

Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz

Meike Watzlawik, Ska Salden, Julia Hertlein

Zusammenfassung

Dieser Text nähert sich den Themen Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung aus verschiedenen Perspektiven: Der theoretische Einstieg aus soziologischer Perspektive thematisiert den Sozialisationsprozess innerhalb der binären Geschlechter- und Begehrensordnung und referiert feministische und queere Kritiken. Daran schließt sich eine psychologische Perspektive an, die den heuristischen Wert des Konzeptes von Ambiguitätstoleranz im individuellen Umgang mit nicht erwartungskonformen Situationen auslotet. Schließlich wird mit einer empirischen Perspektive die Situation lsbt* Jugendlicher mit Hilfe von O-Tönen aus Fokusgruppen verdeutlicht, wobei auf drei häufige Eindeutigkeitsannahmen Bezug genommen wird. Der abschließende Ausblick zeigt, wie nur im interdisziplinären Zusammenwirken *aller* Perspektiven Vielfalt in Zukunft besser integriert werden kann.

Schlagwörter: Diskriminierung, LSBT*, Jugendliche, Sozialisation, Ambiguitätstoleranz

What if not everything is as unambiguous as we expect it to be? Experiences of lgbt youth at school and the concept of ambiguity tolerance*

Abstract

This article discusses prejudices, stereotypes and discrimination from different perspectives: the theoretical introduction from a *sociological perspective* frames the socialisational practices of actors within the binary order of gender and desire and highlights selected feminist and queer criticisms. Subsequently, a *psychological perspective* is applied that proposes the heuristic value of the concept of ambiguity tolerance when analyzing the individual handling of ambiguous situations. Finally, the article employs an *empirical perspective* that reflects the situation of lgbt* adolescents and young adults. By drawing on data from focus group discussions three common assumptions of unambiguousness were identified. In a concluding outlook the article argues for an interdisciplinary approach of *all* angles to improve the integration of diversity in the future.

Keywords: discrimination, LGBT*, adolescents, socialization, ambiguity tolerance

1. Einleitung

„Ich konnte es nicht leiden, in männlich/weiblich eingeteilt zu werden.“

„Du kannst selber wählen, was du sein willst so.“

Du kannst selber entscheiden, such es dir selber aus.“

[Auszüge aus einer Fokusgruppe mit Jugendlichen, 2016]

Die Schwierigkeiten im Umgang mit stereotypen Vorstellungen bezüglich Geschlecht und sexueller Orientierung liegen darin, dass diese nicht nur in unserem begrifflichen Repertoire, sondern auch wirkmächtig in unseren Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern verankert sind. Im Zuge des Sozialisationsprozesses, der oft bereits im Mutterleib beginnt (z.B. Ansprache des Babys als Junge oder Mädchen), und der sich dann im familiären und institutionellen Umfeld (Kita, Schule, Ausbildung etc.) fortsetzt, wird in der westlich geprägten Welt ein ganz bestimmtes Geschlechterverhältnis transportiert. Die Rede ist von der Zwei-Geschlechterordnung (männlich/weiblich) und damit einhergehend das normative Ideal der heterosexuellen Zweierbeziehung.

Warum dies für lsbt* Jugendliche problematisch ist und zu Diskriminierungserfahrungen führen kann, wird anhand der empirischen Perspektive am Beispiel des Umfeldes Schule belegt und argumentiert (4). Doch zuvor erfolgt die theoretische Einbettung des Themas in Form einer soziologischen (2) und einer psychologischen (3) Perspektive. Schließlich wird diskutiert, ob und wie die Zwei-Geschlechterordnung im Denken und Verhalten herausgefordert werden kann, um langfristig zu einer diskriminierungsärmeren und freieren Gesellschaft beizutragen (5).

2. Theoretischer Hintergrund aus soziologischer Perspektive: Binäre Geschlechterordnung & doing gender

Während des Sozialisationsprozesses werden die binäre Geschlechterordnung und die „heterosexuelle Matrix“ (Butler 1991) in Form von habituellen Denk-, Wahrnehmungs-, und Handlungsschemata nicht nur tief in das Denken, sondern auch tief in die Körper der Akteur_innen eingeschrieben (Bourdieu 2005). Die Sprache, in die wir hineingeboren werden und innerhalb derer der Sozialisationsprozess abläuft, repräsentiert *und* erzeugt die vorherrschende soziale und kulturelle Gesellschaftsordnung, es handelt sich um „symbolische Macht“ (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 177).

Der Historiker Thomas Laqueur (1992) analysierte beispielsweise in seiner Kulturgeschichte der Geschlechtsorgane, dass die Zweigeschlechtlichkeit, die heute gemeinhin als naturgegeben angesehen wird, selbst ein historisches Produkt sei. Noch bis ins 18. Jahrhundert gingen Gelehrte, Mediziner und Anatomen von einem „one sex model“ aus. Diese Annahme war von der Vorstellung getragen, dass die weiblichen Geschlechtsorgane den männlichen sehr ähnlich, allerdings „umgekehrt“ angelegt seien (Laqueur 1992). Damit konnte aus wissenshistorischer Perspektive gezeigt werden, dass der anatomische Geschlechtsunterschied selbst keine naturgegebene, vordiskursive Kategorie, sondern ebenfalls offen für kulturelle Interpretation ist (vgl. Singer 2004). Anders formuliert: Der anatomische Unterschied zwischen den Geschlechtern wird gesellschaftlich auf eine bestimmte Art und Weise gedeutet/konstruiert und dieser konstruierte Unterschied wird

dann zu der als natürlich erscheinenden Grundlage der gesellschaftlichen Sichtweise, die ihn erst geschaffen hat. Der Geschlechtsunterschied wird naturalisiert (*Bourdieu* 2005, S. 27). Diese Operation kann auch als „Selbstverschleierung“ sozialer Konstruktionsprozesse bezeichnet werden (*Villa* 2006, S. 125).

Tatsächlich ist die sprachliche Manifestation der normativen Geschlechter- und Begehrensordnung in Form von Einteilungen, Kategorien und Begriffen keine deterministische Einbahnstraße, sondern diese Ordnung muss beständig durch kulturelle Interpretationen aktualisiert bzw. „performat“ werden. Diesem Aspekt trägt das Konzept des „doing gender“ Rechnung. Geschlecht ist demnach nicht etwas, was man *ist*, sondern etwas, das man *tut*. Durch Typisierungen und Klassifikationen wirkt die Kategorie Geschlecht stark komplexitätsreduzierend innerhalb von sozialen Interaktionen (*Gildemeister*, 2004). Die Art und Weise, wie typisiert und klassifiziert wird, entspricht gesellschaftlichen Zwängen: Es handelt sich um „institutional genderism“ (vgl. *Goffman* 1994).

