungen zu skizzieren, die zunächst über den schulischen Rahmen hinausweisen, indem sie sich mit dem Verhältnis verschiedenartiger „Männlichkeiten“ zueinander befassen. So kann Connells Konzeptionalisierung mehrerer unterschiedlicher Männlichkeitsentwürfe, die „interne Relationen der Geschlechterordnung“ (1999, 101) einer gesellschaftlichen Situation darstellen und in einem dynamischen, hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, auch beschrieben werden als ein spannungsreiches Nebeneinander verschiedener Männlichkeitsbilder eines gesellschaftlichen (bzw. schulischen bzw. familiären) Systems.

Innerhalb dieses sozialen Systems, so der Grundgedanke dieses Abschnitts, stellen die diversen Männlichkeitsbilder ihrerseits ein symbolisches System dar. Dieses besteht aus all jenen Männlichkeitsvorstellungen, die zu einer gegebenen sozialen (d. h. kulturellen, gesellschaftlichen, schulischen bzw. familiären) Situation dazugehören aufgrund dessen, dass sie von verschiedenen Mitgliedern *gegenwärtig verkörpert* werden bzw. in den individuellen biographischen Entwicklungen von Männern *Bedeutung erlangt* haben.⁵ Im Falle der von Connell (1999) formulierten Männlichkeiten

⁵ Ferner wäre zu überlegen, inwieweit auch solche Männlichkeitsbilder, die in vorausgehenden Väter-/Großväter-Generationen relevant waren, aber später tabuisiert wurden, durch unbewusste, innersystemische psychische Prozesse an Söhne/Enkel weitergetragen worden sein könnten, so dass sie zu einem späteren historischen Zeitpunkt sich ebenfalls auswirken und ausdrücken, trotz einer lebensgeschichtlichen bzw. gesellschaftlichen Situation, die diese Art von Männlichkeitsentwürfen „eigentlich“ nicht mehr sinnvoll erscheinen lässt. Systemisch-psychotherapeutische Forschungen, etwa von Ivan Boszormenyi-Nagy und Geraldine Spark (2001) oder Anne Ancelin Schützenberger (2002), haben solche Prozesse bereits vor über zwanzig Jahren beschrieben und durch innerfamiliäre Bindungen, z. B. als „Loyalitäts-

gehörten also „hegemoniale“, „untergeordnete“, „komplizenhafte“ und „marginalisierte“ Männlichkeiten als dynamisch-strukturelle Elemente zu dem symbolischen Männlichkeiten-System einer gegebenen sozialen Situation. Auch die Männer-Typologien aus der Studie von Paul Zulehner und Rainer Volz (1998) – „traditionelle“, „pragmatische“, „neue“ und „verunsicherte“ Männer – könnten in diesem Sinn als (nun typologisierte) Elemente des Männlichkeiten-Systems einer gesamtdeutschen Gesellschaftssituation verstanden werden, die in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen.

Innerhalb der systemischen Psychologie gibt es mittlerweile sehr unterschiedliche (um nicht zu sagen: konkurrierende) Richtungen und Schulen (vgl. Schlippe/Schweitzer 2002). Einige Grundannahmen haben sie dabei gemeinsam. Eine besagt sinngemäß, dass ein System dann funktioniert (gesund ist), wenn jedes Teil die Position einnehmen kann, die seiner Funktion zum gegenwärtigen Zeitpunkt am besten entspricht. Voraussetzung dafür ist, dass alle Teile *dazugehören können*, also überhaupt eine Position im System haben. Für menschliche, also über ein Bewusstsein verfügende Systeme heißt das auch, dass die Zugehörigkeit eines jeden Teils innerhalb des Systems *anerkannt* und seine (historische) Funktion für das ganze System *gewürdigt* wird. Ausschluss ohne Abschied oder auch Abspaltung von Teilen eines Systems – real oder symbolisch – haben in der Regel eine destruktive Wirkung aufs Ganze und behindern dessen natürlichen Entwicklungsprozess.

