

Zwischen Stabilisierung und Transformation: Männlichkeitskonstruktionen schwuler Heranwachsender im Kontext Schule

1 Einleitung

Transformationen von Männlichkeit(en) wurden in den letzten Jahrzehnten anhand von Demokratisierungsprozessen der Geschlechterverhältnisse oder anhand von Retraditionalisierungsprozessen kontrovers diskutiert. Ein Beispiel für die Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse ist das Konzept der *Caring Masculinities* (Elliot 2016), das als fürsorgliches Männlichkeitskonzept mit hegemonialer Männlichkeit (Connell 20012) zu brechen verspricht. Fürsorgliche Männlichkeit wird hier primär als die Abwesenheit von Dominanz und die Inklusion traditionell weiblich konnotierter Eigenschaften wie Fürsorge, Empathie und (familiärer) Aufmerksamkeit verstanden (Pangritz 2020, 2023; Gärtner/Scambor 2020: 22). Unter Berücksichtigung zunehmender konservativer und rechtspopulistischer Stimmen ist zugleich eine Retraditionalisierungstendenz zu erkennen, die hegemoniale Männlichkeit in Form antifeministischer und antidemokratischer Denkweisen wieder stärker verfestigen lässt. Insgesamt zeigt sich gesamtgesellschaftlich eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Richtungsweisen darüber, wie Männlichkeit(en) aktuell und perspektivisch ausgehandelt und verstanden werden könnte(n).

Auffällig erscheint, dass in aktuellen (erziehungswissenschaftlichen) Debatten Männlichkeiten überwiegend anhand des diskursiven Dreiecks Junge-Mann-Männlichkeit diskutiert werden (Budde/Rieseke 2023: 11) – ausgehend davon, dass Männer für die „Mannwerdung von Jungen zuständig [sein]“ (ebd.). Weibliche sowie queere Perspektiven bleiben dabei unberücksichtigt, obgleich insbesondere letztere alternative Sichtweisen und Transformationspotenziale fernab einer (hetero) Frau-Mann-Dichotomie aufzeigen könnten (Pangritz/Jansen 2024; Jansen 2025). Ausgehend von einer Pluralität differenter Männlichkeitsvorstellungen stellt sich im Kontext Schule die Frage, wie sich schwule Heranwachsende innerhalb der Schule und in alltäglicher Interaktion mit ihren Peers Männlichkeit(en) aneignen.

Am Beispiel des Datenmaterials aus dem Dissertationsprojekt zu Paarbeziehungen schwuler Männer (Jansen 2025), das für diesen Beitrag erneut und thematisch fokussiert auf Männlichkeiten innerhalb und ebenso außerhalb der Schule herangezogen wurde, erfolgt zunächst aus der Retrospektive eine exemplarische Darstellung alltäglicher schulischer Herausforderungen schwuler Schüler sowie eine kurze bildungstheoretische Einordnung ihrer Umgangsweisen mit Männlichkeitsanforderungen. So lassen sich als Ziel dieses Beitrags Transformationspotenziale (schwuler) Männlichkeit(en) und schwule (Subjekt-)Bildungspotenziale innerhalb von Schule rekonstruieren.

2 Männlichkeit(en) im Kontext Schule

Innerhalb der Schule wird Männlichkeit durch das bestehende heteronormative und zweigeschlechtliche Wissen über Männlichkeit und durch interaktives Verhalten habitualisiert und inkorporiert (Tervooren 2006: 114; Meuser 2006: 121; Scheibelhofer 2018: 29). Diese „Einarbeitungsprozesse“ von Männlichkeit finden auf sozialer, körperlicher und emotionaler Ebene statt (Scheibelhofer 2018: 39). Dass im Schulalltag die Sozialisationsinstanzen Schule und Peergroup aufeinandertreffen, verdeutlicht die Bedeutsamkeit der in Schule ge- und erlebten Männlichkeitskonstruktionen. Nach Connell (2006) müsste auch bei gleichaltrigen Jugendlichen die Vorstellung hegemonialer Männlichkeit dominieren, sodass Weiblichkeit sowie Homosexualität geschlechterhierarchisch abgewertet und herabgesetzt werden (Budde 2005: 118f.). Besonders im Sportunterricht kommt hegemoniale Männlichkeit zum Ausdruck. Schaaf (2016) konstatiert, wie im Schulsport durch männliche und weibliche Körpernormen und Bewegungsweisen Männlichkeit performiert wird und durch diskursive Abwertungen Weiblichkeit, Geschlechternonkonformität und Homosexualität hierarchisch einer Hetero-Männlichkeit untergeordnet werden (Schaaf 2016: 73). Durch die Überrepräsentanz männlicher Sportlehrer und einer Bevorzugung männlich-stereotypischer Interessen (insbesondere Fußball) wird jene (hetero)männliche Dominanz unterstrichen (ebd.).