„Das Herstellen von Geschlecht (doing gender) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuert Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher Natur zu sein [...]“ (*West/Zimmermann* 1987, zitiert nach *Gildemeister* 2004, S. 132)

Zentral an dieser Stelle ist die Formulierung „mit Bedeutung versehen“. Wenn klassifikatorische Geschlechtszugehörigkeit durch soziale Interaktionen immer wieder bestätigt werden muss, um stabil zu bleiben, kann sie innerhalb von sozialen Interaktionen auch „irritiert“ und damit auch ein Stück weit verändert werden (vgl. *Butler* 1997, S. 317). Selbst wenn man die sogenannte Trägheit des Bourdieu'schen Habitus Konzept mitberücksichtigt¹, so räumt *Bourdieu* (1992, S. 274) selbst ein, dass der Habitus in Zeiten der Krise² sowohl mit Beharren, als auch mit Veränderung reagieren kann.

Queere, feministische und postkoloniale Kritik(en)

Kritik an der Binarität der Geschlechterordnung formulierten auch die Queer Studies. Diese rückten vor allem die Kritik an der „hierarchischen Figur“ der hetero/homo Binarität ins Zentrum ihrer Analysen (*Hark* 2004, S. 288). Als kritische Weiterentwicklung von lesbischen, lesbisch-feministischen und schwulen Forschungen etablierte sich in den 1990er Jahren Queer Theory bzw. Queer Studies als akademische Unternehmung an einigen US-amerikanischen Universitäten (z.B. Berkeley). Kritische Weiterführung der Gay und Lesbian Studies bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem die Auseinandersetzung mit „kategorialen und identitätsorientierten Begrenzungen, die die Begriffe lesbisch bzw. schwul historisch begleiten“ (*Hark* 2004, S. 286). Kritisiert wird eine Identitätspolitik, die durch ihre positive Stellungnahme für marginalisierte soziale Gruppen und Bewegungen gleichzeitig neue Ausschlüsse produziere. Die Zugehörigkeit zu einer Kategorie, also der Fokus auf ein bestimmtes Identitätsmerkmal (wie z.B. lesbisch), macht zwar Politik im Namen dieser spezifischen Identität möglich (z.B. die Forderung nach gleichgeschlechtlicher Ehe), führe aber immer wieder zu neuen Abgrenzungen (z.B. bisexuell, pansexuell). Dieser problematische Aspekt von Identitätspolitik war bereits im Rahmen der zweiten Frauenbewegung sichtbar geworden, als sich Women of Color gegen eine Politik im Namen „der Frau“ wehrten: „White feminist scholars pay hardly more than lip service to race as they continue to analyse their own experience in ever more sophisticated forms“ (*Higginbotham* 1992, S. 183). Schwarze Feministinnen und postkoloniale

Theoretikerinnen³ beanstandeten vehement den Eurozentrismus des weißen Mittelklasse-Feminismus (vgl. Dietze 2005). Liebsch (2010, S. 78) fasste den problematischen Aspekt von Identitätspolitik folgendermaßen kompakt zusammen:

„Die in dieser Gemeinschaftlichkeit hergestellte Form einer Gruppenidentität ist immer an das Prinzip von Einschluss und Ausschluss als Instrument der Selbstbeschreibung gebunden; eine männliche Identität zu haben, bedeutet, keine Frau zu sein, zur Gruppe der Alten zu gehören, schließt die Jungen aus.“

Wie also diesem Dilemma rund um Identität und Differenz begegnen? Judith Butler (2007)⁴ kann in Übereinstimmung mit Spivaks Konzept eines „strategischen Essentialismus“ so interpretiert werden, dass identitätsstiftende Kategorien nicht völlig verabschiedet werden, sondern diese als vorläufige Kategorien strategisch einsetzbar bleiben sollten (vgl. Spivak/Harasym 1990, S. 51; vgl. Balzer/Ludewig 2012). Strategisch bedeutet in diesem Zusammenhang die politische Notwendigkeit, gesellschaftliche Ungleichheiten und Ausgrenzungen von bestimmten Gruppen benennen zu können. Gleichzeitig müsse aber deren vorläufiger und prozesshafter Charakter immer präsent bleiben. Laut Butler (1997) ist es notwendig „eine doppelte Bewegung zu erlernen: die Kategorie anzuführen und dementsprechend eine Identität vorläufig zu stiften und die Kategorie gleichzeitig als einen Ort der dauernden politischen Auseinandersetzung öffnen“ (S. 303). Diese schwierige Übung erinnert an Adornos Programm (2003) einer negativen Dialektik, die ebenfalls Widersprüche eröffnen, aber nicht befrieden möchte. Die Öffnung von identitätsstiftenden Kategorien kann somit auch als ein paradoxes „Aushalten des Widerspruchs“ (Schwandt 2009, S. 122f.), als das produktive Ertragen einer Leerstelle gedeutet werden.

Aus Sicht der Psychologie kann das Aushalten dieser Leerstelle, das Offenhalten der genauen Bestimmung von (identitätsstiftenden) Kategorien mit Hilfe des Konzepts der Ambiguitätstoleranz analysiert werden.

3. Theoretischer Hintergrund aus psychologischer Perspektive: Ambiguitätstoleranz, was ist das?

Wenn man die Online Version des Lexikons der Psychologie, den Dorsch (Wirtz n.d.), befragt, wird unter Ambiguitätstoleranz Folgendes verstanden:

[engl. *ambiguity tolerance*; lat. *ambiguitas* Doppelsinn], Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis nehmen und ertragen können. Die Ambiguitätstoleranz ist eine Dimension der Einstellungsmessung und Persönlichkeitsvariable (Frenkel-Brunswik 1949). Soziologisch ist Ambiguitätstoleranz (nach Krappmann 1971) ein notwendiges Sozialisierungsergebnis in einer Gesellschaft mit verschiedenen Wertgeltungen und Bedürfnissen. Kognitiv ist Ambiguitätstoleranz ein Denkmuster (*patterns of thought*), das das Differenzierungsniveau der Reduktionsschemata bestimmt.

Ein mit der Ambiguitätstoleranz verwandtes Konzept ist das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit oder *Need for Cognitive Closure* (NCC; Roets/Kruglanski/Kossowska/Pierro/Hong 2015), ein Bedürfnis, das den Wunsch des einzelnen betont, eine konkrete Antwort auf eine bestimmte Fragestellung zu bekommen, wobei *irgendeine* Antwort immer noch besser ist als keine, so dass man wiederum Verwirrung und Ambiguität vermeidet (Kruglanski 1990)⁵. Auch werden z.T. alternative Begriffe wie z.B. *Unsicherheitstole-*

ranz (siehe Reis 1997) oder *Ungewissheitstoleranz* (Dalbert 1999, zitiert nach Müller-Christ/Weßling 2007) diskutiert. Müller-Christ und Weßling (2007) geben jedoch zu bedenken, dass das *Ungewissheitskonzept* etwas breiter zu verstehen sei als die Ambiguitätstoleranz. Ungewissheit bedeute, dass man nicht genau abschätzen kann, wie sich eine Situation entwickeln wird: Was kommt als nächstes? Was wird passieren? In *ambiguitiven*, also widersprüchliche Situationen hingegen passt das Wahrgenommene nicht zueinander bzw. steht zu logischen Grundsätzen oder Überzeugungen im Widerspruch. Wenn die eigene Welt (bisher) z.B. nur aus heterosexuellen, cis-geschlechtlichen Menschen bestand, können Personen, die nicht in das bekannte Schema passen, irritieren. Je nach individueller Möglichkeit können die eigenen Überzeugungen nun in Frage gestellt und ggf. modifiziert werden, oder, im anderen Extrem, das Wahrgenommene muss abgewertet und „eindeutig“ gemacht werden, damit wieder Sicherheit herrscht. Als Beispiel kann Homosexualität fälschlicherweise als Krankheit bezeichnet werden („Das ist doch krank!“), was es aus Sicht der Person dann zu einer „Ausnahme“ und dadurch weniger bedrohlich werden lässt; ggf. glaubt die Person sogar an die Möglichkeit einer „Heilung“ (vgl. Drescher/Zucker 2006, zur Diskussion über die Spitzer-Studie).

