

FREIE WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT  
FÜR DIE  
DIPLOMPRÜFUNG IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN  
AN DER  
FAKULTÄT FÜR SOZIAL-UND VERHALTENSWISSENSCHAFTEN  
DER  
EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBINGEN

**Selbsterleben, Erfahrungen und Bewältigungshandeln  
lesbischer und bisexueller Mädchen und junger Frauen  
vor dem Hintergrund einer heteronormativen  
Gesellschaft**

**Eine Untersuchung anhand dreier ausgewählter Studien**

Erstellt von:  
Andrea Saile  
März 2007

---

„Im herrschenden Diskurs meiner Kindheit galt ‚Schwierigkeiten machen‘ als etwas, das man auf keinen Fall tun durfte, und zwar gerade, weil es einen ‚in Schwierigkeiten bringen‘ konnte. Die Rebellion und ihre Unterdrückung schien also in denselben Begriffen verfangen zu sein, ein Phänomen, das zu meiner ersten kritischen Einsicht in die subtile List der Macht führte: Das herrschende Gesetz drohte, einem ‚Ärger zu machen‘, ja einen ‚in Schwierigkeiten zu bringen‘, nur damit man keine ‚Unruhe stiftete‘. Daraus schloß ich, daß Schwierigkeiten unvermeidbar sind und daß die Aufgabe ist herauszufinden, wie man am besten mit ihnen umgeht, welches der beste Weg ist, in Schwierigkeiten zu sein.“

Judith Butler

## Inhaltsverzeichnis:

<b>0. EINLEITUNG</b>	<b>3</b>
<b>1. DISKURSTHEORETISCH-DEKONSTRUKTIVE BETRACHTUNGEN VON SEXUALITÄT UND GESCHLECHT</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Heteronormativität</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Sexualität als sozio-historisches Konstrukt</b>	<b>10</b>
1.2.1 Konstruktivistisches Sexualitätsverständnis und die Bedeutung sexueller Identität	10
1.2.2 Foucaults Betrachtungen zu Sexualität	11
1.2.3 Kohärente sexuelle Identitäten und das Gebot der Monosexualität	13
<b>1.3 Kritik an Natürlichkeit, Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit sexueller Identitäten - queer und Dekonstruktion</b>	<b>13</b>
1.3.1 <i>Queer</i> und poststrukturalistischer Kontext	14
1.3.2 Dekonstruktion	15
<b>1.4 J. Butler's Theorie und ihr Konzept der heterosexuellen Matrix</b>	<b>17</b>
1.4.1 Grundlagen ihres Denkens	17
1.4.2 Biologisches und soziales Geschlecht oder <i>sex = gender</i>	18
1.4.3 Performativität von Geschlecht	19
1.4.4 Die heterosexuelle Matrix	20
1.4.5 Bereich des Verworfenen	21
1.4.6 Subversion	22
1.4.7 Kritik und Relevanz	23
<b>1.5 Geschlecht und Sexualität als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich - kulturelle Existenzweise (A. Maihofer/J. Hartmann)</b>	<b>25</b>
<b>1.6 Individualisierung und Wirkmächtigkeit heterosexueller Normen</b>	<b>26</b>
<b>1.7 Zusammenfassung</b>	<b>30</b>
<b>2. ADOLESZENZ ALS HERAUSFORDERUNG</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Allgemeine Herausforderungen der Adoleszenz</b>	<b>32</b>
2.1.1 Entwicklungsaufgaben	32
2.1.2 Wandel der Jugendphase	34
<b>2.2 Herausforderungen für Mädchen und junge Frauen in der Adoleszenz</b>	<b>35</b>
2.2.1 Auseinandersetzungen mit Geschlecht und Sexualität	37
2.2.1.1 Sexuelle Identität und Geschlechtsidentität	37
2.2.1.2 Herausforderungen von Mädchen und jungen Frauen in der Auseinandersetzung mit Sexualität und Geschlecht	40
2.2.1.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	43
<b>2.3 Besondere Herausforderungen lesbischer und bisexueller Mädchen und junger Frauen aufgrund ihrer sexuellen Identität</b>	<b>44</b>

---

<b>3. BEWÄLTIGUNG</b>	<b>48</b>
3.1 Bewältigung aus psychologischer Perspektive	48
3.2 Bewältigung aus sozialpädagogischer Perspektive (L. Böhnisch)	58
3.3 Bewältigung stigmatisierter Identität (E. Goffman)	61
<b>4. AUSWERTUNG DER STUDIEN</b>	<b>66</b>
4.1 Darstellung der Studien	66
<b>4.2 Erfahrungswerte und Selbsterleben der Mädchen und jungen Frauen in Zusammenhang mit ihrer sexuellen Identität</b>	<b>69</b>
4.2.1 Ebene Umwelt	69
4.2.1.1 Umgang mit Homo- und Bisexualität im Umfeld der Mädchen	69
4.2.1.2 Informationen und Vorbilder über/zu Homo- und Bisexualität	72
4.2.1.3 Reaktionen des Umfeldes auf die homo- oder bisexuelle Orientierung	74
4.2.2 Ebene Selbsterleben	80
4.2.2.1 Erleben der Bewusstwerdung der lesbischen oder bisex. Orientierung	80
4.2.2.2 Erleben der eigenen sex. Identität zum Zeitpunkt der Studierhebung	81
4.2.3 Zusammenfassung und Auslegung	83
<b>4.3 Umgang mit der eigenen Lebensrealität und den eigenen Gefühlen im Coming-out - Bewältigungshandeln</b>	<b>96</b>
4.3.1 Unterdrückung/Verleugnung gleichgeschlechtlicher Gefühle; Eingehen intimer heterosexueller Beziehungen	97
4.3.2 Suche nach AnsprechpartnerInnen und sozialer Unterstützung im bisherigen sozialen Umfeld	99
4.3.3 Suche nach Informationen und lesbischen Bezügen	100
4.3.4 Selektives Outing	101
4.3.5 Destruktive Verhaltensweisen und Rückzug	102
4.3.6 Relativierung negativer Reaktionen, Zurücknahme positiver Erwartungen und des eigenen Selbstwertes	104
4.3.7 Schlussbetrachtungen	106
<b>5. AUSBLICK</b>	<b>108</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>123</b>

## 0. Einleitung

Welches Geschlecht wir lieben, ist ein bedeutsamer Aspekt des eigenen Selbstverständnisses, von Lebensweisen und dafür welchen ‚Platz‘ wir in der Gesellschaft einnehmen. Verfolgt man so manch mediale Darstellung, wird der Eindruck erweckt, dass sich diese Bedeutsamkeit nach und nach aufgelöst hat. Homosexualität und - sofern sie thematisiert wird - Bisexualität erscheinen hier neben Heterosexualität als vermeintlich gleichwertige und gesellschaftlich anerkannte Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Heterosexualität, so wird im Folgenden zu zeigen sein, hat als Normalvorstellung menschlicher Lebens- und Liebensweisen ihre normierende Kraft jedoch nicht verloren und ist immer noch gesellschaftlich privilegierte Lebensform.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist so die Annahme, dass das Aufwachsen in einer Gesellschaft, in der Heterosexualität als Norm gilt, für homo- und bisexuelle Mädchen und junge Frauen<sup>1</sup> unter einem anderen Vorzeichen abläuft als für Heterosexuelle.

Da Homo- und Bisexualität im Bewusstsein einer solchen Gesellschaft eben keine gleich anerkannten Formen menschlicher Lebens- und Liebensweise darstellen, so meine weiteren Vermutungen, hat dies Auswirkungen auf das Selbsterleben der eigenen sexuellen Orientierung lesbischer und bisexueller Mädchen und auf die Erfahrungen, welche sie allgemein, in Bezug auf Homo- und Bisexualität, sowie speziell auf ihr Outing, in ihrem sozialen Umfeld und der Gesellschaft im Ganzen machen. Da Lesben und Schwule in ihrem alltäglichen Leben immer noch mit vielfältigen Diskriminierungen konfrontiert sind (vgl. Knoll/Edinger/Reisbeck 1997, Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen<sup>2</sup> 1999, Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales<sup>3</sup> 2001), ist zu erwarten, dass sich lesbische und bisexuelle Mädchen bei einem Outing mit Negativreaktionen auseinandersetzen müssen. Zudem, so muss weiter angenommen werden, sind sie auch mit abwertenden und stigmatisierenden Reaktions- und Umgangsweisen auf Homo- und Bisexualität allgemein konfrontiert.

Von Interesse ist für mich daher weiter, welche Wege des Umgangs lesbische und bisexuelle Mädchen mit ihrer so geprägten Lebensrealität finden.

Damit sind die Fragen nach dem *Selbsterleben* der eigenen sexuellen Orientierung lesbischer und bisexueller Mädchen, nach den *Erfahrungen*, die diese hinsichtlich (ihrer) Homo- oder Bisexualität machen, sowie nach dem *Bewältigungshandeln* der Mädchen zentral für vorliegende Diplomarbeit.

---

<sup>1</sup> Zur Gewährleistung einer leichteren Lesbarkeit werde ich im Folgenden nur noch von lesbischen und bisexuellen *Mädchen* sprechen. In dieser Ausdrucksweise sollen *junge Frauen* jedoch mitreflektiert sein und von der Leserin/dem Leser mitgedacht werden. Diese Verkürzung der Ausdrucksweise bezieht sich auf alle Kapitel, auch auf die Auswertung der Studien. Zur Erinnerung dieser Verkürzung nehme ich *junge Frauen* in die Ebene der Überschriften weiterhin mit auf.

<sup>2</sup> Im Folgenden zitiert als MFJFG NRW.

<sup>3</sup> Im Folgenden zitiert als MFAS Niedersachsen.

Wie also nehmen lesbische und bisexuelle Mädchen ihre sexuelle Orientierung wahr? Welche Gefühlqualitäten sind damit verbunden? Haben sie Schwierigkeiten ihre gleichgeschlechtlichen Empfindungen anzunehmen?

Welchen Umgang mit Homo- und Bisexualität erleben sie? Sind diese Thema in ihrem sozialen Umfeld? Welcher Art Reaktionen machen sie auf ihr eigenes Outing?

Und schließlich: wie gehen sie mit diesen Erfahrungen und den eigenen Reaktionen bezüglich ihrer sexuellen Orientierung um? Gibt es hierbei gewisse Muster?

Die solcherart ausdifferenzierte Fragestellung vorliegender Arbeit möchte ich anhand ausgewählter Studien zu beantworten suchen.

Dabei betrachte ich diese als eine für die Pädagogik grundsätzlich wichtige Fragestellung. Insofern sich Pädagogik immer mit Menschen in ihren jeweiligen Lebensrealitäten auseinander setzen muss, ist es notwendig deren Hintergründe sowie daraus resultierende spezifische Interessen- und Bedürfnislagen ihrer AdressatInnen zu kennen. Pädagogische Praxis, die nicht um so zu vermutende, besondere Herausforderungen des Aufwachsens lesbischer und bisexueller Mädchen weiß, läuft Gefahr an deren möglichem Unterstützungsbedarf vorbei zu gehen. Andererseits kann sie diese so auch nicht als möglichenfalls aktive und kreative Gestalterinnen dieser Herausforderungen (an-)erkennen und an daraus resultierende Stärken anknüpfen.

Zentrale Hintergrundfolie meiner Fragestellung ist der gesellschaftliche Umgang mit unterschiedlichen Formen menschlicher Lebens- und Lebensweisen. Dieser kann in verschiedenen Gesellschaften und Kulturkreisen variieren. Die Ausführungen dieser Arbeit beziehen sich daher nur auf moderne westliche Gesellschaften.

Charakteristikum dieser ist eine hierarchische Strukturierung nach Geschlecht und Sexualität. Hierauf werde ich im *ersten Kapitel* näher eingehen. Dabei folge ich einer diskurstheoretisch-dekonstruktiven Perspektive, mit welcher ich das konstruierte Moment und damit zugleich das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Geschlecht und Sexualität zu verdeutlichen suche.

Ausgehend vom Begriff und vom Konzept der Heteronormativität soll dargelegt werden, wie eine gesellschaftliche Norm der Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit kollektives und individuelles Bewusstsein durchziehen und ihren Niederschlag auch in gesellschaftlichen Institutionen, Handlungspraxen und den Individuen selbst finden.

Dass Individuen so nicht ‚einfach‘ als homo-, hetero- oder bisexuelle Identitäten bzw. als Jungen oder Männer, Mädchen oder Frauen bestehen, sondern sozial als solche hergestellt wurden bzw. werden, sowie an diesem Herstellungsprozess selbst mitwirken, soll mit Bezugnahme auf Foucault und Butler gezeigt werden. Wichtig an Butlers und Foucaults Betrachtungen von Geschlecht und Sexualität sind deren herrschaftskritische Implikationen, insofern sie die Herstellung sexueller und geschlechtlicher Subjekte im Kontext machttheoretischer Aspekte reflektieren.