Im Zuge des sozialen Wandels der letzten zwei Jahrzehnte kann ebenso davon ausgegangen werden, dass gesetzliche Veränderungen (gleichgeschlechtliche Ehe; Elternzeitregelung und Väterbeteiligung; „divers“ als dritter positiver Geschlechtseintrag im Personenstandregister) und die gesamtgesellschaftlichen Debatten zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt dazu beigetragen haben, dass sich Männlichkeitsvorstellungen innerhalb der Schule pluralisiert haben (ebd.) und Männlichkeiten bzw. Geschlecht allgemein neu ausgehandelt werden könnten.

Mit Blick auf zahlreiche Studien der letzten Jahre (Bachmann 2014; Kleiner 2015; Küpper et al 2017; Klocke et al. 2020) ist dennoch zu erkennen, wie

Schüler_innen, die nicht den heteronormativen Geschlechtervorstellungen entsprechen – u.a. schwule Jungen, weil sie aufgrund ihres Begehrens von der männlichen (Hetero-)Norm abweichen –, stets mit alltäglichen Differenz- und Benachteiligungserfahrungen konfrontiert sind. Da somit bereits die Tatsache, schwul zu sein, eine Gefahr darstellt, mit Übergriffen, Unterdrückung und Ausschluss konfrontiert zu sein (Kleiner 2015: 45), sollen folgend schulische Herausforderungen schwuler Heranwachsender kurz skizziert werden.

3 Schulische Herausforderungen – herausfordernde Schule

Auch wenn sich die Einstellungen gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen in den vergangenen Jahren kontinuierlich verbessert haben (Klocke 2022: 3), zeigen sich in einer Studie von Klocke (2012) Widersprüchlichkeiten zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen von Schüler_innen: Einerseits spricht sich die Mehrheit für die Gleichstellung aller Geschlechter und Begehrensweisen aus, andererseits gibt genau diese Mehrheit an, sich über nonkonformes geschlechterstereotypisches Verhalten lustig gemacht oder sich homonegativ geäußert zu haben (ebd.: 87f.). Allein das Wort „schwul“ wird auf deutschen Schulhöfen stets als abwertende Bezeichnung verwendet (Scheibelhofer 2018: 41f.). Hinzukommend können Sexualisierung (Reduktion auf das Sexuelle; Unterstellung einer Hypersexualität) und Grenzüberschreitungen, wie das indiskrete Nachfragen über sexuelle Intimitäten, zum Schulalltag gehören (Krell/Oldemeier 2017: 114). Neben der Diskriminierung aufgrund nonkonformen geschlechterstereotypischen Aussehens oder Verhaltens (ebd.: 122) und der möglichen Ignoranz bzw. „Dethematisierung“ jener Diskriminierung seitens der Lehrkräfte (Klenk 2023: 214ff.) fühlen sich schwule Schüler häufig benachteiligt, weil ihnen realitätsnahe Identifikationsfiguren wie auch „Gleichgesinnte“ fehlen (Schweer 2018: 8) und ihre Lebenswelten nicht repräsentiert werden (Jansen 2025).

Dass queere Menschen gar nicht oder nur beiläufig erwähnt werden (Bittner 2011: 56), zeigt Bittner in einer Lehrwerkanalyse zu Geschlechterkonstruktionen in Schulbüchern. Geschlecht werde überwiegend durch stereotypisiertes Aussehen reproduziert (ebd.: 37). Besonders hervorzuheben ist, dass die Thematisierung von HIV/Aids teilweise immer noch und teils ausschließlich in Verbindung mit (männlicher) Homosexualität gesetzt wird (Schaaf 2016: 29), sodass schwule Sexualität – sofern diese überhaupt in Schulbüchern oder im Unterricht aufgegriffen wird – „in begriffliche und inhaltliche Nähe von Gefahr und Krankheit gebracht wird“ (Bittner 2011: 24). Somit werden primär schwule (ggf. bisexuelle) Schüler adressiert. Dies ist erstens problematisch, weil dadurch der Anschein entsteht, dass nicht-queere Schüler_innen nicht betroffen seien. Dabei zeigen aktuelle Statistiken, dass die Anzahl der HIV-Neu-

infektionen in den letzten Jahren bei heterosexuellen Kontakten tendenziell stärker gestiegen ist als bei homosexuellen Kontakten (Robert Koch-Institut 2023: 5). Zweitens wird schwule Sexualität weiterhin durch die Verknüpfung mit Krankheit und Gefahr als abweichend und (gesellschafts-)bedrohend wahrgenommen und die Stigmatisierung von schwulen Jungen/Männern als potenzielle HI-Virusträger (re)produziert (Dannecker 2019: 55).