Egal auf welchen Aspekt (kognitiv, motivational, interaktiv) der Ambiguitätstoleranz fokussiert wird, geht es immer darum, wie und ob der Mensch mit Uneindeutigkeiten umgeht bzw. umgehen kann/will. Die Vermutung, dass die Ambiguitätstoleranz eines Menschen mit seinem Hang zum stereotypen Denken und damit der Wahrscheinlichkeit, andere zu diskriminieren, zusammenhängt, lag schon bei der Entwicklung des Konstruktes nahe. Bereits Frenkel-Brunswick (1949) ging davon aus, dass Menschen mit hoher Ambiguitätsintoleranz rigider im Denken seien und Ambivalenzen, die sie als emotionale Ambiguität beschreibt, schwer aushalten. Dies könne sich z.B. in starren ideologischen Überzeugungen (vgl. Cornelis/Van Hiel/Roets/Kossowska 2009) äußern, aber auch stereotypes Denken bedingen. Bereits Allport (1954) sprach deshalb von einem vorurteilsanfälligen kognitiven Stil (*prejudice-prone motivated cognitive style*), was sich z.B. in den Ergebnissen von Roets und Van Hiel (2011) bestätigt. Sie konnten für das Konzept *Need for Cognitive Closure* zeigen, dass rassistische und sexistische Vorurteile umso stärker ausgeprägt sind, je stärker das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit ist (vgl. auch Dijksterhuis/Van Knippenberg/Kruglanski/Schaper 1996). Im Gegensatz dazu würden Menschen mit hoher Ambiguitätstoleranz mit Konflikten offener umgehen, seien an neuen Erfahrungen interessiert (vgl. auch Budner 1962) und ließen Zweifel an bestehenden Überzeugungen zu, was mit einem geringeren Vertrauen in das eigene Urteil einhergeht, da es theoretisch auch anders sein könnte (Webster/Kruglanski 1998). Sie seien eher gewillt, Altes zu überdenken und Neuem Raum zu geben. Die Konsequenz der Intoleranz gegenüber Ambiguitäten fasst Frenkel-Brunswick (1949) wie folgt zusammen. Es führte zu der

...

... tendency to resort to black-white solutions, to arrive at premature closure as to evaluative aspects, often at the neglect of reality, and to seek for unqualified and unambiguous over-all acceptance and rejection of other people. The maintenance of such solutions requires the shutting out of aspects of reality which represent a possible threat to these solutions. (S. 115)

Frenkel-Brunswick (1950) gibt aber gleichwohl zu bedenken, dass diese Beobachtungen nur für die „Extreme“ gültig seien: Menschen mit „mittlerer Ambiguitätstoleranz“ können in manchen Lebensbereichen sehr rigide im Denken und in anderen flexibler sein, so dass auch andere Einflüsse mit einbezogen werden müssten. Ein weiterer interessanter Punkt

ist ihre Beobachtung, dass es bei den Ambiguitätstoleranten Untergruppen gäbe, die z.B. ethnisch gesehen weitestgehend vorurteilsfrei seien, aber so stark an ihrer liberalen Ideologie hingen, dass man auch hier von rigidem und stereotypisierendem Denken reden müsse (Frenkel-Brunswik 1950, S. 464). Eine differenzierte Betrachtung scheint also angebracht.

Während einige Autor_innen davon ausgehen, dass es sich bei der Ambiguitätstoleranz um ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal handelt (siehe Reis 1997; vgl. auch Allport 1954), weisen andere darauf hin, dass es dabei doch eher um bereichs- und situationsspezifische Einstellungen von Personen geht (Durrheim/Foster 1997). Schlink und Walther (2007) nennen hierbei Einflussfaktoren wie Zeitdruck und Müdigkeit, die den Wunsch bestärken können, schnell eine klare Antwort zu bekommen. In anderen Situationen, in denen Fehlurteile subjektiv gesehen eine höhere Relevanz haben könnten, kann hingegen eine größere Offenheit Folge sein. Die Annahme, dass man Ambiguitätstoleranz positiv beeinflussen kann, liegt im Falle von Einstellungen also erst einmal näher als bei der Annahme, es handle sich um ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal („Die Menschen sind einfach so!“). Allerdings zeigen verschiedene Forscher_innen, dass man auch in letzterem Fall nicht von Änderungsresistenz ausgehen sollte. Laut Roets und Van Hiel (2011) würden verschiedene Studien zeigen, dass gerade der Kontakt mit Personen aus diskriminierten Gruppen zu einer Reduktion von Vorurteilen beitrage⁶. Sie begründen dies mit einer Reduktion von Angst vor dem Anderen. Der Hintergrund sei hier, dass Personen mit hoher Ambiguitätsintoleranz schnell zugängliche Informationen, insgesamt „Vertrautes“, schätzen würden, was durch Gruppenkontakt ermöglicht wird. In Roets et al. (2015) gehen die Autor_innen sogar einen Schritt weiter: Sie zeigen hier, dass das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit selbst durch den Austausch reduziert werden kann und sogar zu einer nicht nur bereichsspezifischen Reduktion von Vorurteilen führt:

These studies showed that effects of exposure to multiculturalism on stereotyping and prejudice, through reduced levels of NFC, were not limited to attitudes toward the ethnic/cultural groups directly involved in the multicultural experience, but also generalized to other ethnic groups and other, unrelated, stereotyped groups, such as homosexuals. (S. 262)

Ambiguitätstoleranz und mit ihr das stereotype Denken in Bezug auf verschiedene Personengruppen kann also beeinflusst werden, so dass Diskriminierung weniger wahrscheinlich wird. Ist dies heute aber überhaupt noch notwendig? Sind wir nicht gerade durch die immer bunter werdende Gesellschaft, die auf verschiedenen (medialen) Wegen erlebt werden kann, sowieso auf einem guten Kurs, der „das Andere“ zum Vertrauten werden lässt? Wie sieht die aktuelle Situation von Menschen, in unserem Fall Jugendlichen, mit verschiedenen Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen, tatsächlich aus?