Mit Butlers *heterosexueller Matrix*, die als Kernstück des ersten Kapitels verstanden werden kann, werde ich weiter darlegen, wie die Produktion privilegierter heterosexuel-

ler Identitäten zugleich immer schon auf der Verwerfung homo- und bisexueller Identitäten fußt. Oder anders ausgedrückt: wie die gesellschaftlich heterosexuelle Normalität eine vermeintliche Abnormalität von Homosexualität als ihr Gegenüber voraussetzt. Der rote Faden zum Verständnis Butlers Theorie spannt sich dabei von Foucaults Betrachtungen zu Sexualität, Subjektivität und Macht, über *queer* bis zu Derridaschen Dekonstruktion und deren Prämissen.

Aufgrund dem geschlechtsspezifischen Fokus dieser Arbeit, sowie einer engen gegenseitigen Verwiesenheit von Geschlecht und Sexualität aufeinander, erhält im Rahmen des ersten Kapitels auch die Kategorie Geschlecht großen Raum. Bezugnehmend auf Maihofers Konzept von *Geschlecht als hegemonialem Diskurs und gesellschaftlich-kultureller Existenzweise* werde ich so, nach der Darstellung von und kritischen Auseinandersetzung mit Butlers Theorie, das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Geschlecht und Sexualität konkretisieren.

Dem Umstand, dass im Rahmen von Individualisierungsprozessen Lebensweisen vielfältiger geworden sind und gesellschaftliche Normen tendenziell an Bedeutungsmacht verlieren, wird im letzten Teil des ersten Kapitels Rechnung getragen. Hier werde ich der Frage nachgehen, ob so überhaupt noch von einer Wirkmächtigkeit heterosexueller Normen ausgegangen werden kann. Eruiert werden soll hier auch, welche neuen Chancen aber auch Herausforderungen mit den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen für die Realisierung einer homo- und bisexuellen Lebensweisen bzw. für homo- und bisexuelle Menschen einhergehen.

Die im Rahmen meiner Fragestellung interessierende Zielgruppe sind lesbische und bisexuelle *Mädchen und junge Frauen*. Daher werde ich im *zweiten Kapitel* auf alters- und geschlechtsspezifische Herausforderungen der Adoleszenz eingehen. Dies halte ich für wichtig, um aufzuzeigen, vor welchem Hintergrund sich ein Coming-out im Jugendalter abspielt bzw. mit welchen alters- und geschlechtsspezifischen Aufgaben sich ein solches überlagert. Besondere Aufmerksamkeit sollen hierbei Auseinandersetzungsprozesse und deren Bedingungen von Mädchen mit Geschlecht und Sexualität, im Rahmen der Entwicklung sexueller und geschlechtlicher Identität, erhalten. Die Ergebnisse zuspitzend, werde ich abschließend besondere Herausforderungen lesbischer und bisexueller Mädchen aufgrund ihrer sexuellen Identität darstellen.

Da ein Teil meiner Fragestellung und meines Untersuchungsvorhabens auf Bewältigungshandeln lesbischer und bisexueller Mädchen abzielt, soll in *Kapitel drei* der bewältigungstheoretische Hintergrund hierzu erarbeitet werden.

Dafür werde ich das Bewältigungsparadigma aus psychologischer und sozialpädagogischer Perspektive diskutieren und dabei grundlegende Merkmale, Einflussfaktoren, verschiedene Formen und Funktionen sowie Interpretationszusammenhänge von Bewältigung(-prozessen) darlegen. Insofern ich, wie oben expliziert, davon ausgehe, dass lesbische und bisexuelle Mädchen aufgrund ihrer sexuellen Identität Stigmatisierungen gegenüberstehen, werde ich letztlich noch auf einen Ansatz Bezug nehmen,

---

der sich ausführlich mit der Bewältigung stigmatisierter Identität befasst und dabei Methoden des *Stigma-Managements* erörtern.

In *Kapitel vier* schließlich erfolgt dann die Auswertung dreier ausgewählter Studien bezüglich meiner Fragestellung. Dabei werde ich in zwei Schritten vorgehen: in einem ersten Teil werde ich Selbsterleben und Erfahrungen der Mädchen bezüglich ihrer sexuellen Identität eruieren. Anschließend folgt eine Zusammenfassung und Auslegung der zentralen Ergebnisse. Im zweiten Teil werde ich dann der Frage nach dem Bewältigungshandeln lesbischer und bisexueller Mädchen nachgehen.

Eine Vorstellung der Studien bezüglich Hintergründe, Umfang, Zeitraum der Durchführung und Studiendesign findet ganz am Anfang dieses Kapitels seinen Platz.

Im *fünften Kapitel* soll dann auf dem Hintergrund der Studienergebnisse, sowie im Anschluss an die theoretischen Erkenntnisse aus Kapitel eins, ein Ausblick für die Pädagogik gegeben werden.



# 1. Diskurstheoretisch-dekonstruktive Betrachtungen von Sexualität und Geschlecht

Ausgangspunkt einer diskurstheoretisch-dekonstruktiven Perspektive auf soziale Wirklichkeit ist die Annahme, dass diese „eine Sache des Entwurfs“ (Bublitz 2001: 226) und nicht eines natürlich oder metaphysisch Gegebenen und ein für allemal Unverrückbaren ist (vgl. ebd.).

„Ein solches Verständnis basiert auf der erkenntnistheoretischen Annahme, dass alles was wir wahrnehmen, denken, fühlen, handeln immer schon von unserer Sprache, unserem kulturellem Symbolsystem bestimmt, über eine Verbindung von Wissen und Macht in Diskursen vermittelt und daher gesellschaftlich hervorgebracht ist. (...) Eine solche Sichtweise stellt daher unsere gesellschaftlich-kulturellen Basisordnungen radikal in Frage.“ (Hartmann 2004a: 26)<sup>4</sup>

Als grundlegende, sozio-kulturelle Ordnungskategorien verstanden, stehen damit auch Geschlecht und Sexualität zur Disposition und können auf ihre diskursive Bedeutungsproduktion hin untersucht werden.

Mit einer diskurstheoretisch-dekonstruktiven Sichtweise verbunden ist weiter auch die Frage nach Herrschaftsverhältnissen bzw. inwiefern unsere gesellschaftlich erlebte Normalität Ausdruck derer ist. Normalität wird damit als Resultat von Normativität reflektiert und Normen im Foucaultschen Sinne als eine moderne Form der Macht begriffen (vgl. Hartmann 2002: 14). Eingeschlossen ist damit ein Normenverständnis, wonach diese „... sich [auch] in sozialpolitischen Maßnahmen, Sprache, Bewusstsein, Identitäten, Körpern, Gefühlen und Begehren ... [verdinglichen]“ (ebd.).

Auf Geschlecht und Sexualität bezogen geraten damit jene Normen und Prozesse ins Zentrum des Interesses, welche geschlechtliche und sexuelle Normalität herstellen und entsprechende, spezifische Subjekte konstituieren. Den gerade der damit frei werdende Blick auf den Konstruktionscharakter von Normalität macht eine *gleichwertige* Wahrnehmung anderer Lebensweisen erst möglich. Diesem werde ich im Folgenden nachzugehen suchen. Im Zentrum stehen dabei Begriff wie Konzept der Heteronormativität.

---

<sup>4</sup> ‚Diskurs‘ bezieht sich hier auf die Foucaultsche Verwendung des Begriffs. In diesem Sinne ist dieser nicht einfach mit ‚Diskussion‘ gleichzusetzen, weil ihm die Funktion zukommt, Realität zu erzeugen und zu strukturieren: der Diskurs legt vereinfacht ausgedrückt fest, was, wann, wie, wo und von wem gesagt werden darf und was nicht - oder nur unter (Androhung von) Strafe - veräußert werden kann. Diesen Regeln des Diskurses liegen machtgeleitete Interessen zugrunde (vgl. Wikipedia: [http://de.wikipedia.org/wiki/Diskurs#Michel\\_Foucault](http://de.wikipedia.org/wiki/Diskurs#Michel_Foucault), 06.03.2007.). Eine explizitere Definition dessen bietet Hark: „Diskurs muß ... als wirklichkeitserzeugender Modus verstanden werden, d.h. als gesellschaftlich-institutionell verankertes Raster des Verstehens, Ordnen und Hierarchisierens, das Möglichkeiten der Wahrnehmung von Realität generiert, das die Gegenstände des Wissens kreiert, indem Aussagen über diese gemacht und sie somit der Betrachtung erst zugänglich werden. (...) Diskurse definieren und begrenzen folglich die Domäne dessen was wahrnehmbar ist, was sinnvoll ist. Das ist die Macht des Diskurses: Wirklichkeit so und nicht anders zu erzeugen“ (Hark 2001: 362).

## 1.1 Heteronormativität

Degele definiert Heteronormativität als

„ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt bzw. beitragen soll.“ (Degele 2005: 19)

Als Kernstück von Heteronormativität und zugleich dem „vermutlich ‚härtesten‘ Stabilitätskern des Alltagswissens“ (ebd.) lässt sich damit die Annahme von der ‚natürlichen‘ Existenz (nur) zweier Geschlechter<sup>5</sup>, sowie die Annahme von Heterosexualität als ‚normaler‘ Sexualität, bezeichnen. Diese Annahmen sind jedoch weniger im Sinne bewusster Überzeugungen zu verstehen, sondern zeichnen sich gerade durch hohe Unbewusstheit und Vorreflexivität auf Seiten der Individuen aus. Dies liegt in der naturalistischen Bestimmung von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität begründet, aus der heraus sie als nicht weiter zu hinterfragender gesellschaftlicher Tatbestand bzw. als nicht-legitimierungsbedürftige Norm erscheinen. Degele spricht hierbei von „Mechanismen der Naturalisierung“ und „Unbewusstheit“ (vgl. 2005: 19f).

Die Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit, so Degele weiter, verschleierte, dass Heteronormativität erst durch gesellschaftliche Normalisierungsprozesse hervorgebracht werde (vgl. ebd.). Dem herrschenden Alltagsverständnis widersprechend, müssen Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit so als Normalitätskonstruktionen verstanden werden (vgl. Albrecht-Heide/Holzlkamp 1998: 21). Dies, so Albrecht-Heide und Holzlkamp, bedeute, dass etwas als Normalität im Sinne von Natur/Natürlichkeit ausgewiesen wird, was im Grunde eine Setzung, eine gesellschaftliche Konstruktion ist, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse stabilisiert (vgl. ebd.). Heteronormative Kritik will hier ansetzen und deutlich machen, dass es heterosexuelle Normen sind, welche Subjekte norm(alis)ieren und (das Ergebnis) heterosexuelle(r) Praxis und Lebensweise zur Natur erheben.

Als Beispiele für die allgemein hohe Unbewusstheit und Selbstverständlichkeit von Heteronormativität lässt sich die große Verunsicherung von Menschen benennen, wenn sie ihr Gegenüber nicht als männlich oder weiblich identifizieren können (vgl. Degele 2005: 19), sowie die Tatsache, dass i.A. erst einmal davon ausgegangen wird, eine Person sei heterosexuell. Auch für Hartmann zeigt sich Heteronormativität „... in der Selbstverständlichkeit, mit der heterosexuelle Paarbildung als Ursprung und Grundlage aller sozialen Beziehungen angesehen und in Diskurse über Körper, Familie, Erziehung oder Generativität eingeschrieben ist“ (2004a: 22).

Damit klingt bereits an, dass Heteronormativität nicht nur in den Individuen, sondern auch in gesellschaftlichen Strukturen und Organisationsweisen verankert ist. Sichtbar

---

<sup>5</sup> Die „Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit“ ist durch folgende Annahmen bestimmt: 1. jeder Mensch ist eindeutig und sich gegenseitig ausschließend entweder männlich oder weiblich, 2. die Geschlechtszugehörigkeit ist naturhaft-körperlich-biologisch begründet und 3. unveränderbar (vgl. Hagemann-White 1984: 81).

wird dies z.B. in der Rechtsprechung (bspw. die Privilegierung heterosexueller Lebensweisen) oder der Wissenschaft (vgl. Degele 2005: 20). Die Implementierung von Heteronormativität in gesellschaftlichen Strukturen kann mit Degele als „Mechanismus der Institutionalisierung“ bezeichnet werden (vgl. ebd.), der zusammen mit den oben erläuterten Mechanismen der Naturalisierung und der Unbewusstheit die heteronormative Gesellschaftsordnung konsolidiert. Die Stabilität von Heterosexualität, so Hark,

„ist insofern nicht in ihrer scheinbaren Natürlichkeit begründet, sondern in ihrer kontinuierlichen durch vielfältige normative, gesetzliche, kulturelle und soziale Regulierungen erzeugten Selbstverständlichkeit einerseits und dem individuellen ‚Nach-Leben‘ dieser Normen andererseits.“ (Hark 2002: 52)

Wie im Folgenden noch deutlicher werden wird, kann analoges auch für Geschlecht und das System sozialer Zweigeschlechtlichkeit gefolgert werden.