Es erscheint daher weniger überraschend, dass zum einen die Mehrheit schwuler Jungen Angst vor dem Outing hat – gefolgt von der Angst, dass sich Freund_innen von ihnen abwenden (Krell/Oldemeyer 2017: 87) – und dass schwule Jungen sich eher dafür entscheiden, sich nach der Schulzeit zu outen (FRA 2020). Sie unterwerfen sich somit heteronormativen Strukturen (Butler 2001: 12), um neben Differenz- auch Normalitätserfahrungen zu erleben und ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit und „sozialer Existenz“ (ebd.: 15) befriedigen zu können.

Trotz einer tendenziell steigenden Sichtbarkeit queerer und schwuler Lebensweisen in der Gesellschaft und auch trotz Anerkennungs- und Normalisierungstendenzen bezüglich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt¹ (Klenk 2023: 391) kann Schule weiterhin als Ort heteronormativer Reproduktion und Subjektbildung verstanden werden (Klenk et al. 2024: 87), in dem Männlichkeit weitestgehend durch heterosexuelles und -romantisches Begehren bestimmt wird. Aufgrund von Angst vor Anfeindungen oder aufgrund sozialer und sexueller Scham (Kleiner 2020) müssen schwule Jungen häufig in Subkulturen „abtauchen“ (Jacobs 2013: 27), um (erste) romantische oder sexuelle Erfahrungen zu sammeln (ebd.; Jansen 2025).² Einerseits sind schwule Jungen hetero-männlichen stereotypischen Erwartungen ausgesetzt. Andererseits werden sie durch schwule stereotypische Fremdzuschreibungen und teils vorurteilsbehaftet als normabweichend markiert. Ausgehend von diesen ambivalenten Männlichkeitserwartungen durch Schule und Peergroup stellt sich die Frage, wie schwule Heranwachsende Männlichkeit(en) konstituieren und ob Transformationen (bereits) in der Schule stattfinden.

- 1 Wobei sich diese Tendenzen selektiv auf Homosexualität, teils auf Transgeschlechtlichkeit, jedoch weniger auf Intergeschlechtlichkeit oder Bisexualität beziehen (Klenk 2023: 391; Klenk et al. 2024).
- 2 Dass schwule Heranwachsende häufig in schwulen Subkulturen „abtauchen“ (Jacobs 2013: 27) und diese weiterhin benötigen, wird in der Studie von Jansen (2025) immer wieder bestätigt.

4 Theoretische und method(olog)ische Zugänge

Machtkritische, (queer-)feministische, poststrukturalistische und (de-)konstruktivistische Ansätze (u.a. Kleiner 2015; Butler 2018; Hartmann 2023) sowie Heteronormativitätskritik (u.a. nach Degele 2005) bilden die theoretische Grundlage dieses Beitrags. Ergänzt durch Ansätze zu Post-Heteronormativität (u.a. Busche 2021; Klenk 2023) wird grundlegend von einem „Wandel und [einer] Persistenz geschlechtlicher und sexueller Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (Klenk 2023: 8) ausgegangen. Diese werden beispielsweise nicht (nur) von klassischer Homophobie durch negative Einstellungen bezüglich rechtlicher Gleichstellung begleitet. Homonegativität äußert sich eher durch negative Einstellungen in Bezug auf Sichtbarkeit von Homosexualität in der Öffentlichkeit („moderne Homophobie“) und in Bezug auf das Unbehagen durch die Nähe homosexueller Personen („affektive Homophobie“) (Küpper et al. 2017: 50f.). Konkret im Schulkontext meint Post-Heteronormativität u.a., dass Lehrkräfte im Zuge einer vermeintlichen Gleichstellung Homonegativität weniger ernst nehmen und diese weniger sanktionieren (Klenk 2023: 397f.).

Unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheitsverhältnisse, wie sie schwule Heranwachsende strukturell, institutionell, individuell und – wie zuvor skizziert – insbesondere im Kontext Schule (er-)leben, bedarf es einer methodologischen Zugangsweise, die die komplexen Lebensrealitäten schwuler Jungen prozessartig, d.h. über längere Zeiträume betrachtend, mitberücksichtigt, sowie einer (post-)heteronormativitätskritischen Perspektive, die feinfühlig mit geschlechtlichen und sexuellen (Fremd-)Zuschreibungen und ihren strukturellen Bedingungen umzugehen vermag, um (schulische) Konstruktionsprozesse von Männlichkeit(en) angemessen erfassen zu können.

Die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung ermöglicht, dass subjektive Bedeutungszuschreibungen innerhalb biografischer Momente und Prozesse objektive Sinnstrukturen aufdecken können, die wiederum auf generative Regeln, sprich auf konkrete Benachteiligungsstrukturen verweisen können (Oevermann 1979). Eine geschlechtersensible Biografieforschung ist zudem notwendig, um das „konkrete [...] Zusammenspiel unterschiedlicher sozialer Ordnungen“ (Dausien 2008: 359) in Verbindung zu gesellschaftlichen (Benachteiligungs-)Strukturen reflektieren zu können.

Das für diesen Beitrag ausgewertete Datenmaterial, bestehend aus zehn biografisch-narrativen Interviews schwuler cis* Männer, wurde ursprünglich für das Dissertationsprojekt „Paarbeziehungen schwuler Männer im 21. Jahrhundert“ (Jansen 2025) generiert.³ Bereits bei dieser Auswertung mit der biogra-

3 Die Interviewpartner wurden unter erschwerten Bedingungen während der Corona-Pandemie über wissenschaftliche Verteiler und die Dating-Plattform *Romeo* gefunden.

fischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 2014) drängten sich Männlichkeitskonstruktionen thematisch in den Vordergrund. Nach erneuter und fokussierter fallrekonstruktiver Analyse für diesen Beitrag konnten schulische Differenzenerfahrungen und der Umgang mit Männlichkeitserwartungen im gesamtbiografischen Verlauf retrospektiv rekonstruiert werden.

Ein weiteres Merkmal dieses Beitrags ist die bildungstheoretische Auseinandersetzung mit dem Umgang mit unterschiedlichen Männlichkeitserwartungen unter Berücksichtigung zweier Bildungskonzepte: Bildung als fundamentale Transformation eines Selbst-Weltverhältnisses (Koller 2018) und Bildung als Stabilisierungsprozess der subjektiven Handlungsfähigkeit (Wischmann 2010; Wischmann/Jansen 2024; Kokemohr 2007). Letzteres referiert auf einen Balanceakt aus Unterwerfung und Ent-Unterwerfung (Butler 2001) und setzt ein kritisches Bildungsverständnis unter Einbezug von sozialen Ungleichheitsverhältnisse voraus (Heydorn 1969; Messerschmidt 2007). Für diesen Beitrag ermöglichen somit die methodologische Herangehensweise und die bildungstheoretische Einordnung einschließlich bisheriger Studienergebnisse einen ersten Einblick darin, wie schwule Heranwachsende gesamtbiografisch und ebenso in ihrer Schulzeit Männlichkeit(en) aushandeln und schulische Männlichkeitserwartungen ihre (schwule) Subjektbildung herausfordern.

5 Ambivalente Männlichkeit(en) und schwule Subjektbildung

Aus den Einzelbiografien lässt sich insgesamt eine Vereinheitlichung von Männlichkeit, wie sie innerhalb der Schule zwischen Peers konstruiert ist, erkennen: Wie bereits in vorherigen Arbeiten hervorgehoben besteht eine binäre Gegenüberstellung von Homo- und Heterosexualität, wobei hetero Jungen als männlich und homo Jungen als typisch schwul und somit als wenig(er) männlich gedeutet werden. Diese Vorstellungen werden durch tradierte Stereotype und Vorurteile, wie die unterstellte Beziehungsunfähigkeit, reproduziert. Nicht nur wird jugendliche Männlichkeit primär als heterosexuell begriffen, Homosexualität und Männlichkeit – ausgehend von einem heteronormativen Männlichkeitsideal – scheinen sich auszuschließen. Diese Auffassung wird von schwulen Schülern durch (in-)direkte verbale oder auch körperliche Anfeindungen ihrer Mitschüler innen im Laufe der Schulzeit internalisiert. Durch diese geschlechterhierarchische Abwertung, schwule Jungen seien keine „richtigen“ Jungen, sind viele schwule Heranwachsende von einer omnipräsenten sozialen Scham behaftet, als deviantes (sexuelles und geschlechtliches) Subjekt im Schulalltag sichtbar und angreifbar zu werden.