Für die Beschreibung eines symbolischen Systems von Männlichkeitsentwürfen und -merkmalen hat diese Grundannahme erhebliche Implikationen. Will man ihr folgen, hieße das, auch solche Männlichkeitsvorstellungen nicht grundsätzlich „auszuschließen“, die gegenwärtig eine unerwünschte, hemmende, destruktive, gleichsam „maligne“ Wirkung haben. In einem systemischen Verständnis ginge es vielmehr darum, diese Teile in die Gesamtentwicklung des Systems einzuordnen, sie von ihrem womöglich verborgenen (historischen) Sinn fürs Ganze her zu begreifen, diesen anzuerkennen, schmerzhaft Entwicklungen zu betrauern und schließlich zu verabschieden, so dass andere Männlichkeitsbilder, die dem gesellschaftlichen (bzw. schulischen bzw. familiären) Leben besser dienen, sich kraftvoll entfalten können.

Für einen erfolgreichen gesellschaftlichen Lernprozess zur Herausbildung von lebensbejahenden, demokratischen Geschlechterverhältnissen, so noch einmal Connell (2000), wäre es angemessen, mit den bislang üblichen Männlichkeitsformen nicht einfach brechen und sie schlicht abschaffen zu wollen, sondern vielmehr, wie eingangs erwähnt, diese neuzugestalten:

„A peace strategy concerned with masculinities, then, does not demand a complete rupture with patterns of conduct men are now familiar with. Some of the qualities in 'traditional' definitions of masculinity (e.g. courage, steadfastness, ambition) are certainly needed in the cause of peace. (...)

ten“ (Boszormenyi-Nagy/Spark), zu ausgeschlossenen Angehörigen und deren Handlungsweisen zu erklären versucht.

The task is not to abolish gender but to reshape it; to disconnect (for instance) courage from violence, steadfastness from prejudice, ambition from exploitation. In the course of that reshaping, diversity will grow“ (ebd., 225 f).

Diese „Strategie“ ist hier aufzugreifen und im Sinn des eben genannten systemischen Prinzips der Anerkennung aller Elemente eines Systems zur Aufrechterhaltung und Fortentwicklung seiner Funktionsfähigkeit zu ergänzen. Im Rahmen eines interdisziplinären Männlichkeitsdiskurses halte ich es für fruchtbar, auch diese aus der psychologisch-systemischen Forschung stammenden Annahmen in die Erörterung von als beeinträchtigt erlebten Jungen-Konkurrenzen und von jugendlichen Männlichkeitsbildern miteinzubeziehen.

Demnach könnten konkurrente Einstellungen und Handlungsmuster, etwa im Sinn von „Konkurrenz statt Kooperation“ oder „Abwerten statt Wertschätzen“, neben etlichen anderen Haltungen, Erfahrungs- und Ausdrucksweisen männlicher Heranwachsender verstanden werden als einer von vielen unterschiedlichen Teilen des symbolischen Systems (jugendlicher) Männlichkeiten – als ein Teil, der in bestimmten Zusammenhängen (Gesellschaftsgruppen, Schulen, Familien) gegenwärtig überbetont gelebt wird, dadurch seine potenziell konstruktive Kraft eingebüßt und eine zwischenmenschlich beeinträchtigende Wirkung entfaltet hat.

Aus schulpraktischer Perspektive könnte der Umgang mit abwertend-konkurrenten Einstellungen und Handlungsmustern darin liegen, diese als erstes nicht zu leugnen, sondern in ihrer zwischenmenschlich beeinträchtigenden Konsequenz voll in den Blick zu nehmen; sie zudem als jugendlich-männliche Verhaltensoptionen zu verstehen, die in einem erweitert gedachten (systemischen) Zusammenhang eine sinnvolle Seite zu erkennen geben, wie beispielsweise als Ausdruck des Ringens um Selbstwert oder als Rückgriffe auf Männlichkeitsmuster, die in individuell-familiären und/oder ethnischen Kontexten eine tragende Bedeutung aufweisen; sie damit als real existierenden, wenn auch hemmenden Bestandteil des jeweiligen symbolischen Männlichkeiten-Systems anzuerkennen.