Wie in der Definition eingangs deutlich wird, kann Heteronormativität auch unter dem Aspekt ihrer Funktionalität betrachtet werden. Degele verortet diese in der erleichterten Orientierung in der Welt mittels Vereinfachungen wie der Binarisierung (vgl. 2004: 53) - also die Binarisierung von Geschlecht in Mann und Frau und von Sexualität in Hetero- und Homosexualität. Damit ist ein Effekt von Heteronormativität die Reduktion von Komplexität in gesellschaftlichen Interaktionen, „... indem es ein berechenbares Verhaltensterrain und damit Erwartungssicherheit schafft“ (Degele 2004: 52). Durch diese binären Strukturierungen erzeugt Heteronormativität aber auch Polarisierungen, reduziert Vielfalt und führt über eine Privilegierung heterosexueller Praxis und Lebensweise zu einer Hierarchisierung zwischen Hetero- und Homosexualität.

Hark macht darauf aufmerksam, dass ein Verständnis von Heterosexualität als gesellschaftliche Institution nicht so zu verstehen sei, dass alle Frauen individuell gezwungen wären Männer zu lieben oder umgekehrt (vgl. 2002: 51). Deutlich wird aber, dass in einem heteronormativen System wenig(er) bis kein ‚Spielraum‘ für Personen besteht, die den normativen Vorgaben der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität nicht entsprechen, so z.B. Intersexuelle, Schwule, Lesben, Bisexuelle und Transgender.<sup>6</sup> Von gesellschaftlicher Seite sind diese Menschen mit unterschiedlichen Strategien zur Einpassung in die Normen konfrontiert (vgl. Wikipedia: <http://de.wikipedia.org/wiki/Heteronormativit%C3%A4t>, 06.07.2005).<sup>7</sup> Hark spricht deshalb von Heteronormativität als Regulierungsmechanismus, da dieser darüber entscheide, was sozial legitim lebbar sei und was nicht (vgl. 2002: 52). Sie betont

---

<sup>6</sup> Unterschiede bestehen jedoch, in dem Grad gesellschaftlicher Sanktionierung, der je nach Art des Regelverstoß variiert. So sind nach Hartmann die Bewegungs- und Gestaltungsräume von Sexualität gegenüber denen von Geschlecht größer (vgl. 1998: 30). Dementsprechend sind Reaktionen auf Menschen, welche die Geschlechtergrenzen überschreiten, häufig (noch) rigider, als gegenüber Menschen die nicht der heterosexuellen Norm entsprechen.

<sup>7</sup> Z.B. medizinische Eingriffe zur Herstellung einer eindeutigen Geschlechtszugehörigkeit bei Intersexuellen, das Infragestellen der Männlichkeit bei Schwulen bzw. das Unterstellen einer starken weiblichen Komponente und das Infragestellen der Weiblichkeit bei Lesben bzw. das Unterstellen einer starken männlichen Komponente, um sie damit wieder in die heteronormative Ordnung integrieren zu können (vgl. Wikipedia: <http://de.wikipedia.org/wiki/Heteronormativit%C3%A4t>, 06.07.2005). Als weitere Anpassungsstrategien müssen m.E. aber auch alle Formen von Diskriminierungen verstanden werden, insofern diese darauf zielen, geschlechtliche und sexuelle Normübertretungen zu sanktionieren.

zudem die schiere Unmöglichkeit in unserer westlichen Gesellschaft dem heteronormativen Ordnungssystem zu ‚entkommen‘ bzw. dessen Reproduktion zu vermeiden, da

„die heteronormative und zweigeschlechtliche symbolische Ordnung ... das Medium der Verständigung über sexuelle und geschlechtliche Identität [ist]: Ein Leben ‚außerhalb‘ der beiden Geschlechter, denen eine eindeutige sexuelle Orientierung immer schon zugewiesen wird, ist nicht möglich.“ (Hark 2002: 52)

## **1.2 Sexualität als sozio-historisches Konstrukt**

Da Sexualität bzw. die sexuelle Identität<sup>8</sup> zentrale Kategorie vorliegender Diplomarbeit ist, möchte ich mich im Folgenden vertiefend mit dieser auseinandersetzen.

### **1.2.1 Konstruktivistisches Sexualitätsverständnis und die Bedeutung sexueller Identität**

„Ein eng naturalistisches Verständnis von Sexualität im Sinne eines zur natürlichen Ausstattung des Menschen gehörenden Grundbedürfnisses, das mit Lust verbunden ist und der Fortpflanzung dient, wird zunehmend abgelöst von einer Sexualitätsauffassung, die Menschen - und damit auch ihre Sexualität - als gesellschaftlich geworden und durch soziale Praktiken geformt begreift. Es existiert somit keine ‚Natur‘ der Sexualität und keine ‚natürliche‘ Sexualität.“ (Stein-Hilbers u.a. 2000: 11)

Dieses Zitat von Stein-Hilbers u.a. verdeutlicht eine sich verändernde Auffassung von Sexualität im (sexual-)wissenschaftlichen Diskurs, die wegführt von einem engen, naturalistischen, hin zu einem konstruktivistischen Verständnis von Sexualität.

Zur Disposition steht damit nicht die „biologische Fundierung“ von Sexualität, wohl aber die Annahme, dass körperliche - und damit auch die als ‚sexuell‘ definierten - Empfindungen und Handlungen jenseits symbolischer Ordnungen (v.a. Sprache), quasi „an und für sich“, erfahrbar sind (Stein-Hilbers u.a. 2000: 9f). Denn diese, so die Autorinnen, sind immer gebunden an einen spezifischen, kulturellen Hintergrund, der Wahrnehmung, Verstehen und Verhalten strukturiert und mit Sinn belegt. Sexualität muss daher als kontextgebundenes Phänomen verstanden werden, das kulturellen und geschichtlichen Einflüssen und Wandlungen unterliegt (vgl. ebd.). Auch Sigusch, der einer kritischen Sexualwissenschaft zuzuordnen ist, konstatiert:

„Der Mensch ist von Natur aus gesellschaftlich und seine Sexualität ist es auch. Sexualität ist eine gesellschaftliche Kategorie. Menschensexualität schlechthin, ‚reine‘ Sexualität ist reine Gedankenschöpfung. Das natürliche Moment am Sexuellen läßt sich vom gesellschaftlichen prinzipiell nicht abschneiden - im Sinne von primär und sekundär, von vorgegeben und gemacht, von richtig und falsch.“ (Sigusch 1984: 70)

Auch sexuelle Identität entwickelt sich immer innerhalb eines spezifischen Kontextes und damit innerhalb dessen „hegemonialer Konzeptionen von Sexualität“ (Stein-Hilbers

---

<sup>8</sup> Im folgenden werde ich den Begriff sexuelle Identität weitgehend synonym mit dem der sexuellen Orientierung gebrauchen. ‚Sexuelle Identität‘ hat m.E. gegenüber dem Ausdruck der ‚sexuellen Orientierung‘ den Vorzug, insofern er verdeutlicht, dass die sexuelle Orientierung auch relevant im Hinblick auf Identität ist. Wo dieser Aspekt betont werden soll, werde ich von sexueller Identität sprechen. Eine genauere definitorische Betrachtung folgt im zweiten Kapitel.

u.a. 2000: 10). Menschen erleben, beschreiben und gestalten sich sexuell in Bezugnahme auf die dominanten Bilder und Diskurse (vgl. ebd.).

Inwiefern Sexualität zu einer Frage der Selbstdefinition werden kann, hängt daher vom jeweiligen gesellschaftlichen Hintergrund ab (vgl. Caplan 2000). Für westliche Gesellschaften konstatieren Stein-Hilbers u.a., dass

„kaum ein anderer Bereich menschlichen Seins ... die öffentliche und private Wahrnehmung von Menschen so sehr [durchdringt], wie die Art und Weise, in der sie mit ihren sexuellen Repräsentationen verknüpft erscheinen. Sie gelten als hetero-, homo- oder bisexuell (...) mit weitreichenden Konsequenzen für die Gestaltung ihres sozialen Lebens.“ (2000: 12)

Gesellschaftlich herrscht so ein Druck zur Selbstverortung innerhalb der vorgegebenen sexuellen Kategorien (vgl. Watzlawik 2004: 47, Stein-Hilbers u.a. 2000: 12). Aufgrund der Selbstrepräsentationsfunktion, sowie der sozialen und institutionellen Verortung von Menschen, erhält Sexualität identitätsstiftendes Moment (vgl. Stein-Hilbers u.a. 2000: 12).

Damit verdeutlicht sich die Relevanz meiner Fragestellung, die ins Zentrum des Interesses die sexuelle Orientierung stellt. Besonderes Gewicht erhält diese m.E. jedoch vor dem Hintergrund einer unterschiedlichen gesellschaftlichen Wertschätzung von Sexualitäten und Begehrensstrukturen. Denn erotisiert und damit immer wieder als bedeutsam bestätigt wird in westlichen Gesellschaften die Geschlechterdifferenz. Dadurch werden Menschen aber über sexuelle Praktiken und Orientierungen nicht nur kategorisiert, sondern gleichsam hierarchisiert (vgl. Stein-Hilbers u.a. 2000: 12).

Der Begriff ‚Sexualität‘ selbst wurde erst um 1800 geprägt (vgl. Stein-Hilbers 2000: 15). Dass nicht nur dieser, sondern auch das heutige, in westlichen Gesellschaften herrschende Verständnis von Sexualität als eigenem, identitätsstiftenden Gegenstandsbereich eine historisch relativ neue Erscheinung ist, soll anhand Foucaults Analyse zu Sexualität deutlich werden.

### 1.2.2 Foucaults Betrachtungen zu Sexualität

Der französische Historiker und Philosoph Michel Foucault hat mit seiner Genealogie<sup>9</sup> der Sexualität die gesellschaftliche und historische Dimension von Sexualität aufgezeigt. In der „Wille zum Wissen“ analysiert er, wie im Laufe der letzten zwei bis drei Jahrhunderte in heute modernen Gesellschaften lustbesetzte Handlungen, Empfindungen und Neigungen - verdichtet unter dem Begriff der ‚Sexualität‘ - zu einem Bestand des Wissens und der Wahrheit wurden, und wie die verschiedenen sich formierenden Wissenschaften<sup>10</sup> im Rückgriff auf einen Imperativ des Gestehens zu einer ‚Diskursivierung‘ des Sexes“ (Foucault 1983: 19) geführt haben. Damit ist gemeint, dass die Individuen durch vielfältige - ökonomischen und politischen Interessen geschuldete -

---

<sup>9</sup> Genealogie ist in der Philosophie und Wissenschaftsgeschichte eine Bezeichnung für die Entstehungsgeschichte eine Sache, eines Begriffs oder einer Institution. Eine genealogische Untersuchung ist jedoch keine historische Quellenforschung, sondern beschäftigt sich mit den verschiedenen Diskursformen (vgl. Brockhaus-Enzyklopädie 1989: 279).

<sup>10</sup> Zu nennen sind hier v.a. die Medizin, die Pädagogik, die Psychiatrie und die Rechtswissenschaft.

„Anreize zum Sprechen“ immer wieder zur (Selbst-)Offenbarung ihrer ‚sexuellen‘ Gefühle, Gedanken und Handlungen ermuntert wurden:

„Das Wesentliche aber ist die Vermehrung der Diskurse über den Sex, die im Wirkungsbereich der Macht selbst stattfindet: institutioneller Anreiz, über den Sex zu sprechen, und zwar immer mehr darüber zu sprechen; von ihm sprechen zu hören und ihn zum Sprechen zu bringen in ausführlicher Erörterung und endloser Detailanhäufung.“ (Foucault 1983: 24)<sup>11</sup>

Foucault versteht Sexualität so nicht als etwas Natürliches, das Wirklichkeit bloß abbildet oder benennt, sondern als sozio-historisches Konstrukt, welches diskursiv hervorgebracht wurde und selbst wirklichkeitserzeugenden bzw. -strukturierenden und subjektkonstituierenden Charakter hat. Ein großes ‚gesellschaftliches Regelwerk‘ - Foucault verwendet den Begriff des Dispositivs<sup>12</sup> - treibe Sexualität und sexuelle Identitäten erst hervor.