[I]n diesem klassischen heterosexuellen Weltbild war ich sozialisiert (1) und ähm hab auch schmerzhaft die Erfahrung gemacht wenn ich meine Männlichkeitsrolle als Jugendlicher nicht voll ausgefüllt habe ähm wie Kinder können grausam sein ((lacht)) wie Gesellschaft einen das spüren lässt (Lasse, 31 J.).

Den Erwartungsdruck, sich binär als homo oder hetero zu positionieren, empfinden einige Biografen als besonders belastend. Obgleich sie ihr homosexuelles und homoromantisches Begehren bereits im Alter von 10/11 Jahren wahrnehmen, fehlt(e) ihnen das Wissen und eine adäquate Sprache, um ihr Begehren, ihre Bedürfnisse wie auch ihre Unsicherheiten (rechtzeitig) einordnen und verbalisieren zu können. Weil Homosexualität auch im Unterricht weitestgehend unsichtbar bleibt (vgl. auch Klenk et al. 2024: 83f.), positive Vorbilder bei den Lehrkräften fehlen und somit die Vorstellung davon ausbleibt, wie schwule Sexualität gelebt wird, klären sich viele Heranwachsende über Pornografie und Dating Apps auf. Dies prägt häufig unrealistische Vorstellungen von Körpern, Sexualität und Beziehungen, die weitestgehend nicht den Lebensrealitäten Jugendlicher entsprechen, sodass sie überzogene Männlichkeitserwartungen an (potenzielle) Partner und an sich selbst stellen, die zuweilen von den Interviewpartnern nicht erfüllt werden können. Zum einen zeigen zwei Biografen, dass dies zur Enttäuschung und Abwertung der eigenen (schwulen) Männlichkeit führen kann, zum anderen kann der potenzielle Partner als ein utopischer stereotypischer hetero Mann idealisiert werden. Die jüngeren Biografen beklagen sich darüber, dass sie auch innerhalb der Dating Apps einem Positionierungsdrang ausgesetzt sind, sich in vermeintlich binäre Rollen beim schwulen Sex einzuordnen, wodurch nicht nur Unsicherheiten und Überforderungen entstehen können, sondern auch tradierte Frau-Mann-Rollen zwischen schwulen Männern unreflektiert übernommen werden (Jansen 2025): Der sexuell aktive Mann symbolisiere den Mann; der sexuell passive Mann die Frau (vgl. dazu auch Bourdieu 1998: 201f.). Diese Deutung wird durch sexualisierte Zuschreibungen von Mitschüler_innen häufig verstärkt.

[M]ein Gefühl war zu dem Zeitpunkt (.) Beziehungen müssen sich entlang der Linien von Top und Bottom und Aktiv Passiv finden und entwickeln [...] Also es war irgendwie das Ding von (1) daran erkennt man ob man geeignet sei obwohl ich das für mich nie passend fand (.) aber das war irgendwie son Faktor der hats für mich vom Gefühl her schwer gemacht in diesem Beziehungsgame mitzuspielen (Finn 27 J.).

Um sich vor potenziellen Anfeindungen zu schützen, versuchen schwule Schüler häufig schwule Stereotype zu vermeiden und hetero-männliche stereotypische Verhaltens- und Ausdrucksweisen zu imitieren. Im Sinne einer heteronormativen Sozialisation gelingt es einigen Jungen, einen bereits inkorporierten hetero-männlichen Habitus aufrechtzuerhalten.

[A]lso ich konnte gut Männlichkeit imitieren und ich konnte auch ziemlich gut hetero imitieren (1) und selbst wenn nicht (1) wusste ich (2) ich war mir sehr klar darüber an welchen Stellen ich vielleicht Femininität oder was anderes zeige (1) das heißt ich konnte das dosieren und planen (Finn, 27 J.).

Eine weitere Imitation von Hetero-Männlichkeit zeigt sich bei Alexander. Getrieben von der sozialen Scham, der Angst vor Anfeindungen und der Unwissenheit darüber, wie sich zwei liebende Jungen in der (schulischen) Öffentlichkeit begegnen, unterwirft er sich mit seinem ersten festen Freund der heteromännlichen Norm des Begrüßens:

[...] dadurch dass wir nicht wussten wie wir jetzt überhaupt als zwei junge Männer eine Beziehung führen können oder müssen [...] wie man das kumpelhaft so gemacht hat (.) bisschen hier mal so auf die Schulter geklopft ((lacht)) (Alexander, 28 J.).