4. Aktuelle Situation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* (lsbt*) Jugendlichen: Empirische Befunde zum Kontext Schule

LSBT* im Allgemeinen und lsbt* Jugendliche im Speziellen erleben auch heute noch Diskriminierung (FRA – European Union Agency for Fundamental Rights 2013; LesMigraS 2012; Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend & Frauen Rheinland-Pfalz 2015; speziell Jugendliche: Krell/Oldemeier 2015). Von daher bleibt es dringend

notwendig, sich mit Diskriminierungsmechanismen und Interventionsmöglichkeiten gegen Diskriminierung auseinanderzusetzen. Ein die für Diskriminierung Jugendlicher prädestinierter Kontext ist die Schule als „normierendes System“ (Morgade 2006) und somit als Ort der ständigen Bewertung, d.h. Ab- als auch Aufwertung Einzelner oder Gruppen. Im Rahmen einer Studie zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und Diskriminierung besuchten wir zwei Gruppen einer queeren Jugendorganisation und sprachen mit ihnen über Erfahrungen, die sie in Bezug auf ihre geschlechtliche Identität und ihre sexuelle Orientierung in der Schule gemacht hatten. Eine Beschreibung der beiden Gruppen kann Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1: Beschreibung der beiden Fokusgruppen mit Jugendlichen

Merkmale	Jugendgruppe 1 (N=8)	Jugendgruppe 2 (N=10)
Ø-Alter in Jahren	18 (15-21)	18 (16-21)
Geschlecht (eigene Formulierung)	3 männlich; 2 weiblich; eher weiblich; Frau/Femme; queer	8 weiblich; eher weiblich; genderfluid
Sexuelle Orientierung (eigene Formulierung)	2 lesbisch; polysexuell; pansexuell; schwul; bisexuell; nicht sicher; keine Angabe	2 bisexuell; 2 nicht definiert; 3 (vermutlich) lesbisch; poly-sexuell/bi- sexuell; pansexuell; noch herausfinden/queer
Schule/Beruf (eigene Formulierung)	3 Gymnasium; 2 Gesamtschule; 2 Universität; integrierte Sekundarschule	4 Gymnasium; 3 Universität; Waldorfschule; FÖJ; Praktikantin

Die Diskussionen, die von zwei Moderator_innen anhand eines vorher erstellten Leitfadens angeleitet wurden, wurden anschließend transkribiert und anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012) ausgewertet.

Die Jugendlichen berichteten von zahlreichen Diskriminierungen, die häufig dann stattfanden, wenn sie einer weit verbreiteten Annahme zur Eindeutigkeit von Geschlecht und/oder sexueller Orientierung nicht entsprachen. Es kristallisierten sich in den Auswertungen drei „Eindeutigkeitsannahmen“ heraus, die sich teilweise gegenseitig bedingen: Die Annahme, es gebe die beiden zeitlich stabilen und von außen erkennbaren Geschlechter „männlich“ und „weiblich“; die Annahme, Menschen begehren Personen des jeweils „anderen“ Geschlechts und die Annahme, mit dem Geschlecht seien noch eine Reihe weiterer Eigenschaften verbunden (vgl. oben erwähnte Zwei-Geschlechterordnung bzw. „Heterosexuelle Matrix“ (Butler 1991)). Das Konzept der Ambiguitätstoleranz stellt nun eine Möglichkeit dar, diskriminierendes Verhalten zu erklären: Wird eine dieser Eindeutigkeitsannahmen verletzt, wird Ambiguität wahrgenommen. Um das aus dieser Ambiguität entstehende psychologische Unwohlsein bei Einzelnen oder gar ganzen Gruppen zu reduzieren, sind verschiedene „Strategien“ möglich, beispielsweise die sich scheinbar ambivalent verhaltende Person zurechtweisen, die Person ablehnen oder abwerten, sie nicht ernst nehmen oder gar vollkommen ignorieren. Dies sind Erfahrungen, die lsbt* Jugendliche im Zusammenhang mit ihrer Geschlechtsidentität oder ihrer sexuellen Orientierung machen, wie auch bei unseren Diskussionen mit den lsbt* Jugendlichen deutlich wurde. Sie berichteten aber auch von Personen, die mit den vermeintlichen Uneindeutigkeiten einen positi-

ven Umgang fanden und sich unterstützend verhielten. Zudem formulierten Sie Forderungen und Wünsche, die sie an die Mitschüler_innen, Lehrkräfte, Schulleitungen sowie an die die Instanz „Schule“ haben. Im Folgenden werden wir dies für die genannten drei Eindeutigkeitsannahmen exemplarisch verdeutlichen.

Eindeutigkeitsannahme 1: Binäre und intraindividuelle Eindeutigkeit: Ein Mensch hat eindeutig eines der beiden Geschlechter „weiblich“ oder „männlich“, das von außen erkennbar und zeitlich stabil ist.

Die Annahme, dass jede Person *eindeutig einem der beiden Geschlechter* „weiblich“ oder „männlich“ zugeordnet werden kann, gilt insgesamt als gesellschaftlicher Konsens. Sie manifestiert sich nicht nur in zwischenmenschlichen Interaktionen („Ist es ein Mädchen oder ein Junge?“ als Frage an Eltern von Kleinkindern), sondern auch an den in unserer Umwelt vorgegebenen Strukturen – von den Auswahlmöglichkeiten des Geschlechts auf Formularen über die übliche Anrede bei offiziellen Briefen bis hin zu der Ausweisung öffentlicher Toiletten. Eine weitere verbreitete Annahme ist, dass das Geschlecht einer Person von außen erkennbar sei und sich zudem im Laufe des Lebens nicht ändert. Vor allem trans* und inter* Personen entsprechen diesen Annahmen nicht und erfahren dadurch häufig Diskriminierung. Dies kann sich beispielsweise darin äußern, dass das selbst gewählte Pronomen nicht verwendet wird.

„Na ja, also meine Lehrer benutzen manchmal das falsche Pronomen [...] ich finde es dann doof, dass sie sich dann nicht selber korrigieren, und meistens ist es dann auch vor den Schülern, die dann auch das falsche Pronomen nutzen, das ist dann halt scheiße, weil die Schüler dann halt auch denken, das ist ok.“ [Liam⁷, 17]

An diesem Zitat wird ein Nicht-Ernst-Nehmen oder auch ein Ignorieren der Transgeschlechtlichkeit bzw. der Veränderbarkeit des Geschlechts der_des Jugendlichen deutlich. Ob sich die Lehrkraft wohl auch nicht entschuldigen oder zumindest korrigieren würde, hätte sie für eine_n cisgeschlechtlichen Jugendlichen das falsche Pronomen benutzt? Zudem kommt hier eine weitere Komponente des Systems Schule zum Tragen: Lehrkräfte befinden sich im Verhältnis zu den Schüler_innen in Macht- und Vorbildpositionen. Ihr Verhalten hat Vorbildcharakter und scheint schon allein durch ihre Position als Lehrkraft legitimiert. Für den_die Jugendliche_n hatte dies zur Folge, dass auch andere Schüler_innen das falsche Pronomen benutzten, wenn sie das bei der Lehrkraft zuvor beobachtet hatten.