(Homo-)sexuelle Identität, die Möglichkeit die eigene oder eine andere Person über sexuelle Handlungen oder Empfindungen zu definieren, liegen für ihn erst in dieser Entwicklung begründet, in deren Verlauf Heterosexualität als die Norm etabliert und Homosexualität als das ‚Nicht-Normale‘ klassifiziert und der Pathologisierung und Kontrolle unterworfen wurde. Foucault schreibt:

„der Homosexuelle des 19. Jahrhunderts ist zu einer Persönlichkeit geworden, die über eine Vergangenheit und eine Kindheit verfügt, einen Charakter, eine Lebensform, und die schließlich eine Morphologie mit indiskreter Anatomie und möglicherweise rätselhafter Physiologie besitzt. Nichts von all dem, was er ist, entrinnt seiner Sexualität.“ (Foucault 1983: 47)

Als das Neue dieser Veränderungen entlarvt er damit nicht gleichgeschlechtliche sexuelle Empfindungen und Handlungen, sondern eine entsprechende Identitätskategorie, die das komplette ‚Sein‘ eines Menschen bestimmt.

Seine Analyse der Sexualität und Wissensproduktion in modernen Gesellschaften verknüpft Foucault mit machttheoretischen Gesichtspunkten, deren nähere Erläuterungen an dieser Stelle aber zu weit führen würden. Festhalten möchte ich hier lediglich, dass er Sexualität als ganz und gar machtdurchwirkten Bereich versteht, der individuell und gesellschaftlich disziplinierende und regulierende Funktionen erfüllt. Macht ist für ihn v.a. produktiv und zeigt sich in der Konstituierung spezifischer (sexueller) Subjekte (vgl. hierzu insgesamt Foucault 1983).<sup>13</sup>

Foucaults Analyse verdeutlicht damit den historischen Verlauf einer wissenschaftlich abgesicherten ‚Etablierung‘ der heterosexuellen Norm, sowie die Formierung hetero-

---

<sup>11</sup> Damit widerspricht Foucault der „Repressionshypothese“. Sexualität ist seinem Verständnis nach nicht von Macht unterdrückt, sondern unauflösbar mit ihr verschränkt.

<sup>12</sup> Hartmann definiert ‚Dispositiv‘ als „ein Diskursfeld, ein Netz diskursiver und nicht-diskursiver Praxen, das als ein strategisches Bündel an Machtbeziehungen über die sprachliche Produktion und Zirkulation von Wissen (Diskursen) hinaus nicht-sprachliche Aspekte wie Institutionen, Interaktionen, Ökonomie umfasst“ (2002: 15). Damit wird deutlich, dass der Begriff des Dispositivs in dem von mir gewählten Begriff des ‚gesellschaftlichen Regelwerks‘ nicht aufgeht. Zum leichteren Verständnis greife ich darauf dennoch als Hilfsbegriff zurück.

<sup>13</sup> Angemerkt sei hier, dass Foucault u.a. aufgrund seiner Vernachlässigung der Kategorie Geschlecht kritisiert wird. Denn Macht, so Stein-Hilbers, sei stets vergeschlechtlicht (vgl. 2000: 34). Insbesondere feministische Analysen heben Sexualität als gesellschaftliches Feld zur Sicherung und Ausübung männlicher Macht hervor (vgl. Ott 2000: 181).

und homosexueller *Identitäten*. Hierin liegen Bilder der Kohärenz sexueller Identitäten begründet.

### **1.2.3 Kohärente sexuelle Identitäten und das Gebot der Monosexualität**

Mit der Vorstellung kohärenter hetero- oder homosexueller Identitäten verbunden, ist das Gebot der Monosexualität, d.h. die Vorstellung und Erwartung, dass Menschen lebenslang die gleiche sexuelle Orientierung haben (vgl. Hartmann 2002: 66). Dieses, so Hartmann im Rückgriff auf den Sexualwissenschaftler Gunter Schmidt, „... ist die Megaregel unserer sexuellen Ordnung, ...“ (Schmidt 1996, zitiert in Hartmann 2002: 67). Der Starrheit der sexuellen Orientierung widersprechend, referiert sie auf Studienergebnisse, welche die Veränderlichkeit von Sexualität und sexuellem Begehren, sowie die Begrenztheit und Konstruiertheit sexueller Kategorien belegen (vgl. Hartmann 2002: 66f). Darin zeigt sich, dass (veränderliche) soziale und historische Kontexte die sexuellen Möglichkeiten von Menschen (um-)formen können (vgl. Stein 1996: 183f).<sup>14</sup> Die Vorstellung monosexueller Heterosexualität *oder* Homosexualität, „... vernachlässigt [so] die Vielfalt, die innerhalb beider Kategorien existiert, sowie die häufig verschwimmenden Grenzen zwischen ihnen“ (ebd. : 185). Die Kategorie ‚Bisexualität‘ mag zwar in die starre Entweder-Oder-Einteilung von Homo- und Heterosexualität zu intervenieren, allein der Terminus bleibt jedoch auch einem dichotomen Denken verhaftet.<sup>15</sup>

Das hier gezeichnete Verständnis von Sexualität widerspricht in vielen Punkten einem Alltagswissen über Sexualität, das eng an eine essentialistische Sichtweise angelehnt, Natürlichkeit, Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit von Sexualität und sexueller Identität betont. Demgegenüber habe ich hier ein Verständnis erläutert, welches deren konstruiertes Moment verdeutlicht, sowie die Wandelbarkeit und Heterogenität sexueller Identitäten betont.

## **1.3 Kritik an Natürlichkeit, Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit sexueller Identitäten - queer und Dekonstruktion**

Im folgenden Kapitel soll verdeutlicht werden, wo problematische Aspekte von Vorstellungen beständiger, in sich geschlossenen erscheinender (sexueller) Identitäts-

---

<sup>14</sup> Hartmann referiert hier u.a. auf eine qualitative Untersuchung von Arlene Stein (1996), in welcher Frauen befragt werden, die nach jahrelanger lesbischer Lebensweise und Identifikation Übergänge zu einer heterosexuellen Lebensweise und Selbstdefinition vollzogen haben.

<sup>15</sup> In der Literatur wird die Frage, ob Bisexualität die Polarität von Homo- und Heterosexualität reifiziert oder zu destabilisieren vermag kontrovers diskutiert. Düring fürchtet, dass die Kategorie ‚bisexuell‘ „... eher dazu benutzt [wird], Unentschiedene doch noch in ... [das] duale System ein[zu]ordnen ...“ (1994: 193) und plädiert für ein Überdenken der sexuellen Kategorien an sich. Altendorf sieht dagegen in der - einem linearen Denken geschuldeten - paradoxen Situation der Bisexualität als „Gleichzeitigkeit (vermeintlicher) Gegensätze“ (1993:133) eine Chance, Dichotomien infrage zu stellen (vgl. ebd.: 136). Verpflichtet bleibt zumindest der Begriff *Bisexualität* nicht nur der binären Einteilung von Homo- und Heterosexualität, sondern auch der Annahme der Zweigeschlechtlichkeit. Die Verwobenheit und Begrenztheit sexueller und geschlechtlicher Kategorisierungen werden z.B. bei der Frage deutlich, welche sexuelle Identität intersexuelle Menschen haben.

kategorien liegen. Dabei werde ich auf *queer*, als Theorieansatz und auf die Denkbewegung der Dekonstruktion Bezug nehmen.

Dieses Kapitel ist gleichsam auch als Hinleitung auf das darauf folgende Kapitel - der Theorie Judith Butlers - zu verstehen. Butlers Schriften sind gleichsam selbst innerhalb queerer Theoriebildung zu verorten und ihre Annahmen stützen sich auf deren wesentliche theoretische Hintergründe (Poststrukturalismus, Foucault). Ebenso ist die Denkonstruktion als grundlegendes Werkzeug *queerer* Analysen auch für Butler zentral. Prämissen der Dekonstruktion, auf welche ich näher eingehen werde, sind wichtiges Hintergrundwissen zum tiefergehenden Verständnis ihrer Theorie.

### 1.3.1. *Queer* und poststrukturalistischer Kontext

*Queer* bezieht sich sowohl auf einen theoretischen Denkansatz (*queer theory*), als auch auf eine politische Bewegung (*queer politics*), welche ihre Ursprünge in den USA Ende der 80er Jahre haben (vgl. Woltersdorff 2003: 1). ‚*Queer*‘ als Adjektiv bedeutet etwa ‚sonderbar‘, ‚fragwürdig‘, ‚gefälscht‘ und dient(e) im englischsprachigen Raum umgangssprachlich insbesondere als Schimpfwort für homosexuelle Menschen (vgl. Hark 1993: 103). Durch einen Akt der Selbstaneignung und positiven Neubewertung ist *queer* mittlerweile (v.a. im englischsprachigen Raum) für Lesben, Schwule und andere Menschen, die den hegemonialen geschlechtlichen und sexuellen Normen nicht entsprechen, zu einer neuen provokanten Selbstbezeichnung geworden (vgl. Woltersdorff 2003: 2).

Wichtige Impulse erhält *queeres* Denken aus dem Poststrukturalismus<sup>16</sup> (vgl. Hartmann 2003: 88f, Jagose 2001: 8). Insbesondere die poststrukturalistische Verwerfung der Idee eines kohärenten, autonomen Subjektes und die Infragestellung starrer, essentialistischer Identitätsvorstellungen hat die *queer theory* wesentlich bestimmt. In den poststrukturalistischen Kontext von *queer* lassen sich auch Foucaults Analysen einordnen. Seine These der diskursiven Konstruktion von Sexualität und sexueller Identitäten, sowie seine Neukonzipierung von Macht als produktive und identitätsstiftende Kraft sind wesentliche Bezugspunkte *queerer* Theoriebildung (vgl. Degele 2005: 18, Jagose 2001: 99-103). Auch deren Verständnis von Normalisierung als „machtgetränktem gesellschaftlichem Mechanismus“ (Degele 2005: 18) ist auf Foucault zurückzuführen (vgl. ebd., Foucault 1977: 237).

Darauf aufbauend reflektiert *queer* Identitätskategorien (wie ‚Lesbe‘ oder ‚Frau‘) als „Instrumente regulatorischer Regime“ (Butler 1996: 16), welche die Subjekte, die sie vorgeben zu beschreiben, erst hervorbringen. Geschlecht und Sexualität werden somit als gleich ursprünglich mit Kultur verstanden und geschlechtliche und sexuelle Identitä-

---

<sup>16</sup> Mit Poststrukturalismus wird eine geisteswissenschaftliche Denkrichtung bezeichnet. Der Poststrukturalismus übt Kritik an Gesetzen und Theorien, die die Welt jenseits aller kulturellen und historischen Grenzen hinweg erklären wollen. Auf einen letztgültigen Wahrheitsanspruch und den Glauben an Authentizität wird verzichtet. Zentral für den Poststrukturalismus ist die Auseinandersetzung mit dem Subjektbegriff der Aufklärung und die Frage, wie Identitäten in Diskursen konstruiert werden. Dafür werden Herrschaftsverhältnisse und -instrumente, als ein solches auch Sprache verstanden wird, neuerlicher Kritik unterzogen (vgl. Woltersdorff 2003: 2f).



ten als Resultate moderner Bezeichnungs- und Normalisierungsverfahren erfasst (vgl. Hartmann 2002: 89, Jagose 2001, Hark 1993).

Dabei, so die Annahme, produzierten Identitätskategorien immer schon Ausschlüsse - sowohl zwischen, wie auch innerhalb der Subjekte. „Jedes Beharren auf eine feste Identität erscheint dieser Perspektive folgend [daher] als Verwerfung von Vielfältigkeit zugunsten einer Norm“ (Hartmann 2002: 89). In der Praxis binärer Differenzierung und der Verdinglichung dieser, wie sie sich in der Konstruktion kohärenter sexueller Identitäten wie bspw. „Homosexuelle/r“ vs. „Heterosexuelle/r“ zeige, verortet queer die Vorraussetzung hierarchischer Anordnungen (vgl. Engel 2000: 159f). Ziel *queerer* Theorie und Politik ist somit

„... die Infragestellung dominanter geschlechtlicher und sexueller Repräsentationen, die Dekonstruktion der diesen zu Grunde liegenden Binarität sowie damit einhergehend die Verschiebung problematisch gewordener Identitätspositionen. *Queer* verfolgt eine Rekonzeptualisierung von Geschlecht und Sexualität, wobei die Effekte des Natürlichen und Normalen destruiert werden.“ (Hartmann 2002: 89, Hervorhebung im Original)

*Queer* leistet damit einer Strategie der Entnaturalisierung Folge und bedient sich dafür dem Verfahren der Dekonstruktion (s.u.) (vgl. Degele 2005: 25).