Brüche mit einer hetero Männlichkeit sind in der Strategie des vorübergehenden Outings als bisexuell/biromantisch zu erkennen. Sich zunächst (oder in der Schule ausschließlich) als bi zu positionieren, kann als erster Versuch gedeutet werden, sich als nicht-hetero bzw. queer zu verorten. Dadurch, dass der insbesondere im Schulkontext negativ konnotierte Begriff „schwul“ vermieden wird, weichen die Heranwachsenden weniger von der normativen Männlichkeit ab, weil sie dennoch Mädchen begehren würden. Auch wenn diese Art der Bewältigung für einige Jungen den Outing-Prozess vereinfachen mag, ist die Strategie als problematisch anzusehen, da Bisexualität/Biromantik als unterstellte Übergangsphase an Glaubwürdigkeit, Anerkennung und Sichtbarkeit verlieren kann (Kleiner 2015: 287).

Ein Moment der Ent-Unterwerfung gegenüber hetero-männlichen Strukturen zeigt sich beim (Schul-)Sport. In einigen Biografien wird der Fußballsport als Bedrohung wahrgenommen, da Fußball gesamtgesellschaftlich Weiblichkeit und Homosexualität als gemeinsames Schwächeres herabsetzt. Die Fußball-Dominanz im Sportunterricht steht symbolisch für die hetero-männliche Dominanz innerhalb (und außerhalb) schulischer Strukturen. Indem sie sich für Alternativen einsetzen (z.B. Seilspringen, Tanzen), wehren sich schwule Jungen gegen eine unterdrückende homonegative Hetero-Männlichkeit.

[D]u bist ein Junge musst du Fußball spielen und musst du wissen wie das geht und musst das mögen sonst bist du kein richtiger Junge (Ikaros, 34 J.).

Wenn durch unerfüllte Erwartungen an Körperlichkeiten und Verhaltensweisen der Druck, ein „richtiger Junge“ zu sein, größer wird, kann die Figur des Hetero-männlichen symbolisch zum bedrohlichen Feindbild werden:

[D]ie Leute die mich verletzt haben und vor denen ich Angst hatte (1) das waren Männer und Jungs die im Alter meines Bruders oder mir waren (1) das war der Stereotyp Mensch (1) Mann (1) bei dem sämtliche Alarmglocken bei mir angingen (Finn, 27 J.).

Hier zeigt sich also die herausfordernde Ambivalenz, einerseits einem Hetero-Männlichkeitsideal zu entsprechen, weil aufgrund des zugeschriebenen männlichen Geschlechts jene Männlichkeitsvorstellungen erwartet werden und somit die Gefahr von Anfeindungen sinkt. Andererseits versuchen schwule Schüler sich zu ent-unterwerfen, sich von tradierten und normierten Männlichkeitsvorstellungen abzugrenzen, sich diskursiv und performativ als eigenständiges

schwul-männliches Subjekt zu konstituieren, das sich fernab heteronormativer Vorstellungen von Liebe, Sexualität, Körper, Geschlecht, Beziehungen und Lebensstilen entfalten kann. Doch die ineinander verwobene Wirkungsmacht der Sozialisationsinstanzen Schule, Peergroup und ebenso der (Herkunfts-)Familie drängen das heranwachsende Subjekt immer wieder zur heteronormativen Unterwerfung unter eine binäre Zweigeschlechtlichkeit und dieser entsprechend unter Männlichkeitsvorstellungen, die sich an heteronormativen Lebensweisen orientieren.

Transformationsprozesse zu alternativen Männlichkeiten sind im biografischen Zeitraum der Schule daher eher selten zu erkennen. Erst in weiteren biografischen Verläufen, z.B. während des Studiums, bei der partnerschaftlichen Zukunftsplanung oder nach der Distanzierung von der Herkunftsfamilie, werden transformierte Männlichkeiten sichtbar.

[I]ch war so mega ungeoutet [...] Also bei mir hat man das auch gar nicht geahnt so [...] jetzt bin ich schwul (1) also queerschwul [...] vor allem in meiner queeren Community erlebe ich das immer wieder so so Momente wo man einfach man selbst ist (Sadri, 26 J.).