Zu ignorieren, dass Geschlecht und Begehren nicht immer eindeutig bzw. den Erwartungen entsprechend ausfallen, geht häufig mit einer unbewussten Grundannahme einher, dass alle Schüler_innen cisgeschlechtlich und heterosexuell seien. Diese Grundannahme beeinflusst, wie und ob über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gesprochen wird.

„Ich glaube eine Sache, dass nicht so ernst genommen wird das Thema, ist, dass ganz viele nicht wissen, wie viele Leute es eigentlich betrifft und das in jeder Schulklasse statistisch 1-3 Leute sitzen, die irgendwie selber queer sind [...] ich habe immer das Gefühl, die denken dann, ach, sie reden jetzt über irgendwelche Leute, die sie eh nie zu Gesicht bekommen.“ [Papa, 21]

Eine weitere Form ignoranten Umgehens mit Trans*geschlechtlichkeit, die von den Jugendlichen angesprochen wurde, ist ein aktives Unsichtbarmachen.

„Und dann daraufhin hat sich eine in der Nebenklasse geoutet, auch als trans*, und da hat der Klassenlehrer zu ihr gesagt, dass sie es der Klasse nicht sagen sollte, weil die dann verwirrt sind oder so.“ [Liam, 17]

Tatsächlich kann es in Anbetracht der drohenden Diskriminierung eine hilfreiche Überlebensstrategie sein, sich in der Schule nicht zu outen. Viele LSBT* berichten aus gutem Grund, in der Schule nicht „out“ gewesen zu sein (FRA 2013; *Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz* 2015). Allerdings sagt die Befürchtung, die Mitschüler_innen könnten „verwirrt“ werden, einiges über den Umgang des Lehrers mit dieser Ambiguität aus: Sie soll nicht thematisiert werden, eine Konfrontation ist nicht gewünscht. Zudem sendet er an die den trans* Jugendliche_n die Botschaft, dass es ihre_seine Verantwortung wäre zu verhindern, dass andere an ihm_ihr Ambiguität wahrnehmen und eventuell damit nicht umgehen können, und nicht etwa die Verantwortung der anderen, diese Ambiguität auszuhalten.

Weitere Formen, mit Ambiguität umzugehen, sind das Abwerten oder Zurechtweisen der Person, die als mehrdeutig wahrgenommen wird, mit dem Ziel, sich zumindest von der Mehrdeutigkeit abzugrenzen und im besten Falle wieder Eindeutigkeit herzustellen. Ein_e Jugendliche_r berichtet von einer miterlebten Situation, als er_sie die dritte Klasse einer Grundschule besuchte:

„Wir hatten ein Kind und das ist halt irgendwie immer auf das Jungsklo gegangen. Die Lehrer wussten aber so, weiblicher Name alles, und haben sie dann oder ihn, ja, das Kind halt öfter, ziemlich zusammengeschrien, wenn sie das gesehen haben und so von wegen: „Ja, du musst jetzt auf das Mädchenklo!“ [Zora, 17]

Offenbar hatte die Lehrkraft hier die Annahme, das Geschlecht sei von außen, beispielsweise am Namen, erkennbar, und zeitlich stabil. Die auf die Nicht-Erfüllung dieser Annahme folgende Diskriminierung erfolgt hier in Form der Zurechtweisung und des Verbots, die Toilette selbstbestimmt zu wählen. Von „Toilettensituationen“ wurde von den Jugendlichen in den Fokusgruppen häufig berichtet, da sich in für „Frauen“ und „Männer“ unterteilten öffentlichen Toiletten die Annahme binärer und intraindividuelle Eindeutigkeit von Geschlecht deutlich manifestiert und eine Irritation dieser Annahme ebenso deutlich ist. Ein_e andere_r Jugendliche_r hat auch direkt einen Lösungsvorschlag parat:

„[...] so blöde Situationen [...] die auf jeden Fall vermieden werden können, wenn es geschlechtsneutrale Toiletten gibt so.“ [Skaterboi, 20]

Neben diskriminierenden Umgängen mit wahrgenommener Ambiguität berichteten manche Jugendliche aber auch von Verhalten, bei dem diese positiv aufgenommen bzw. ausgehalten wurde, z. B. bei einer (nicht offiziellen) Namensänderung:

„Also als ich mich geoutet habe, [...] mein Klassenlehrer ist dann zu allen Lehrern gegangen und hat in der Liste den Namen gleich geändert, also nicht im Computer offiziell, sondern einfach nur in den Listen, damit die Lehrer mich dann auch mit dem richtigen Namen ansprechen und so, das fand ich echt gut.“ [Liam, 17]

Andere Lehrkräfte begegneten scheinbaren Ambiguitäten mit großer Offenheit und Lernbereitschaft:

„[...] wo wir dann den Lehrern erklärt haben, was ein Gendergap ist und wie das funktioniert und so und die dann aber auch sehr „Ah, ok!“, sehr, sehr offen waren und so und dann das sozusagen halt von uns lernen wollten, das fand ich gut.“ [Lynea, 19]

Diese Beispiele zeigen, welcher Umgang mit der Verletzung der binären und intraindividuellen Eindeutigkeit von den Jugendlichen als positiv und wünschenswert bewertet wird.

Eindeutigkeitsannahme 2: Heterosexuelle Eindeutigkeit: Männer begehren (nur) Frauen und Frauen begehren (nur) Männer

Eine zweite Annahme, die viel gesellschaftlichen Konsens erfährt, besagt, dass innerhalb des binären und eindeutigen Geschlechtersystems Frauen sich (nur) in Männer verlieben bzw. diese begehren, und Männer sich (nur) in Frauen verlieben bzw. diese begehren. Wer in seinem Begehren dieser Annahme widerspricht, erfährt auch hier häufig Diskriminierung. Die Verwendung des Wortes „schwul“ als Schimpfwort und die damit einhergehende Botschaft, schwul sein sei etwas Schlechtes, nannten relativ viele Teilnehmende der Fokusgruppen als eine häufige negative Erfahrung. Einige von ihnen waren der Meinung, dass diese teilweise sehr unreflektiert und ohne Kenntnisse der genauen Bedeutung oder Implikation verwendet wurde, dem also nicht in jedem Falle eine homofeindliche⁸ Einstellung zu Grunde liegt (was scheinbar zutrifft; vgl. *Klocke* 2012). Dennoch wurde dies als bedenklich und diskriminierend empfunden:

„Ja, oder so was wie „Mathe ist voll schwul“ oder, also es bedeutet dann halt einfach „scheiße“ und wenn Leute immer hören „schwul heißt scheiße“, dann ist es viel schwieriger, das Wort für sich selbst zu benutzen, und ja, also, ich habe schon von ganz vielen gehört, dass einfach das Outing [Coming Out] viel schwerer war einfach nur durch den Fakt, dass schwul scheiße bedeutet.“
[Luna, 18]

Das Wort „schwul“ wird durch seine häufige Verwendung als Schimpfwort mit einer negativen Bedeutung versehen, sodass dieser Begriff oft nicht mehr für einen positiven Selbstbezug geeignet ist. Dies erschwert das Finden von Worten für die eigene Identität und das eigene Begehren noch zusätzlich.