Damit übt *queere* Theorie Kritik an dichotomen Identitätskategorien wie ‚homo- und heterosexuell‘ weil sie darin immer schon ein Ungleichheitspotential und den Ausschluss des jeweils anderen bzw. von potentieller Vielfältigkeit vermutet.

Ohne Kategorien wird es jedoch schwierig bis unmöglich über Dinge zu sprechen. Sie erleichtern die Wahrnehmung unserer Umwelt durch deren Systematisierung. Eine gänzliche Verwerfung von (Identitäts-)Kategorien kann daher nicht das Ziel sein. Auch *queer*, so Degele, betreibe gewissen Grenzziehungen z.B. zwischen ‚queer‘ und ‚heterosexuell‘ und arbeite so mit dichotomen Kategorien (vgl. 2005: 27). Etwas anderes ist es jedoch Identitätskategorien im Bewusstsein deren Konstruiertheit zu verwenden und damit den Blick offen zu halten für Veränderungen und Uneindeutigkeiten innerhalb von (sexuellen) Identitäten. Eine solche Sichtweise erleichtert die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten statt Unterschieden zwischen (homo- und heterosexuellen) Menschen und leistet damit einem gleichwertigerem Miteinander Vorschub.

In Deutschland wurde *queer* vorrangig im Rahmen von Wissenschaft aufgegriffen. Im Zentrum der deutschsprachigen Auseinandersetzung steht/stand v.a. die amerikanische Theoretikerin Judith Butler und deren Anfang der 90er Jahre erschienenenes Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“, welches mitunter auch ironisierend als die Bibel der *queer-theory* bezeichnet wird. (vgl. Jagose 2001: 184-188). Bevor ich nun darauf Bezug nehme, möchte ich jedoch zuerst noch auf die Dekonstruktion eingehen. Dabei werde ich mich auf die, für das weitere Verständnis wichtigen Punkte konzentrieren.

### 1.3.2 Dekonstruktion

Die Dekonstruktion geht auf den französischen Philosophen Jacques Derrida zurück. Sie basiert auf einem Verständnis von Dualitäten als „gewaltsame Hierarchien“

(Derrida 1986: 88) und intendiert daher dichotome Kategorien (wie ‚Mann‘ oder ‚Frau‘, ‚homo‘ oder ‚hetero‘) aufzuweichen.

Die Dekonstruktion entstammt einem sprachphilosophischen Kontext und baut auf der Prämisse auf, dass die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens (Signifikant) nicht im Bezeichneten (Signifikat bzw. das jeweilig Gemeinte) selbst oder in der festen Verknüpfung mit demselben liegt. Vielmehr generieren sich Bedeutungen, Derrida folgend, innerhalb des Zeichensystems selbst als Differenzen zwischen den Zeichen, welche unablässig aufeinander verweisen und sich gegenseitig in ihrer Bedeutung begrenzen.<sup>17</sup> Damit spiegeln Bedeutungen nicht einfach die Existenz und die Beschaffenheit eines Gemeinten, eines unabhängig von uns Existierenden wieder, sondern generieren sich aus einem zusammenhängenden, sich gegenseitig bedingenden Zeichensystem. Es wird also nicht eine ‚Welt an sich‘ sichtbar, sondern die Welt eines Konstruierten, sich gegenseitig formenden und verändernden Bedeutungssystems. Derrida verwirft damit die Vorstellung eines „transzendentalen Signifikats“ und damit auch die eines Ursprungs oder Originals der Begriffe. Dieser stets offene „Verweisungszusammenhang“ von Sprache wirkt nach Derrida sinnzersetzend und ist Hintergrund seiner zentralen Annahme, dass Begriffe einer ständigen Bedeutungsverschiebung unterliegen. Die Möglichkeit, Bedeutungen in Begriffen eindeutig zu erfassen und endgültig festzulegen muss damit verabschiedet werden. Sprache, so Hartmann,

„ ... generiert ... in einer unendlichen Signifikantenkette eine Vielfalt an Bedeutungen, die Spuren anderer Bedeutungen in sich tragen und auf andere Bedeutungen weisen, die letztlich weder garantiert, kontrolliert, noch voll erfasst werden können und die sich in einem ständigen Prozess der Veränderung befinden. (...) „Die Bedeutungen, die einem Zeichen wie ‚Rose‘, ‚Mann‘ oder ‚Lesbe‘ zukommen, lassen sich so gesehen niemals erfassen, ein für allemal festlegen oder deren Wirkung in Gänze voraussehen. Sie wandeln sich historisch und kontextuell.“ (Hartmann 2002: 83f)

Binäre Kategorien wie ‚Mann‘ oder ‚Frau‘, ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ erlangen ihre Bedeutung damit über sprachliche Differenzierung, sind jedoch aufeinander verwiesen: ‚männlich‘ ist demnach immer das, was nicht ‚weiblich‘ ist und braucht dieses Pendant zur eigenen Bedeutungsbestimmung ohne letztere abschließend und universell erlangen zu können. Die Dekonstruktion fragt nun nach dem Ausgeschlossenen, dem Anderen, dem Verworfenen darin und will damit „... die Paradoxie der konstitutiven Abhängigkeit dualer Kategorien wie die Vielzahl an unterschiedlichen Bedeutungen innerhalb der Kategorien und im Bewegungsfeld zwischen ihnen...“ (Hartmann 2002: 87) sichtbar machen. Damit macht sie die Konstruiertheit von Begriffen, Kategorien, Wirklichkeit deutlich und eröffnet ein Feld alternativer Lesarten. Begriffe und Kategorien sollen dabei nicht aufgegeben werden, wohl aber ihre Selbstverständlichkeit verlieren (vgl. Hartmann 2004a: 19): „Im Zuge der Dekonstruktion kann man Begriffe noch verwenden, aber sie funktionieren nicht mehr in derselben Weise wie zuvor ...“ (Degele 2005: 26) (vgl. insgesamt Hartmann 2002: 82-87, Zima 1994: 51-66).

---

<sup>17</sup> D.h. Begriffe gewinnen ihre spezifische Bedeutung in Abgrenzung zu Anderen, z.B. von Synonymen und Antonymen. Damit ist die Bedeutungsbestimmung von Begriffen eingebettet in und zugleich abhängig von dem Gesamtzusammenhang der Zeichen.

In den Sozialwissenschaften wird mit der Dekonstruktion nach dem Ausgeschlossenen in Identitäten gefragt. Denn mit einem Verständnis von Begriffen wie Mann oder Frau, Homo- oder Heterosexualität als „differentielle Verweisungen von einem auf den jeweils anderen Begriff“, können diese nach Hartmann „nicht länger Gegenstand vermeintlicher Gewissheit sein“ (vgl. 2002: 87). Damit wird die Frage nach dem, was diese Identitäten tatsächlich ausmacht, sowie dem, was Ausgeschlossen werden muss, um sie in ihrer Eindeutigkeit aufrechtzuerhalten, virulent. Dies sind genau jene Inhalte, mit denen sich *queer* befasst (s.o.).

An dieses theoretische Fundament anknüpfend, werde ich nun auf Judith Butlers Theorie und ihr Konzept der heterosexuellen Matrix Bezug nehmen.

### **1.4 J. Butler's Theorie und ihr Konzept der heterosexuellen Matrix**

Im folgenden Kapitel möchte ich nun, um die Mechanismen der Konstruktion sexueller und geschlechtlicher Identitäten und deren herrschaftlicher Eingebundenheit evident zu machen, auf die Theorie Judith Butlers Bezug nehmen. Diese kann mit Abstand als die am meisten zitierteste Theoretikerin dekonstruktiver Geschlechterforschung bezeichnet werden. Ihr zentraler Verdienst und zugleich auch der größte Angriffspunkt ihrer Theorie ist die Dekonstruktion des biologischen Geschlechtskörpers und damit das Aufbrechen der von der feministischen Theorie eingeführten, zweiseitigen Unterscheidung in biologisches (*sex*) und soziales (*gender*) Geschlecht.<sup>18</sup> Für die Thematik dieser Arbeit von besonderer Bedeutung ist Butlers Konzept der heterosexuellen Matrix, mit dessen Hilfe Heterosexualität als ein Herrschaftssystem, welches Körper und ihr Verhältnis zueinander normiert, dargestellt werden kann (vgl. Woltersdorff 2003: 4).

In den folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf Butlers frühe Werke „Das Unbehagen der Geschlechter“ und „Körper von Gewicht“, sowie auf ihre beiden Aufsätze „Imitation und die Aufsässigkeit der Geschlechtsidentität“ und „Melancholisches Geschlecht/Verweigerte Identifizierung“. Bevor ich zur Darstellung Butlers Theorie komme, möchte ich vorab wichtige Grundlagen ihres Denkens erläutern.

#### **1.4.1 Grundlagen ihres Denkens**

Butlers Theorie baut auf der diskurstheoretischen Prämisse der Wirkmächtigkeit von Diskursen sowie der Annahme, dass Sprache performative Kraft besitzt<sup>19</sup>, auf. Damit

---

<sup>18</sup> Zum sex/gender-Dilemma siehe Gildemeister/Wetterer (1992).

<sup>19</sup> Diese Annahme beruht auf der Sprechakttheorie von John Austin. Demnach haben Worte, hat Sprache die Macht, das was sie bezeichnet, erst in Kraft zu setzen und ist in diesem Sinne *performativ*. Benennen und Tun sind ein Vorgang. Ein Beispiel dafür ist die Aussage „es ist ein Mädchen“, welche einem Körper ein weibliches Geschlecht beimisst und dadurch die Macht hat dies als soziale Tatsache zu konstituieren. Für die performative Wirkmächtigkeit von Sprache müssen jedoch zwei Bedingungen gegeben sein: 1.) Die Sprechenden Personen müssen autorisiert sein und 2.) das Gesprochene referiert auf bereits bestehende (sprachliche) Konventionen (Worte, Begriffe), um erkannt zu werden. Ein Beispiel hierfür ist die Heiratszeremonie, bei der eine Autorität (der/die Standesbeamte/in) durch den festgelegten Ausdruck („Ich erkläre euch,...“) eine soziale Tatsache (die Eheschließung) vollzieht (vgl. Bublitz 2002: 23, 27).

verortet sie - im Anschluss an Foucault - das fundamentale Konstruktionsprinzip von Wirklichkeit in der Produktivität diskursiver und sprachlicher Macht (vgl. Bublitz 2002: 8). D.h. Butler versteht die erlebte Wirklichkeit als Resultat hegemonialer, geschichtlich angereicherter Diskurse und der in und durch sie geformten und transportierten kulturellen Normen und Wahrheiten, welche in und mittels Sprache ihren Ausdruck und ihre Umsetzung finden. Deren Konstruiertheit und Veränderbarkeit bleibt mittels Berufung auf die Natur verdeckt. Daher stellt Butler Sprache bzw. deren Kategorien für Geschlecht und sexuelle Identität ins Zentrum ihrer theoretischen Auseinandersetzungen (vgl. Bublitz 2002: 13).

An diese Position anschließend, entwickelt sie ein Verständnis von körperlicher Materialität, das diese mit Diskurs/Sprache als untrennbar verbunden begreift. Materie ist für sie immer „etwas zu Materie Gewordenes“ (vgl. Butler 1997: 32). Das Konzept der ‚Natur‘, wie auch das des ‚biologischen Geschlechts‘ hat selbst eine Geschichte (vgl. 1997: 25). Der Rückgriff auf einen „reinen Körper“ (1997: 33), als dem sprachlich-diskursiven vorgängig und als Ort oder Oberfläche kultureller Einschreibung verstanden, ist daher für sie nicht möglich.

#### 1.4.2 Biologisches und soziales Geschlecht oder *sex = gender*

Mit oben bereits Ausgeführtem kann das soziale Geschlecht (*gender*) nicht als ursächliche Folge und kulturelle Interpretation eines vorkulturellen biologischen Geschlechts (*sex*) verstanden werden. *Sex* gehe dem *gender* nicht voraus, denn wenn auch ‚Natur‘ als ein soziales Konstrukt verstanden werden muss, ist *sex* definitionsgemäß schon immer *gender*. Butler analysiert damit die Unterscheidung von biologischem Geschlecht und sozialem Geschlecht als hinlänglich (Butler 2003: 24, 26, 1997: 22, 26f). Die Geschlechtsidentität (*gender*), so Butler, umfasse „...auch jene diskursiven/kulturellen Mittel, durch die eine ‚geschlechtliche Natur‘ oder ein ‚natürliches Geschlecht‘ als ‚vordiskursiv‘, d.h. als der Kultur vorgelagert oder als politisch neutrale Oberfläche, auf der sich die Kultur einschreibt, hergestellt und etabliert wird“ (Butler 2003: 24).