Damit ist keineswegs gemeint, die schädlichen Wirkungen von abwertend-konkurrenten Handlungsweisen gutzuheißen; sondern es geht darum, zu trennen zwischen dem notwendigen *pädagogischen Regulieren und Intervenieren* einerseits und dem *Anerkennen der Jungen-Persönlichkeiten und ihrer inneren Beweggründe* andererseits. Im Anerkennen einer abwertend-konkurrenten Seite von Jungs läge damit die Chance, einem Heranwachsenden in seiner inneren Wirklichkeiten zu begegnen, ihn in personenzentriert-humanistischer Haltung „dort abzuholen, wie er gerade steht“, ihm die Anerkennung als Person nicht zu verweigern. Auf diesem Weg könnten sich für ihn sozial förderlichere Möglichkeiten des selbstwertstärkenden Umgangs miteinander eröffnen und neue Seiten des Mannseins erschließen. Insbesondere die geschilderten Konkurrenz-Erfahrungen zwischen befreundeten Schülern verdeutlichen, wie Konkurrenz auch eine nicht-beeinträchtigende, womöglich

stärkende Erfahrung ausmachen kann: Wetteifern als gemeinsames Ringen und Kräfteressen mit der Chance und dem Sinn, das Gefühl für die eigenen Stärken und zugleich die Verbundenheit mit dem anderen zu vertiefen.

Schluss

Ich habe versucht darzulegen, wie eine personenzentriert-humanistische Jungenforschung dazu beitragen kann, alltagsrelevantes Wissen über verschiedenartige, implizit männliche Erlebensweisen jugendlicher Schüler zusammenzutragen. Anknüpfend an Erkenntnisse aus der Männlichkeitsforschung Connells und aus der humanistisch-konstruktivistischen Psychologie Rogers' wurden Zusammenhänge zwischen Konkurrenz-Erfahrungen unter Schülern und psychosozialen Mechanismen des Ringens um Ansehen und Selbstwert-Stärke bei heranwachsenden Jungen beleuchtet. Schließlich sollte unter Bezugnahme auf einige systemisch-psychologische Grundannahmen deutlich werden, weshalb das Nebeneinander unterschiedlicher (jugendlicher) Männlichkeitsentwürfe innerhalb einer sozialen Situation als symbolisches System zu verstehen ist und inwiefern dies auch ergänzende schulpraktische Perspektiven zum Umgang mit problematischem Konkurrenz-Verhalten von Jungs eröffnen kann.

Die anstehenden Diskussionen werden womöglich erhellen, inwieweit die hier vorgestellten Überlegungen und Annahmen, insbesondere die Zusammenführung verschiedener (de)konstruktivistischer Sichtweisen und ein personenzentrierter empirischer Ansatz, sinnvoll sein können, um auch andere Phänomene von Geschlechterkonkurrenzen wissenschaftlicherseits noch etwas genauer nachzuzeichnen und unseren gemeinsamen Diskurs darüber ein wenig zu erweitern.

Literatur

- Ancelin Schützenberger, Anne (2002): Oh, meine Ahnen. Wie das Leben unserer Vorfahren in uns wiederkehrt (2. Aufl.). Heidelberg.
- Binder, Eberhard (1999): Jungenseelen können sehr verletzbar sein. Eine qualitative Studie über Jungenarbeit und Jungenförderung an zwei Hamburger Schulen. Hamburg, Univ., Dipl.-Arb.
- Böhnisch, Lothar (2004). Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Böhnisch, Lothar/ Winter, Reinhard (1997). Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Identität im Lebenslauf (3. Aufl.). Weinheim/München.
- Boszormenyi-Nagy, Ivan/ Spark, Geraldine M. (2001). Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familiärer Systeme (7. Aufl.). Stuttgart.
- Brandes, Holger (2001). Der männliche Habitus. Bd. I: Männer unter sich. Männergruppen und männliche Identität. Opladen.