Auch in Bezug auf Begehren kann das Verschweigen bzw. Unsichtbarmachen von Nicht-Heterosexualität eine „Strategie“ sein, um sich Ambiguität nicht auszusetzen:

„Wir hatten damals ein Lehrbuch in der neunten Klasse und die Lehrerin war immer strikt nach dem Lehrbuch gegangen. Hat wirklich jede Seite Seite für Seite durchgearbeitet außer bei einem Kapitel, einer Doppelseite. Da ging es einfach um Regenbogenfamilien [...] und das hat sie einfach mal übersprungen und einfach mit dem nächsten Kapitel weiter gemacht.“ [Luna-San, 20]

Nicht-heteronormative Beziehungen sind ohnehin in Schulbüchern unterrepräsentiert (*Bittner* 2011). Statt das Thema zumindest an den wenigen Stellen, an denen es explizit auftaucht, anzusprechen, wird es hier übersprungen und somit eine Auseinandersetzung unterbunden. Ein_e andere_r Jugendliche_r äußert einen Wunsch in Bezug auf die Darstellung von Familien in Lehrmaterialien:

„Also ich finde es auch wichtig, dass es auch mal zum Beispiel in der Matheaufgabe, dass es da nicht immer nur um das Pärchen Mutter, Vater und ein Kind und noch Hund oder sonst irgendwas geht, dass es nicht immer nur die normative Familie dargestellt wird, sondern, [...] dass das Thema halt nicht nur Thema ist, wenn es darum geht, so, sondern dass es halt einfach existiert so, dass es auch einfach sichtbar gemacht so, generell, auch in anderen Unterrichtseinheiten.“ [Skaterboi, 20]

Eindeutigkeitsannahme 3: Eindeutige Geschlechterrollen: Mit den beiden eindeutigen Geschlechtern „weiblich“ und „männlich“ sind bestimmte Eigenschaften verbunden

Neben den schon erwähnten Annahmen darüber, wie Jungen/Männer und Mädchen/Frauen auszusehen und zu heißen haben, und in wen sie sich zu verlieben bzw. wen sie zu begehren haben, werden auch viele andere Erwartungen an jedes dieser beiden Geschlechter gerichtet. Solche Erwartungen können eine Einengung des Handlungsspielraums bedeuten – entweder dann, wenn ein_e Jugendliche_r sich im eigenen Verhalten zensiert, weil er_sie weiß, dass sich etwas für „Jungen“ oder „Mädchen“ „nicht gehört“ und er_sie nicht ris-

kieren möchte, für dieses Verhalten abgewertet zu werden, oder weil eine andere Person das nicht geschlechtstypische Verhalten unterbindet oder abwertet. Davon sind nicht nur lsbt* Jugendliche, sondern potenziell alle Jugendlichen betroffen. Ein_r Jugendliche_r berichtet vom Sportunterricht:

„Dann wurden auch diese Rollenklischees auch wieder aufgegriffen. Also wir Mädchen haben dann Bänder-Tanz gemacht und Hula-Hoop und Seilspringen und die Jungs haben halt Fußball gespielt und Judo gemacht und so und ich wär viel lieber bei den Jungs gewesen, durfte aber auch nicht, weil ich war ja ein Mädchen. [...]. Das war nicht nur, dass man einteilt „Ja, Mädchen, Jungs, macht was Unterschiedliches“, das hatte ja schon diesen Touch „Ja, wir wollen euch in eine Richtung erziehen, also wir wollen ja gucken, ja was sind denn die femininen Vorlieben angeblich und was die männlichen.“ [Zora, 17]

In Bezug auf Jungen, die einen Gymnastik/Tanz-Sportkurs gewählt hatten, berichtet diese_r Jugendliche weiter:

„Und dann hat, ich weiß auch nicht, wie wir auf das Thema kamen, hat unsere Sportlehrerin gesagt „Ja, ich hatte mal in einem Semester das erste Mal [...] zwei oder drei Jungs im Kurs [...] und die habe ich dann erstmal ziemlich zusammengefaltet“, so von wegen, „Ja, wollt ihr mich eigentlich verarschen?“, und hat die irgendwie voll auf die Probe gestellt und hat dann gemerkt, dass sie es wirklich wollen.“ [Zora, 17]

Durch den gegenderten Sportunterricht wird zum einen der Handlungsspielraum der Jugendlichen stark eingeschränkt und zum anderen unterschiedliche Erwartungen an „Mädchen“ und „Jungen“ transportiert. Als sich Jungen zum Gymnastik/Tanz-Kurs anmelden, dadurch diesen Erwartungen nicht entsprechen und in der Lehrerin offenbar Ambiguität auslösen, reagiert diese mit Nicht-Ernst-Nehmen und Abwertung. Ein_e andere_r Jugendliche_r gibt als alternative Reaktion ein Beispiel, in dem eine Lehrerin hingegen positiv reagiert, als ein Junge den Gymnastik- und Tanzkurs besucht:

„„Haha, du hast Gymnastik und Tanz!“ und dann kam schon die Lehrerin und meinte, sie hatte mal vor zwei Jahren einen Schüler in Gymnastik und Tanz und der war einer der Besten und sie sollen ihn mal nicht auslachen. Also es ist überhaupt nichts Peinliches, wenn ein Junge Gymnastik und Tanz macht, also das fand ich was Gutes, dass sie da nicht mit einem Rollenbild avanciert.“ [Luna-San, 20]

Der_dem Jugendlichen gefiel diese Reaktion der Sportlehrerin: Sie kritisierte das abwertende Verhalten der Mitschüler_innen („Sie sollen ihn mal nicht auslachen!“), machte sichtbar, dass auch andere Schüler sich in der Vergangenheit entgegen der Rollenklischees verhalten hatten und bezog sich positiv darauf („Der war einer der Besten!“).

5. Fazit und Ausblick

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen ganz deutlich, dass es immer noch notwendig ist, Vielfalt sicht- und erfahrbarer zu machen, um es den Menschen zu erleichtern, mit Ambiguität positiv und wertschätzend umzugehen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass kategoriales Denken eine menschliche und wahrscheinlich unvermeidbare Eigenschaft ist (vgl. Allport 1954). Tatsächlich helfen uns Kategorien dabei, unser Wissen zu strukturieren und mit der Komplexität unserer Umwelt produktiv umzugehen. Auch politische Forderungen können für klar definierte Gruppen leichter umgesetzt werden – diese Gruppen