Sprachtheoretisch bedeutet das, dass die Kategorie des ‚sozialen Geschlechts‘ erst die Vorstellung eines natürlichen, ‚biologischen Geschlechts‘ als das radikal Nicht-konstruierte erzeugt. In Butlers Verständnis ist (auch) die Kategorie des *sex* von Anfang an normativ (1997: 21). In der Annahme, dass Konstruktion und Materialisierung ein Vorgang sind, konstatiert sie:

„...das ‚biologische Geschlecht‘ ist ein ideales Konstrukt, das mit der Zeit zwangsweise materialisiert wird. Es ist nicht eine schlichte Tatsache oder ein statischer Zustand eines Körpers, sondern ein Prozeß, bei dem regulierende Normen das ‚biologische Geschlecht‘ materialisieren und diese Materialisierung durch eine erzwungene ständige Wiederholung jener Normen erzielen.“ (Butler 1997: 21)

Körper lassen sich auch nicht jenseits ihrer geschlechtlichen Bestimmung denken. Denn diese, so Butler, werden erst „... in und durch die Markierung(en) der Geschlechtsidentität *ins Leben gerufen* ...“ (2003: 26, Hervorhebung im Original).<sup>20</sup> Erst durch

<sup>20</sup> Butler weist ausdrücklich darauf hin, dass die Aussage, Körper werden durch den Diskurs formiert, nicht identisch ist mit der Behauptung, er erschaffe, verursache oder mache diese erschöpfend aus. Es geht ihr nicht darum, alles in Diskurs und Sprache aufzulösen. Jede sprachli-

ihre geschlechtliche Markierung gelangen Körper und Subjekte in den Bereich der Intelligibilität, was bei Butler als Bereich des kulturell Leb- und Denkbaren verstanden werden muss. (vgl. 1997: 22, 36). So tritt *ein* Kleinkind erst mit seiner geschlechtlichen Benennung als ‚sie‘ oder ‚er‘ in die Welt (vgl. 1997: 29). Butler schreibt:

„Die Markierung der Geschlechtsidentitäten scheint den Körpern die Eigenschaft ‚menschlicher Körper‘ zu verleihen. Ein Kind (*infant*) wird in dem Augenblick zum menschlichen Wesen, wenn die Frage: ‚Ist es ein Junge oder ein Mädchen?‘ beantwortet ist.“ (Butler 2003: 165f, Hervorhebung im Original)

### 1.4.3 Performativität von Geschlecht

An diese Erkenntnisse anschließend entziffert Butler Geschlecht als Effekt kultureller (Geschlechter-)Normen. Geschlecht werde in einem sozialen Geschehen performativ hervorgebracht. „Geschlecht als performativ zu verstehen heißt, es als Aktivität zu begreifen, die hervorbringt, was sie lediglich auszudrücken scheint“, so Hartmann in der Rezeption von Butler (Hartmann 2004a: 20). „Butler vertritt [damit] die These“, so die Autorin weiter,

„... dass wir über Handlungen, Gesten, Sprache, Kleidung, Gefühle, Begehren nicht eine wesenhaft oder natürliche Geschlechtsidentität ausdrücken, sondern diese dabei über ein Zitieren vorhandener Geschlechterdiskurse konstruieren. (...) Dieser Vorgang umfasst auch den Körper.“ (Hartmann 2004a: 20)<sup>21</sup>

Die soziale Herstellung von Geschlecht stellt nach Butler jedoch kein einmaliger Akt dar, sondern bedarf der ständigen zitatenförmigen Wiederholung der Geschlechter-Normen. So ende das ‚Geschlechtlich-machen‘ des Kleinkindes nicht in der ersten ‚begründenden Anrufung‘, sondern diese werde von verschiedenen Autoritäten fortwährend wiederholt, wodurch sich die naturalisierten Effekte des ‚Jungen‘ oder ‚Mädchen‘ verfestigten (vgl. Butler 1997: 29, 36). Die dadurch hervorgerufenen binären Geschlechtsidentitäten erlangten dann den Schein des Natürlichen, des Wirklichen. Der Modus der Herstellung bzw. die performative Konstruktion von Geschlecht werde damit aber verdeckt und die (Geschlechter-)Norm zitiere und stabilisiere sich fortwährend selbst (vgl. Butler 2003: 60, 1997: 38f). Die Anrufung und Wiederholung der Geschlechter-Normen darf dabei nach Butler nicht als freie Entscheidung eines der Konstruktion vorgängigen Subjektes verstanden werden, sondern müsse als Zwangssystem begriffen werden. Geschlecht sei in diesem Sinne ein sozialer Akt, welcher sein handelndes Subjekt erst hervorbringt (vgl. 2003: 205f, 1997: 29).<sup>22</sup>

Mit dem Butlerschen Verständnis von Geschlecht als „fortdauernde diskursive Praxis“ (2003: 60) geraten auch Vorstellungen von ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Geschlechtsidenti-

---

che Bezugnahme auf Körper habe jedoch immer bereits performative Wirkung (vgl. Butler 1997: 33f). Ihr Vorgehen konkretisierend konstatiert sie: „... die Fixiertheit des Körpers, was seine Konturen und Bewegungen ausmacht, [wird] etwas ganz und gar Materielles sein, aber die Materialität wird als die Wirkung von Macht, als die produktivste Wirkung von Macht überhaupt, neu gedacht werden“ (1997: 22).

<sup>21</sup> Dass Geschlecht in sozialen Interaktionen hergestellt wird, wird in der Frauen- und Geschlechterforschung auch als ‚doing-gender‘ bezeichnet.

<sup>22</sup> „Dem sozialen Geschlecht unterworfen, durch das soziale Geschlecht aber auch zum Subjekt gemacht, geht das ‚Ich‘ diesem Prozeß der Entstehung von Geschlechtsidentität weder voraus, noch folgt es ihm nach, sondern entsteht nur innerhalb der Matrix geschlechtsspezifischer Beziehungen und als diese Matrix selbst“ (Butler 1997: 29).

tät, die 'naturgemäß' zu dem einen statt zu dem anderen Geschlecht gehört, sowie die Vorstellung eines ‚Kerns‘ von Geschlechts ins Wanken. ‚Männer‘ und ‚Frauen‘ sind nach Butler damit immer nur die fortwährende Annäherung an ein ideales Konstrukt und niemand kann ganz ‚Frau‘ oder ‚Mann‘ *sein*.<sup>23</sup> Die Struktur der Herstellung von Geschlecht ist für Butler der der Travestie vergleichbar (vgl. 2003: 202). Jedes „Gendering“ (1996: 26) ist danach immer eine Form der Darstellung und Annäherung.<sup>24</sup> Den bedingenden und stabilisierenden Rahmen der Konstruktion von Geschlecht vertort Butler in einer *binären* Regulierung der Sexualität bzw. eines Zwangs zur Heterosexualität.

#### 1.4.4 Die heterosexuelle Matrix

Unter der heterosexuellen Matrix versteht Butler eine soziale und kulturelle Anordnung, welche aus der Trias von biologischem Geschlecht (*sex*), sozialem Geschlecht (*gender*) und erotischem Begehren (*desire*) besteht und diese zueinander normativ einrichtet (Woltersdorf 2003: 4). Einem geschlechtlich bestimmten Körper wird danach genau eine ‚passende‘ Geschlechtsidentität und ein ‚richtiges‘ Begehren - das Heterosexuelle - zugeordnet.<sup>25</sup> *Sex*, *gender* und *desire* erscheinen so als ursächlich miteinander verknüpfte und aufeinander verweisende Kategorien. Diese naturalisierte Struktur sucht Butler zu dekonstruieren. Ihrem Verständnis zufolge erzwingt der heterosexuelle Imperativ der Matrix erst die Markierung und Differenzierung binär strukturierter Geschlechter(-kategorien):

„die heterosexuelle Fixierung des Begehrens erfordert und instituiert die Produktion von diskreten, asymmetrischen Gegensätzen zwischen ‚weiblich‘ und ‚männlich‘, die als expressive Attribute des biologischen ‚Männchen‘ (*male*) und ‚Weibchen‘ (*female*) verstanden werden.“ (Butler 2003: 38, Hervorhebung im Original)

Die binären Geschlechtsidentitäten lassen sich nach Butler damit zugleich als Resultat und Bedingung einer kulturellen Norm der Heterosexualität verstehen.<sup>26</sup>

Damit analysiert Butler Heterosexualität, ähnlich wie auch Geschlecht, als „phantasmagorisches Ideal“ (1996: 26), welches sich selbst als das Original, das Authentische setze, so als natürlich erscheine und Vorstellungen von der eigenen Originalität (re-)produziere (Butler 1996).

---

<sup>23</sup> Hier wird deutlich, inwiefern Sprache mit der Bezeichnung, jemand könnte eine Geschlechtsidentität *sein*, ontologische Vorstellungen von Geschlecht bedingt (vgl. Butler 2003: 40).

<sup>24</sup> Dies darf jedoch nicht als bewusste Entscheidung der Annahme eines Geschlechts bzw. der „Maskierung“ (1997: 29) missverstanden zu werden. Butler betont eindringlich, dass die (ursprüngliche) Annahme und Wiederholung der Geschlechter-Normen keine Frage des Willens bzw. der freien Entscheidung eines vorgängigen Subjekts ist (vgl. Butler 1997: 35-40).

<sup>25</sup> Im System der Zweigeschlechtlichkeit gibt es damit genau zwei ‚richtige‘ Optionen: 1.) weibliche Geschlechtsmerkmale, weibliche Geschlechtsidentität, erotisches Begehren auf Männer gerichtet, 2.) männliche Geschlechtsmerkmale, männliche Geschlechtsidentität, erotisches Begehren auf Frauen gerichtet.

<sup>26</sup> „Die Institutionalisierung einer naturalisierten Zwangsheterosexualität erfordert und reguliert die Geschlechtsidentität als binäre Beziehung, in der sich der männliche Term vom weiblichen unterscheidet. Diese Differenzierung vollendet sich durch die Praktiken des heterosexuellen Begehrens. Der Akt, die beiden entgegengesetzten Momente der Binarität zu differenzieren, führt dazu, daß sich jeder der Terme festigt bzw. jeweils eine innere Kohärenz von anatomischem Geschlecht (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und Begehren gewinnt“ (Butler 2003: 46).

Mittels der Implikation der Unmöglichkeit einer Identifizierung mit einer sexuierten (=geschlechtlichen) Position und des Begehrens in dieselbe Richtung<sup>27</sup> generiert die heterosexuelle Matrix ein Homosexualitätstabu. Durch eine Struktur von Original und Kopie, die dem Verhältnis von Hetero- und Homosexualität innewohnt, ist Heterosexualität nach Butler jedoch paradoxerweise auf Homosexualität angewiesen. Denn jedes Original benötige für die eigene Bedeutungsbestimmung seine Kopie. Daher brauche Heterosexualität die Homosexualität als Abgrenzung, als Anderes, als Kopie, um seine eigene originäre Position logisch zu behaupten (vgl. Butler 1996: 27). Auf diese Weise zeigt sich die Abhängigkeit der beiden Kategorien voneinander. Zugleich wird damit auch Butlers Skepsis gegenüber schwulen oder lesbischen Identitätskategorien verständlich. Denn eine unkritische Verwendung dieser läuft ebenfalls Gefahr die Struktur von originärer Heterosexualität und kopierter Homosexualität unfreiwillig zu festigen und zu reproduzieren (vgl. Butler 1996). Die Produktion eines verworfenen, „nicht-intelligiblen“ Anderem (Bereich des Verworfenen) ist nach Butler inhärenter Mechanismus der Matrix.