- Ders. (2002a). Der männliche Habitus. Bd. II: Männerforschung und männliche Politik. Opladen.
- Ders. (2002b). Hegemoniale Männlichkeiten: Kann man von unterschiedlichen hegemonialen Männlichkeiten in Ost- und Westdeutschland sprechen? Vortrag auf der 2. Tagung AIM Gender, Stuttgart/Hohenheim, 07.–09.11.2002. Online: <http://www.ruendal.de/aim/pdfs02/brandes.pdf> [14.09.2005].
- Budde, Jürgen (2005). Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld.
- Connell, Robert W. (1996). Teaching the boys. New research on masculinity, and gender strategies for schools. Columbia University, Teachers College Record; Winter96, Vol. 98 Issue 2, p206, 30p. Online: <http://search.epnet.com/direct.asp?an=9703133085&db=pbh> [18.06.2004].
- Ders. (1999). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen.
- Ders. (2000). The Men and the Boys. Berkeley, Los Angeles.
- Groneberg, Michael (2004). Hegemoniale Männlichkeiten. Tagungsbericht zur 3. Tagung AIM Gender, Stuttgart/Hohenheim, 24.-26.06.2004. Online: http://www.ruendal.de/aim/tagung04/pdfs/AIM_Tagungsbericht2004.pdf [14.09.2005].
- Horstkemper, Marianne (1987). Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim, München.
- Hutterer, Robert (1984). Authentische Wissenschaft. Auf der Suche nach einem personenzentrierten, humanistischen Verständnis von Wissenschaft und Forschung. In Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft (27-51). Wien.
- Ders. (2002). Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Wien.
- Krebs, Andreas (1994). Gewalt an Schulen. Was SchülerInnen berichten und welche Rolle Beziehungen zu Erwachsenen spielen. Hamburg, Univ., Dipl.-Arb.
- Ders. (2000). Persönliche Gespräche mit jugendlichen Gesprächspartnern und -partnerinnen. In Langer, I. (106-139). Köln.
- Ders. (2002). Sichtweisen und Einstellungen heranwachsender Jungen. Ergebnisse einer Befragung an Hamburger Schulen. Hrsg. von der Behörde für Bildung und Sport (BBS). Hamburg.
- Langer, Inghard (1994). Überlebenskampf im Klassenzimmer. Was Schüler und Eltern gegen den Gewaltterror tun können. Freiburg i. Br.
- Ders. (1997). Ein zeitgemäßer Ansatz für den Prozeß des Forschens in alltäglichen Lebenszusammenhängen. Zeitschrift für Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung (4), 233-235.

- Ders. (1999). Wenn Ruhe einkehrt, nach Chaos, Lärm und Durcheinander. Akzente zur Jungenförderung. In: Reader zum 2. Kieler Fachforum zur Arbeit mit Jungen. Hg. vom Jugendschutzbeauftragten des Jugendamtes der Landeshauptstadt Kiel. Kiel.
- Ders. (2000). Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung. Köln.
- Langer, Inghard/ Langer, Stefan (2005). Jugendliche begleiten und beraten. München.
- Meuser, Michael (2001). Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. Vortrag auf der 1. Tagung des Arbeitskreises für interdisziplinäre Männer- und Geschlechterforschung – AIM Gender vom 1.-3.2.2001 in Stuttgart-Hohenheim. Online: <http://www.ruendal.de/aim/pdfs/Meuser.pdf> [14.09.2005]
- Phoenix, Ann/ Frosh, Stephen (2005). „Hegemoniale Männlichkeit“, Männlichkeitsvorstellungen -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In King, V./ Flaake, K. (Hg.), Männliche Adoleszenz (19-35). Frankfurt a. M.
- Rogers, Carl R. (1980). Brauchen wir „eine“ Wirklichkeit? In Rogers, C. R./ Rosenberg, R. L., Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit (175-184). Stuttgart.
- Ders. (1986). Zu einer menschlicheren Wissenschaft des Menschen. Zeitschrift für personzentrierte Psychologie und Psychotherapie (1), 69-77.
- Ders. (1992). Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten (9. Aufl.). Stuttgart.
- Schlippe, Arist von/ Schweitzer, Jochen (2002). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung (8. Aufl.). Göttingen.
- Wedgwood, Nikki/ Connell, Robert W. (2004). Männlichkeitsforschung. Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In Becker, R./ Kortendiek, B. (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung (112-121). Wiesbaden.
- Zimmermann, Peter (1998). Junge, Junge! Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung. Dortmund.
- Zulehner, Paul M./ Volz, Rainer (1998). Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht. Unter Mitarbeit von R. Zuba und J. G. Elias. Hrsg. von der Gemeinschaft der katholischen Männer Deutschlands und der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland. Ostfildern.