Während der Schulzeit ließen sich in der Studie überwiegend Stabilisierungsprozesse rekonstruieren, in denen die schwulen Jungen immer wieder versuchen, sich ihre Männlichkeit nicht durch ihre Peers aberkennen zu lassen. Indem sie sich sowohl Heteronormen unterwerfen, um sozial eingebunden zu sein, als auch versuchen durch erstes Ausprobieren ihre Queerness zu zeigen bzw. zu leben, sind Bildungspotenziale schwuler/queerer Männlichkeiten zu erkennen. Unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit schwuler Heranwachsender konnten somit herausfordernde (schulische) Bewältigungsprozesse als Bildungsprozesse beleuchtet werden, die im späteren biografischen Verlauf auch Transformationen evozieren können. Trotz steigender Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bleibt jedoch (vorerst) die Dominanz einer Hetero-Männlichkeit im Schulkontext bestehen, die schwul-männliche Subjekte nicht nur hierarchisch herabsetzen, sondern sie auch in ihrer schwulen/queeren Subjektentfaltung einschränken kann:

[D]as begleitet einen ich glaube als schwuler Mann ein Leben lang (1) immer diese diese äh diese Hab-Acht-Haltung zeig nicht zu stark wer du bist weil du könntest verletzt werden dadurch (Lasse, 31 J.).

6 Fazit

Der gesamtbiografische Zugang anhand des ausgewählten Datenmaterials zehn schwuler Männer ermöglicht einen ersten Blick auf Transformations- und Stabilisierungsprozesse zu Männlichkeiten schwuler Heranwachsender. Hier zeigen sich Bildungspotenziale diverser (schwuler) Männlichkeiten, die in unterschiedlichem Maße tradierte Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen beinhalten oder aber auch jene Binarität überwinden können. Aufgrund ambivalenter Männlichkeitserwartungen innerhalb der Schule sind Transformationsprozesse zu alternativen, diversen schwulen Männlichkeiten jedoch eher im jungen Erwachsenenalter zu erkennen.

Trotz der gestiegenen Sichtbarkeit schwuler Lebensweisen in der Gesellschaft fehlen weitestgehend (positive) queere/schwule Vorbilder – so auch im Schulkontext, sodass sich schwule Schüler innerhalb der Schule zumeist nicht repräsentiert fühlen. Sie können tagtäglichen Differenzenerfahrungen und Anfeindungen ausgesetzt sein. Schule selbst kann so für einige Schüler als „Hintergrundrauschen“ (Finn, 27 J.) nebensächlich werden, wenn die tägliche Performativität einer Hetero-Männlichkeit zur primären Alltagsaufgabe wird.

Auch wenn aus dem ausgewählten Datenmaterial bereits wichtige Erkenntnisse zu Männlichkeitserfahrungen und -vorstellungen rekonstruiert wurden, bedarf es insbesondere intersektionaler Perspektiven zu Männlichkeiten. Denn obwohl im Rahmen des genannten Dissertationsprojektes keine Mehrebenenanalyse (Winker/Degele 2009) geleistet werden konnte, zeigten sich bereits hier mögliche Verwobenheiten zwischen Männlichkeitserwartungen und sozialer Herkunft. Für intersektionale Analysen eignen sich sowohl die biografische Fokussierung auf schwule Schüler als auch auf (junge) Erwachsene, die ggf. mit erlebten Stabilisierungen oder auch Transformationen retrospektiv auf Männlichkeiten blicken können, um schwule Männlichkeiten – und somit ggf. auch schwule Lebensweisen – dezidiert beschreiben und verstehen zu können.

Für Schule, Unterricht und Lehrkräfte lassen sich aus diesem Beitrag dennoch schulische Handlungsempfehlungen formulieren, die nicht neu sind, jedoch in besonderem Maße bestärkt wurden: Dazu gehören die Anerkennung stetiger Benachteiligung schwuler Jugendlicher, das Aufbrechen hetero- wie homo-männlicher und weiblicher Stereotype und die stärkere Berücksichtigung positiver queerer/schwuler Vorbilder und Lebensweisen – insbesondere durch das Hinterfragen (post-)heteronormativer Momente und Unterrichtsinhalte im Schulalltag.