#### 1.4.5 Bereich des Verworfenen

Die Matrix heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit, so Butler, arbeite mit den

„...Mitteln des Ausschlusses, und zwar so, daß das Menschliche nicht nur in Absetzung gegenüber dem Unmenschlichen produziert wird, sondern durch eine Reihe von Verwerfungen, radikalen Auslöschungen, denen die Möglichkeit kultureller Artikulation regelrecht verwehrt wird. (...) die Konstruktion des Menschlichen ist ein differentieller Vorgang, der das mehr oder weniger ‚Menschliche‘, das Unmenschliche und das menschlich Undenkbare erzeugt.“ (Butler 1997: 30)

Damit produziere sie Bereiche des kulturell Leb- und Denkbaren und des Unvorstellbaren und logisch Unmöglichen und trenne so die „intelligiblen Subjekte“<sup>28</sup> von denen der „verworfenen Wesen“. Der Bereich des Verworfenen, des „konstitutiven Außen“ (1997: 23), bilde dabei die notwendige Grenze gegen den sich das ‚Innen‘, der Bereich des den Normen entsprechend richtig identifizierten und begehrenden Subjekts abgrenze (vgl. Butler 1997: 23 u. 30). Die verworfenen oder nicht-intelligiblen Subjekte, bei denen sich „... die Geschlechtsidentität (*gender*) nicht vom biologischen Geschlecht (*sex*) herleitet und ... [bei] denen die Praktiken des Begehrens weder aus dem Geschlecht noch aus der Geschlechtsidentität ‚folgen‘“ (2003: 39, Hervorhebung im Original), werden durch die Matrix von der „Existenz“ ausgeschlossen (vgl. ebd.). Ihnen droht der gesellschaftliche Tod. Dennoch, so Butler, sei der Bereich des Verworfenen, den sie auch als die „... ‚nicht lebbaren‘ und ‚unbewohnbaren‘ Zonen des sozialen Lebens...“ bezeichnet, „...dicht bevölkert...“ (1997: 23). Homosexualität sei damit zwar faktisch lebbar, homosexuellem Begehren hafte jedoch von Anfang an ein „Zeichen des Unmöglichen“ (1995: 183) an und „... wenn sie (die homosexuelle Liebe, A.S.)

<sup>27</sup> D.h. wenn sex und gender weiblich (männlich) identifiziert sind, erscheint dem Gesetz der heterosexuellen Matrix zufolge ein erotisches Begehren nach Frauen (Männer) als ausgeschlossen und umgekehrt.

<sup>28</sup> Unter intelligiblen Subjekten versteht Butler solche, die den Normen heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit entsprechend stetige und kohärente Verbindungen zwischen sex, gender und desire eingehen (Butler 2003: 38).

geschieht, geschieht sie nur unter dem offiziellen Zeichen ihres Verbots und ihrer Verleugnung“ (1995: 175). Die Verwerfung von Homosexualität funktioniert nach Butler weniger über ein explizites Verbot, denn über den Ausschluss aus dem Diskurs.

Dem Bereich des Verworfenen kommt in Butlers Theorie insofern eine bedeutende Rolle zu, da er die Grenzen der Normalität markiert aber auch immerfort bedroht (vgl. Butler 1997: 30). Das von ihr damit verbundene destabilisierende Potential bleibe jedoch durch die anfängliche Verwerfung der „heterosexistischen Ökonomie“ (1997 : 160) unterdrückt (vgl. ebd.). Gleichsam macht Butler auf einen noch weiteren, wichtigen Aspekt aufmerksam. Die „Logik der Verwerfung“ (ebd.) bleibe nicht per se auf heterosexuelle Positionen beschränkt:

„Die Heterosexualität hat kein Monopol auf ausschließende Logiken. Sie können in der Tat auch schwule und lesbische Identitätspositionen charakterisieren und aufrechterhalten, die sich durch die Erzeugung und Verwerfung eines heterosexuellen Anderen konstituieren. Diese Logik wird in dem Versäumnis, Bisexualität anzuerkennen, ebenso dauernd wiederholt wie in der normativierenden Interpretation der Bisexualität als einer Art von fehlender Loyalität oder mangelnder Festlegung - zwei grausame Strategien der Auslöschung.“ (Butler 1997: 161)

Abschließend möchte ich noch einen kurzen Blick auf die politischen Implikationen der Butlerschen Theorie zur Veränderung der Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit werfen.

#### 1.4.6 Subversion

Der Prozess der Herstellung heterosexueller Geschlechtsidentitäten ist nach Butler zwar zwingend, jedoch nicht vollständig determiniert. Denn eine Struktur, die immer wieder auf wiederholende Anrufungen angewiesen sei, wie sie dies für die Herstellung geschlechtlicher und sexueller Identitäten herausgearbeitet hat, produziere ständig Unterbrechungen und enthalte damit das Potential abweichender und resignifizierender ‚Darstellungen‘ von Geschlecht und Sexualität. Handlungsmöglichkeiten verortet Butler im Aufgreifen der „Werkzeuge“ selbst (Butler 2003: 213 u. 1995: 32f). Ihre politische Konsequenz ist es deshalb, mittels subversiver Wiederholungen der Normen diese zu stören, sie als „ideale Konstrukte“ (1997: 21) zu dekonstruieren und auf Dauer zu verschieben. Denn,

„ein Verlust der Geschlechternormen (*gender norms*) hätte den Effekt, die Geschlechterkonfigurationen zu vervielfältigen, die substantivische Identität zu destabilisieren und die naturalisierten Erzählungen der Zwangsheterosexualität ihrer zentralen Protagonisten: ‚Mann‘ und ‚Frau‘ zu berauben.“ (Butler 2003: 215, Hervorhebung im Original)

Subversion arbeitet mit Hilfe von Übertreibung, Enteignung und Dekontextualisierung heterosexueller Geschlechterkonzepte. Bekannt gewordene Beispiele hierfür sind z.B. parodistische Körperinszenierungen oder die Resignifizierung sprachlicher Begriffe.<sup>29</sup> Butlers Verständnis subversiver Möglichkeiten zielt aber auch auf weniger spektakuläre, alltäglichere Praktiken, die geeignet sind die grundlegende Kontingenz von sex,

---

<sup>29</sup> Beispiele dafür sind drag Inszenierungen und die emanzipatorische Aneignung von ‚*queer*‘ (vgl. Butler 1997: 317f). Ein weiteres Beispiel ist auch die lesbische butch/femme-Kultur: „...die parodistische Wiederholung und Neuzeichnung heterosexueller Konstrukte in nicht-heterosexuellen Mustern [macht] ... den äußerst konstruierten Status des sogenannten Originals überdeutlich...“ (Butler 1996: 29).



*gender* und *desire* offen zu legen und darauf fußende kohärente Identitätskonzepte infrage zu stellen (vgl. Butler 2003: 209-218 u. Butler 1997: 316-332).

Butlers Ziel ist es, einer Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Positionen Platz zu machen bzw. deren soziale Lebbarkeit zu ermöglichen:

„Es geht um die Frage, wie eine Welt zu schaffen ist, in der diejenigen, die ihr Geschlecht und ihr Begehren als von der Norm abweichend verstehen, ohne die Bedrohung durch Gewalt von außen leben und sich erfolgreich entwickeln können. Und dies, ohne das andauernde Gefühl ihrer eigenen Unwirklichkeit zu haben, das zu Selbstmord führen kann und geführt hat, sowohl einem selbstmörderischen Leben als auch Selbstmord in einem ganz gewöhnlichen Sinne.“ (Butler, zitiert in Bublitz 2002: 131)

#### 1.4.7 Kritik und Relevanz

Im folgenden möchte ich kurz auf einige, in der deutschsprachigen Literatur häufig formulierte Kritikpunkte an Butlers Theorie eingehen und daran anschließend meine eigene Position darlegen.

Kritik an Butlers Theorie erfolgt insbesondere aufgrund einer konstatierten, fehlenden Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit ihrer Analysen (vgl. Bublitz 2002: 118, Ott 1998: 112f). Dies wird auch in immer wieder auftretenden Vergleichen mit Foucault deutlich (vgl. Ott 1998: 112f, Maihofer 1995: 46, Lindemann 1993, Lorey 1993). Butlers originär sprachtheoretischer Zugang und ihre Rede von Geschlecht als Bezeichnungspraxis brachten ihr den Vorwurf ein, den Körper zum Text zu machen (vgl. Lorey 1993: 16) und produzier(t)en Formeln wie die der „Entkörperung“ der Frau (vgl. Duden 1993: 24) oder der „Entleibung“ des Subjekts (vgl. Ott 1998: 111). Allen voran in der feministischen Diskussion ist Butlers Dekonstruktion von ‚Frauen‘ und ‚Männern‘ (der Kategorie Geschlecht) und ihre Auffassung, dass Diskurse sich bis auf die Körperebene ‚auswirken‘, stark kritisiert worden (vgl. Bublitz 2002: 117). Hinter diesen Kritiken verbirgt sich der Vorwurf, dass Butler nicht zwischen Diskurs/Sprache und sozialer Praxis/Wirklichkeit differenziere bzw. letztere nicht beachte. Dadurch würden ihre Betrachtungen zu kurz greifen, weil sie die Ebene des „realen Subjekts“ (der zu sozialer Wirklichkeit gewordenen Konstruktionen) nicht erfasse. Sie lasse unberücksichtigt, „...daß selbst entschleierte Konstruktionen im Fleisch sitzen...“ (Lorey 1993: 21). Dadurch, so Maihofer, würde

„ ... die zwar historisch entstandene, aber doch gelebte ‚existentielle bzw. materielle Realität‘ des Geschlechts sowie des Geschlechtskörpers gleichsam idealistisch verschluckt und Geschlecht/Geschlechtlichkeit *insgesamt* zu einem diskursiv produzierten Effekt, zu einem bloßen ideologischen Bewusstseinsphänomen ... .“ (Maihofer 1995: 52; Hervorhebung im Original)<sup>30</sup>

Maihofer, die in diesem Sinne in Butlers Analyse lediglich das „Imaginäre der Realität“, nicht jedoch die „Realität des Imaginären“ reflektiert sieht, entwirft im Anschluss daran

---

<sup>30</sup> Butlers Verständnis von Geschlecht berge so die Gefahr eines „semiologischen Idealismus“. Dazu kommt es nach Maihofer, wenn die aus einem semiologischen Verständnis von Sprache, wonach die Dinge erst durch den Prozess ihrer sprachlichen Bezeichnung mit Bedeutung versehen werden, abgeleitete erkenntnistheoretische Einsicht, dass es *für uns* nichts der Sprache vorgängiges gibt, ontologisch verabsolutiert wird, d.h. dass die Dinge *an sich* und nicht nur *für uns* etwas Imaginäres sind. Damit werde die Wirklichkeit zur Fiktion, alles unterschiedslos nur Sprache (vgl. Maihofer 1995: 47f).

eine Auffassung von Geschlecht als hegemonialem Diskurs *und* gesellschaftlich - kultureller Existenzweise, auf die ich noch näher eingehen werde (siehe 1.5).

Meines Erachtens ist die Kritik an Butler, wonach sie alles in Diskurs/Sprache auflösen würde, nicht gerechtfertigt. Spätestens in ihrem Buch „Körper von Gewicht“, indem sie die ihr diesbezüglich gemachten Vorwürfen aufgreift, macht sie explizit deutlich, dass sie die Realität des geschlechtlichen Körpers nicht nur als ein reines Sprach- und Bewusstseinsphänomen versteht. Daher kann/muss ein Teil der Kritik m.E. auch mit Hinweis auf ihr Erscheinungsdatum relativiert werden. Kritisch betrachtet werden muss m.E. auch der Vorwurf, sie verliere die Dimension des Realen, d.h. der ‚real‘ existierenden Männer und Frauen, aus dem Blick. So erachte ich zwar die Vernachlässigung dieser Ebene bei Butler für gegeben, jedoch ist meinem Verständnis entsprechend, dieser Fokus auch nicht ihre eigentliche Intention. Ihr geht es vielmehr darum nachzuvollziehen, inwiefern Geschlecht erst durch Sprache bzw. Diskurse hervorgebracht wird. Sie geht der Frage nach, was Geschlecht ist, vielmehr *was es nicht ist*. Meiner Lesart entsprechend geht es Butlers daher nicht darum neue ‚Wahrheiten‘ darüber aufzustellen, wir unter Geschlecht zu verstehen haben (vgl. Maihofer 1995), sondern ‚alte‘ Verständnisse darüber zu irritieren.