sollten aber nie als exklusiv, sondern eher als temporäre Konstruktionen verstanden werden (kein *essentialistisches* Denken, vgl. z.B. *Gelman* 2005). Deutlich wird diese Notwendigkeit zum Beispiel an der Erweiterung und Ausdifferenzierung des Akronyms LSB, zu dem TI und Q oder auch über die Zeit doppelt Q hinzukamen, um die Diversität der Gruppe besser abbilden zu können⁹. Dieser Ansatz wirkt gewinnbringend, da eine Steigerung der Pluralität im Alltag mit einem generellen positiven Effekt auf die Ambiguitätstoleranz verbunden zu sein scheint (*Roets et al.* 2015). Wie kann dies konkret aussehen? In Anbetracht der eingangs dargestellten theoretischen Überlegungen ist hier die Reflexionsfähigkeit des/der Einzelne/n gefragt, wobei *Bourdieu* (2001, 1992) darauf hinweist, dass starre Überzeugungsmuster (in Form von inkorporierten habituellen Dispositionen) nur dann modifiziert werden können, wenn sie nicht mehr greifen und somit auf die eine oder andere Art dysfunktional werden, Personen also in eine „Krise“ geraten. Eine solche kann z.B. durch Migration ausgelöst werden, wenn man sich in einem völlig neuen Umfeld wiederfindet und neu orientieren muss. Es ist aber auch denkbar, und so unser Vorschlag an dieser Stelle, „kleine Krisen“ auszulösen, indem man bisherige Konstruktionen herausfordert und irritiert (vgl. *Butler* 1997). Auch *Busche* und *Cremers* (2010, S. 237) raten genau dies, wenn sie empfehlen, dass pädagogische Fachkräfte eine „Haltung“ einnehmen sollten, die es ihnen erlaubt ...

„... strukturelle und individuelle Ungleichheiten und ihre Verschränkungen [wahrzunehmen] und zugleich versucht, einen kritischen Blick auf potentielle „neue Exklusionen“ zu werfen, um diese immer wieder aufs Neue zu *dekonstruieren*“.

Diese Dekonstruktionen ermöglichen allen Beteiligten neue Blickwinkel, auch wenn sie sie nicht garantieren. Deswegen wird es nicht bei *einer* Irritation bleiben dürfen, sondern muss fortlaufend geschehen und von einer sozialwissenschaftlichen Analyse derjenigen sozial-strukturellen Bedingungen, die symbolische Herrschaftsverhältnisse (in Form von binär vergeschlechtlichten Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmustern) ermöglichen oder verhindern, begleitet werden. Letztendlich handelt es sich, was auch *Bourdieu* sehr deutlich macht, um die Notwendigkeit einer „symbolische Revolution“ (*Bourdieu/ Wacquant* 1996, S. 211), also um einen längeren Prozess, der auch an das Durchhaltevermögen derer appelliert, die in diesem Bereich als pädagogische Fachkräfte arbeiten. Der Weg, wenn auch beschwerlich, scheint aber lohnenswert, da letztendlich alle Menschen davon profitieren würden, wenn vielfältigere Entwicklungs- und Identifikationsmöglichkeiten zur Verfügung stünden, ohne dabei Gefahr zu laufen, diskriminiert zu werden. Warum sollte ein cis-geschlechtlicher, heterosexueller Junge nicht auch den Gymnastik- und Tanzkurs wählen dürfen?

Danksagung

Wie bedanken uns ganz herzlich bei allen, die an den oben erwähnten Fokusgruppen teilgenommen und mit uns ihre Erfahrungen geteilt haben, sowie den beteiligten Kolleg_innen: Dr. Ulrich Klocke, Zino Brystowski, Jessica Weber und Marvin Groh.

Wir bedanken uns außerdem bei dem Land Berlin vertreten durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, speziell Conny-Hendrik Kempe-Schällicke, für die Förderung und fachliche Unterstützung des Projekts.

Anmerkungen

- 1 Ein klassischer Einwand gegen die Bourdieu'sche Habitus­theorie ist der Determinismusvorwurf, d.h., dass sich innerhalb der Theorie kaum Widerstand, Agency oder Veränderung denken lasse (vgl. z.B. *Sonderegger* 2010; *Abels/König* 2010).
- 2 Krise meint hier den sogenannten Hysteresiseffekt des Habitus (vgl. *Bourdieu* 1993, 1992).
- 3 Als Antwort auf dieses Dilemma von Identität und Differenz wurden beispielsweise die Ansätze des „Third-World-Feminism“, „Transnational Feminism“ und „Politics of Location“ entwickelt (vgl. *Dietze* 2005).
- 4 Es handelt sich hier um das Vorwort zur zweiten englischen Ausgabe von 1999, S. xxvii (zit. Nach *Butler* 2007).
- 5 Auch Konzepte wie Unsicherheitsorientierung (*Sorrentino/Short* 1986) und Offenheit für Neues (*McCrae/Costa* 1985) weisen Parallelen auf.
- 6 *Roets* et al. (2015) fassen in ihrem Beitrag z.B. sehr anschaulich zusammen, wie ein multikulturelles Umfeld zur Stereotypproduktion beitragen kann, auch wenn es anfänglich zu Unsicherheiten und Verwirrungen führt.
- 7 Bei den hier genannten Namen handelt es sich um von den Jugendlichen für wissenschaftliche Publikationen selbst gewählte Pseudonyme.
- 8 Der Begriff „homofeindlich“ wird hier synonym zum häufig verwendeten Begriff „homophob“ verwendet. Damit soll verdeutlicht werden, dass Feindseligkeiten gegenüber LSB nicht auf einer Phobie beruhen, die in der Psychologie eine „krankhafte Angst“ bezeichnet.
- 9 Dies bedeutet nicht, dass die alleinige Erweiterung auch eine ausreichende Sichtbarkeit in der Gruppe gewährleistet, was z.B. für das Thema Intergeschlechtlichkeit momentan besonders deutlich wird (vgl. *Ghattas* 2013).

Literatur

- Abels, H./König, A.* (2010): Sozialisation. – Wiesbaden: VS-Verlag.
- Adorno, T. W.* (2003): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allport, G.* (1954): The nature of prejudice. Reading – MA, USA: Addison-Wesley.
- Balzer, N./Ludewig, K.* (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: *Ricken, N./Balzer, N.* (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95-125.
- Bittner, M.* (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) Schulbüchern: Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Frankfurt.
- Budner, S.* (1962): Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, S. 29-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
- Busche, M./Cremers, M.* (2010): Jungenarbeit und Intersektionalität. In: *Busche, M./Maikowski, L./Pohlkamp, I./Wesemüller, E.* (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken: Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. – Bielefeld: transcript, S. 223-246.
- Butler, J.* (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J.* (1997): Körper von Gewicht. *Gender Studies*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J.* (2007): *Gender Troubles*. – New York: Routledge, S. 27
- Bourdieu, P.* (1992): *Homo Academicus*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P.* (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.* (1996): *Reflexive Anthropologie*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P.* (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P.* (2005): *Die männliche Herrschaft*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cornelis, I./Van Hiel, A./Roets, A./Kossowska, M.* (2009): Age differences in conservatism: Evidence on the mediating effects of personality and cognitive style. *Journal of Personality*, 77, S. 51–88. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00538.x>