Literatur

- Bachmann, Anne (2014): Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen schwuler und bisexueller Männer. Berlin: Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung.
- Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Bourdieu, Pierre (1998): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2022): Jungen in Bildungskontexten. Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: 10.25656/01:24840.
- Busche, Mart (2021): Next Stop: Postheteronormativität. In: Sozial Extra 45, 2, S. 85–89.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2018): Das Unbehagen der Geschlechter. 19. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeit. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19973-3>.
- Dannecker, Martin (2019): Fortwährende Eingriffe. Aufsätze, Vorträge und Reden zu AIDS und HIV aus vier Jahrzehnten. Berlin: Deutsche Aidshilfe e.V.
- Degele, Nina (2005): Heteronormativität entselbstverständlichen: Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger FrauenStudien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung 11, 17, S. 15–39.
- Elliott, Karla (2016): Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. In: Men and Masculinities 19, 3, S. 240–259.
- FRA: European Union Agency for Fundamental Rights (2020): EU-LGBTI II Survey: A long way to go for LGBTI equality. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
<https://fra.europa.eu/en/data-and-maps/2020/lgbti-survey-data-explorer> [Zugriff: 19.08.2024].
- Gärtner, Marc/Scambor, Elli (2020): Caring Masculinities. Über Männlichkeiten und Sorgearbeit. In: APuZ 70, 45, S. 22–27.
- Hartmann, Jutta (2023): Queere Bildung – kritische-dekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität. In: Baader, Meike Sophia/Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hrsg.): Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 182–195.
- Heydorn, Hans-Joachim (1969): Ungleichheit für Alle. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften 54, 11. Jahrgang, Heft 5/6: Vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite, S. 361–388

- Jansen, Marvin (2025): *Paarbeziehungen schwuler Männer im 21. Jahrhundert: Eine rekonstruktive Studie zu partnerschaftlichen Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Bildungsprozessen*. Schriftenreihe: Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Bd. 19. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenz Erfahrungen lesbischer, schwuler, sexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina (2020): *Sexuelle und soziale Scham*. In: Kalmbach, Karolin/Kleinau, Elke/Völker, Susanne (Hrsg.): *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–64.
- Klenk, Florian C. (2023): *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI.10.3224/84742631.
- Klenk, Florian C./Mallwitz, Mario/Jansen, Marvin (2024): *Queere Un/Sichtbarkeiten im Feld der Schule. Einblicke in aktuelle Studien zu den Erfahrungen und Herausforderungen schwuler Schüler und Lehrer*. In: *Erziehungswissenschaft* 68, 1-2024, S. 81–90.
- Klocke, Ulrich (2012): *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): *Lsbt* Jugendliche in Berlin: Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- Klocke, Ulrich (2022): *Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schule und Unterricht: Eine Expertise zu Forschungsbedarfen für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*. https://www.psychology.hu-berlin.de/de/1695813/57490/klocke_2022_umgang-mit-geschlechtlicher-und-sexueller-vielfalt.pdf [Zugriff: 19.08.2024].
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): *Coming-out – und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, sexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Opladen: Barbara Budrich.
- Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): *Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und sexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Messerschmidt, Astrid (2007): *Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault*. In: *Pädagogische Korrespondenz* 36, S. 44–59.
- Meuser, Michael (2006): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1979): *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, S. 352–433.
- Pangritz, Johanna (2020): *Strafende Pädagogen – fürsorgend und doch hegemonial? Brauchen wir wirklich mehr Männlichkeit? Ein kritischer, quantitativer Beitrag*

- zum Verhältnis von hegemonialen Männlichkeitsvorstellung, Feminisierung und Punitivität. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Pangritz, Johanna (2021). Männlichkeit, Care und Gleichstellung. Fürsorgende Männlichkeiten als Chance für das Geschlechterverhältnis?. In: IZGOnZeit. Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Geschlechterforschung (IZG). 10, 1 (Aug. 2021), S. 21–32. DOI: <https://doi.org/10.11576/izgonzeit-4691> [Zugriff: 19.08.2024].
- Pangritz, Johanna/Jansen, Marvin (2024): Transformationspotenziale von Männlichkeit(en) aus weiblicher und queeren Perspektiven. Tagungsbeitrag: Krisen und Transformationen, DGfE-Kongress 2024, Halle.
- Robert-Koch-Institut (2023): Epidemiologisches Bulletin 47/2023. Berlin: Robert-Koch-Institut. https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Archiv/2023/Ausgaben/47_23.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 19.08.2024].
- Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung (Grundlagentexte Soziologie). 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schaaf, Frederick (2016): Homosexuelle Schüler im Sportunterricht. Eine qualitative-empirische Studie über homosexuelle Schüler und ihre individuellen Erfahrungen im Sportunterricht. Dissertation (Sportwissenschaft), Ruhr-Universität Bochum. <https://d-nb.info/112945195X/34> [Zugriff: 19.08.2024].
- Scheibelhofer, Paul (2018): „Du bist so schwul!“ Homophobie und Männlichkeit in Schulkontexten. In: Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (Hrsg.): Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–50.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Kindheiten, Bd. 30. Berlin/Weinheim: Juventa. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11614-006-0088-4>.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92609-4>.
- Wischmann, Anke/Jansen, Marvin (2024): Bildung als Balanceakt zwischen Transformation und Stabilisierung. In: Lipkina, Julia/Epp, André/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 265–281.