- Dietze, G.* (2004): Postcolonial Theory. In: v. *Braun, C./Stephan, I.* (Hrsg.): *Gender@Wissen*. Ein Handbuch der Gender-Theorien. – Köln: Böhlau, S. 304-325.
- Dijksterhuis, A.P./Van Knippenberg, A.D./Kruglanski, A.W./Schaper, C.* (1996): Motivated social cognition: Need for closure effects on memory and judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 32, S. 254–270. <https://doi.org/10.1006/jesp.1996.0012>
- Drescher, J./Zucker, K.J.* (Hrsg.) (2006): *Ex-Gay Research: Analyzing the Spitzer Study and Its Relation to Science, Religion, Politics, and Culture*. – New York: Routledge.
- Durrheim, K./Foster, D.* (1997): Tolerance of ambiguity as a content specific construct. *Personality & Individual Differences*, 22(5), S. 741-750. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00207-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00207-3)
- FRA – European Union Agency for Fundamental Rights* (Hrsg.) (2013): *European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: Results at a glance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar unter: http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf, Stand: 04.11.2016.
- Frenkel-Brunswik, E.* (1949): Intolerance and ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, S. 108-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>
- Frenkel-Brunswik, E.* (1950): Dynamic and cognitive personality organization as seen through the interviews. In: *Adorno, T.W./Frenkel-Brunswik, E./Levinson, D.J./Sanford, R.N.* (Hrsg.): *The Authoritarian Personality* (Chapter XII), S.442-467. – New York: Harper.
- Gelman, S.A.* (2005): *Science Briefs: Essentialism in Everyday Thought* [www document]. Online verfügbar unter: <http://www.apa.org/science/about/psa/2005/05/gelman.aspx>, Stand: 04.11.2016.
- Ghattas, D.C.* (2013): *Menschenrechte zwischen den Geschlechtern: Vorstudie zur Lebenssituation von Inter*Personen*. – Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.boell.de/sites/default/files/menschenrechte_zwischen_den_geschlechtern_2.pdf
- Gildemeister, R.* (2004): *Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*. In: *Becker, R./Kortendiek, B.* (Hrsg.): *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 132-141.
- Goffman, E.* (1994): *Interaktion und Geschlecht*. – Frankfurt am Main: Campus.
- Hark, S.* (2004): *Queer Studies*. In: v. *Braun, C./Stephan, I.* (Hrsg.): *Gender@Wissen*. Ein Handbuch der Gender-Theorien. – Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 285-304.
- Higginbotham, E.B.* (1992): African-American Women's History and the Metalanguage of Race. *Signs*, 17(2), S. 251-274. <https://doi.org/10.1086/494730>
- Klocke, U.* (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.
- Krappmann, L.* (1971): *Soziologische Dimensionen der Identität*. – Stuttgart: Klett.
- Krell, C./ Oldemeier, K.* (2015): *Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. – München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf, Stand: 04.11.2016.
- Kruglanski, A. W.* (1990): Motivations for judging and knowing: Implications for causal attribution. In: *Higgins, E.T./Sorrentino, R.M.* (Hrsg.): *The handbook of motivation and cognition: Foundation of social behavior*, Vol. 2; S. 333-368. – New York: Guilford Press.
- Kuckartz, U.* (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. – Weinheim: Beltz.
- Laqueur, T.* (1992): *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. – Frankfurt am Main: Campus.
- Lauretis, T. D.* (1991): Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities. *Differences. Journal of Feminist Cultural Studies*, 3(2), S. 3-18.
- LesMigraS* (Hrsg.) (2012): „... Nicht so greifbar und doch real“. Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. *LesMigraS: Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V.* – Berlin. Online verfügbar unter: http://www.lesmigras.de/tl_files/lesbenberatung-berlin/Gewalt%20%28Dokus,Aufsaeetze...%29/Dokumentation%20Studie%20web_sicher.pdf, Stand: 04.11.2016.

- Levitt, H./Hiestand, K. (2004): A quest for authenticity: A contemporary butch gender. *Sex Roles*, 50(9/10), S. 605–621. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000027565.59109.80>
- Liebsch, K. (2010): Identität und Habitus. In: *Korte, H./Schäfers, B.* (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie (8. Aufl.). – Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-87. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92062-7_4
- McCrae, R.R./Costa, P.T. (1985): Openness to experience. In: *Hogan, R./Jones, W.H.* (Hrsg.): Perspectives in personality. – Greenwich: JAI Press, S. 145-172.
- Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2015): Rheinland-Pfalz unterm Regenbogen: Lebenssituation von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transsexuellen, Transgender und Intersexuellen in Rheinland-Pfalz. Auswertungsbericht zur Online-Befragung von Juni bis Oktober 2013. Online verfügbar unter: https://mffjiv.rlp.de/fileadmin/mifkjf/Online-Studie_LSBTTI_Langfassung.pdf, Stand: 04.11.2016.
- Morgade, G. (2006): Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media [Sexualität und Prävention: Sexistische und heteronormative Diskurse in der Mittelschule]. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, S. 27-33.
- Müller-Christ, G./Weßling, G. (2007): Widerspruchsbewältigung, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz – Eine modellhafte Verknüpfung. In: *Müller-Christ, G./Arndt, L./Ehnert, I.* (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Widersprüche. – Münster: Lit, S. 179-197.
- Reis, J. (1997): Ambiguitätstoleranz – Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes. – Kröning: Asanger.
- Roets, A./Kruglanski, A.W./Kossowska, M./Pierro, A./Hong, Y. (2015): The Motivated Gatekeeper of Our Minds: New Directions in Need for Closure Theory and Research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 52, S. 221–283. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2015.01.001>
- Roets, A./Van Hiel, A. (2011): Allport's prejudiced personality today: Need for Closure as the motivated cognitive basis of prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), S. 349–354. <https://doi.org/10.1177/0963721411424894>
- Schlink, S./Walther, E. (2007): Kurz und gut: Eine deutsche Kurzsкала zur Erfassung des Bedürfnisses nach kognitiver Geschlossenheit. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(3), S. 153–161. <https://doi.org/10.1024/0044-3514.38.3.153>
- Schwandt, M. (2009): Kritische Theorie. Eine Einführung. – Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Singer, M. (2004): Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und Cultural Studies. – Wien: Löcker.
- Sonderegger, R. (2010): Wie emanzipatorisch ist Habitus-Forschung? Zu Rancières Kritik an Bourdieus Theorie des Habitus. *LiThes. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, 3. Online verfügbar unter: http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege10_03/sonderegger.pdf, Stand:07.11.2016.
- Sorrentino, R.M./Short, J.C. (1986): Uncertainty orientation, motivation and cognition. In: *Sorrentino, R.M./Higgins, E.T.* (Hrsg.): Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior.– New York: Guilford Press, S. 379–403.
- Spivak, G. H./Harasym, S. (Hrsg.) (1990): The Postcolonial Critique. Interviews, Strategies, Dialogues. – New York: Routledge.
- Villa, P.-I. (2006): Sexy Bodies: Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper (3. aktualisierte Auflage). – Wiesbaden: VS- Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90127-5>
- Webster, D.M./Kruglanski, A.W. (1998): Cognitive and social consequences of the need for cognitive closure. *European Review of Social Psychology*, 8, S. 133–169.
- Wirtz; A. (Hrsg.)(n.d.): Dorsch: Lexikon der Psychologie (Eintrag Ambiguitätstoleranz). Online verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/ambiguitaetstoleranz/>, Stand: 11.10.2016.