Der häufig feministischen Kreisen entstammende Vorwurf, Butler wolle Frauen und Männer ‚abschaffen‘, halte ich so für ein verkürztes Verständnis ihrer Theorie. Ziel ihrer Dekonstruktion von Geschlecht ist vielmehr das Infragestellen binärer, naturalistischer Konzeptionen und damit verbunden die Möglichkeit zur (Be)Deutungsöffnung und Vielfältigung geschlechtlicher (und sexueller) Kategorien, nicht ihre Auflösung. Ziel ist nicht eine geschlechterlose Gesellschaft, sondern eine, in der *mehr* Möglichkeiten geschlechtlicher/sexueller ‚Existenzen‘ gleichberechtigt lebbar sind, d.h. in welcher *sex*, *gender* und *desire* nicht zu einer normativen Deckungsgleichheit gebracht werden müssen. Im Gegenzug dazu empfinde ich jedoch Butlers politische Strategie der parodistischen Vielfältigung von Geschlecht als zu kurz greifend. Hier stellt sich die Frage, ob Heteronormativität mit seinen Mechanismen der Naturalisierung, Unbewusstheit und Institutionalisierung allein durch einzelne, subversive Inszenierungen verändert werden kann, oder ob damit nicht die Gefahr verbunden ist, Geschlechter- und Sexualitätsnormen erneut zu bestätigen.<sup>31</sup> Zumindest pflichte ich an dieser Stelle Maihofer bei, die gesamtgesellschaftliche Veränderungen davon abhängig sieht, inwiefern individuelle Handlungen und Widerstände Teil struktureller gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse sind oder werden (vgl. Maihofer 1995: 108).

M.E. liegt die Fruchtbarkeit Butlers Theorie darin, dass sie ein gedankliches Feld eröffnet Geschlecht (inbegriffen *sex*) völlig neu zu erfassen. ‚Männer‘ und ‚Frauen‘ ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ werden gänzlich aus ihrer Konnotation des Natürlichen, Biologischen herausgelöst und jegliche Gewissheiten darüber (immer wieder) in Frage gestellt. Als Konsequenz daraus verliert auch Heterosexualität ihren Schein des

---

<sup>31</sup> Z.B. werden butch/femme Inszenierungen häufig gerade nicht als Denaturalisierung von Geschlecht und Heterosexualität wahrgenommen, sondern bestätigen eher das Klischee, dass eine Lesbe starke ‚männliche‘ Komponenten haben bzw. bei einem lesbischen Paar immer eine Person ‚der Mann‘ sein müsse.

Natürlichen, denn ohne die Existenz *zweier* ‚natürlicher‘ Geschlechter gibt es auch keine ‚natürliche‘ *Hetero-* (noch eine *Homo-* bzw. *Bi-*)Sexualität. Ihre Analyse einer heterosexuellen Matrix und das Aufzeigen der normativen und normalisierend wirkenden Verknüpfung von *sex*, *gender* und *desire* machen ihre Theorie m.E. gerade interessant für die Auseinandersetzung mit „verworfenen“, gesellschaftlich marginalisierten und stigmatisierten geschlechtlichen und sexuellen (Identitäts-)Positionen. Denn damit können nicht nur hierarchische Anordnungen von Geschlecht und Sexualität hinterfragt werden, sondern auch (die Konstruktion) deren zugrundeliegende(r) Kategorien an sich (z.B. lesbisch, schwul,...). Mit dem damit verbundenen Brüchigwerden von Vorstellungen unveränderbarer, stabiler Identitäten (der Homosexuelle, die Lesbe etc.) werden auch hierarchisierende naturalisierte Legitimationsmuster in Frage gestellt.

Butlers Theorie sensibilisiert somit für die Gefahr einer sich gegenseitig stabilisierenden Verdinglichung von Geschlecht und Sexualität/sexuelle Identität in der unkritischen Referierung auf deren zugrundeliegende Kategorien. Dies zu reflektieren ist m.E. auch für die Pädagogik wichtig. Dabei steht sie vor der Herausforderung Geschlecht und Sexualität einerseits als hegemoniale Konstruktionen denken zu müssen, andererseits mit Menschen zu arbeiten, die als solche existieren und deren Identität auf geschlechtlichen und sexuellen Identifizierungen gründet. Auch meine Arbeit steht vor dieser Aufgabe, stehen im Interesse meiner Fragestellung doch *lesbische und bisexuelle Mädchen*. Daher möchte ich im Folgenden noch auf Maihofers Theorie von Geschlecht, die von Hartmann auf Sexualität erweitert wurde, als hegemonialem Diskurs *und* gesellschaftlich-kultureller Existenzweise eingehen.

### **1.5 Geschlecht und Sexualität als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich - kulturelle Existenzweise (A. Maihofer/J. Hartmann)**

In ihrem „Entwurf zu einer *kritischen Theorie des Geschlechts*“ (Maihofer 1995: 80, Hervorhebung im Original), den Maihofer in ihrem Buch „Geschlecht als Existenzweise“ in Auseinandersetzung mit verschiedenen historischen Untersuchungen und Theorien zu Geschlecht ausgearbeitet hat, versucht sie eine Balance zu finden zwischen den, unserem modernen westlichen, binär strukturiertem Denken inhärenten Oppositionen von Natur und Kultur (Körper und Geist, Materie und Bewusstsein) (vgl. ebd.: 74-78). Geschlecht (*sex* als auch *gender*) ist auch bei Maihofer rein gesellschaftlich gefasst: ‚Mann-sein‘ und ‚Frau-sein‘ sind ihrem Verständnis zufolge, etwas verkürzt gesagt, das Resultat eines hegemonialen Geschlechterdiskurses, dessen Geschlechternormen sich auf den bürgerlichen Geschlechterdiskurs des 18. Jahrhunderts zurückführen lassen. Dieser instituiere eine binär hierarchische, heterosexuelle Geschlechterdifferenz. Da über die Zeit hinweg betrachtet, die Dominanz von Geschlechterdiskursen durchaus invariant sei, bezeichnet Maihofer Geschlecht auch als „historisch spezifische Weise zu *existieren*“ (Maihofer 1995: 53, Hervorhebung durch A.S.). Ihr zentrales

Anliegen ist damit - in Abhebung zu Butler - die Betonung der materiellen Existenz des Geschlechts und damit die „Realität des Imaginären“. Denn, so Maihofer, „... Diskurse bringen nicht nur Realität hervor oder konstituieren diese; sie selbst *sind* auch Realität“ (1995: 51; Hervorhebung im Original). Dass ‚Männer‘ und ‚Frauen‘ nicht nur „Fiktion“ oder „phantasmagorische Ideale“ (Butler) sind, sondern physische und psychische Realität besitzen, reflektiert sie in dem Begriff der gesellschaftlich-kulturellen Existenzweise:

„Die Materialität des hegemonialen Geschlechtskörpers besteht in ... [einer] historisch entstandenen, spezifischen Art und Weise, in der wir als geschlechtliche Körper konstituiert werden. In diesem Sinne existieren wir körperlich ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ bzw. sind es.“ (Maihofer 1995: 93)

Maihofer geht es um eine Vorstellung von „Sein“ als ein Modus der Existenz, nicht der Essenz (vgl. 2004: 37). Der Begriff der gesellschaftlich-kulturellen Existenzweise ermöglichte, gegenüber einem Verständnis von Geschlecht als natürlicher anatomischer Gegebenheit, auch den Geschlechtskörper als gesellschaftlich-kulturelles Phänomen in den Blick zu bekommen, ohne aber, so Maihofer, seine Materialität verleugnen zu müssen (vgl. Maihofer 1995: 84).

Nach Hartmann verbindet Maihofer damit „radikale Dekonstruktion mit gelebter Erfahrung und Körperlichkeit“ (2002: 115). Maihofers Erkenntnisse lassen sich nach Hartmann auch auf Sexualität übertragen. In einem analogen Verständnis von *Sexualität als hegemonialem Diskurs und gesellschaftlich-kultureller Existenzweise* stellt sie fest, dass „die meisten von uns ... Frauen oder Männer [sind], ... sich [als] lesbisch, schwul, bi- oder heterosexuell [erleben] und viele ... sich mit ihrer Lebensweise [identifizieren]“ (Hartmann 2002: 114).

Mit diesem Verständnis von *Geschlecht und Sexualität als hegemonialem Diskurs und gesellschaftlich-kultureller Existenzweise*, kann bei der Reflexion über geschlechtliche und sexuelle Identitäten eine Brücke zwischen den Positionen geschlagen werden, die einerseits diese Identitäten als Konstruktion betrachtet und gleichzeitig ihre reale Existenz ernst nimmt. Damit ist der Blickwinkel unter dem ich mich im Folgenden mit geschlechtlichen und sexuellen Identitäten im Rahmen meiner Fragestellung beschäftige, expliziert.

Im letzten Punkt dieses Kapitels soll nun noch der Frage nachgegangen werden, inwiefern angesichts gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse überhaupt noch von einer maßgeblichen Wirkmächtigkeit heterosexueller Normen ausgegangen werden kann.

## **1.6 Individualisierung und Wirkmächtigkeit heterosexueller Normen**

Im Zuge von Individualisierungsprozessen haben sich Freiheiten und Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung wesentlich erweitert und pluralisiert. Traditionen lösen sich auf und Lebenswege werden aus normativen Vorgaben freigesetzt. Die Entscheidung über das eigene Leben verlagert sich damit (immer) mehr in die Zuständigkeit des/der Einzelnen. Die ‚Wahl‘ lesbischen oder bisexuellen Lebens und Liebens, so Hänsch,

erscheine daher im gesellschaftlichen Diskurs als frei und selbstverständlich wählbare Option (vgl. Hänsch 2003). Dieses Bild wird unterstützt von einer zunehmenden medialen Präsenz von Homo- und Bisexualität. Lesbisch-, Schwul- oder Bisexuell-sein erscheint hier häufig als neuer, schicker Lifestyle, der sich nicht an normativen Grenzen stößt (vgl. Timmermanns 2003: 13, Hark 2002: 50f, Hüasers/König 1995: 116-125). Andererseits belegen Studienergebnisse ein beträchtliches Ausmaß an Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen lesbischer Frauen und weisen auf nach wie vor weit verbreitete, antihomophobe Einstellungen in der Gesellschaft hin (vgl. Hänsch 2003: 57-64, Hark 2002: 51). Eine vom Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen in Auftrag gegebene und 1998 durchgeführte Untersuchung<sup>32</sup> zum Thema Gewalt gegen Lesben kommt zu dem Ergebnis, dass

„verbale, nonverbale, psychische und soziale Abwertung ... zum Alltag lesbischer Frauen [gehören]. Auch physische Übergriffe sind keineswegs Ausnahmesituationen: Etwa jede zehnte Frau wird gezielt aufgrund ihres Lesbischseins körperlich angegriffen und ebenfalls etwa jede zehnte sexuell belästigt.“ (MFJFG NRW 1999: 161)

Die Studie belegt auch, dass Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen bei jüngeren Frauen (unter 20-25 Jahren) nicht zurückgegangen sind (vgl. ebd.: 131). Dabei müssen auch Strategien des Totschweigens und Leugnens gleichgeschlechtlicher Lebensweisen als spezifische Diskriminierungserfahrungen betrachtet werden. Gerade für lesbische Existenz(en) gilt eine immer noch bestehende gesellschaftlich-kulturelle Unsichtbarkeit von Homosexualität in verschärftem Maße (vgl. Hänsch 2003: 59).<sup>33</sup> Insgesamt weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass gleichgeschlechtliches L(i)eben bei weitem (noch) nicht angst- und stigmatisierungsfrei realisierbar ist. Damit wird das „Paradoxon lesbischer und schwuler Erfahrung“ (Hark 2002: 51) sichtbar. Dieses, so Hark,

„ist angesiedelt im Spannungsfeld zwischen posttraditionaler Vergesellschaftung einerseits - die Erfahrung von Individualisierung, die Freisetzung aus tradierten Vorgaben, die mehr oder minder freie Wählbarkeit von Lebensformen - und der heteronormativen Strukturierung von Lebenschancen andererseits: d.h., dass *bestimmte*, nämlich heterosexuell organisierte Lebenswege gesellschaftlich nahegelegt und privilegiert, andere Lebensentwürfe hingegen marginalisiert werden. Obwohl es heute nur noch eine Frage des eigenen Wollens zu sein scheint, lesbisch bzw. schwul zu leben, ist es dennoch eine Lebensweise, die nicht umstandslos gebilligt wird, die vielmehr ständig auf dem Prüfstand steht, die sich erklären, rechtfertigen und um ihren legitimen Platz streiten muss.“ (Hark 2002: 51, Hervorhebung im Original)

Aus diesem Grund hält es Hänsch für notwendig genauer zu qualifizieren, *welche* Normen tatsächlich erodieren und in welchem Maße. Die Frage nach den individuellen Entscheidungsfreiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten für ein Leben jenseits heterosexueller Lebensformen, ist für sie nicht einfach mit dem Hinweis auf den zunehmenden Bedeutungsverlust von traditionellen Vorgaben im Rahmen gesellschaftlicher

---

<sup>32</sup> In der qualitativ und quantitativ angelegten Studie wurden knapp 800 lesbische Frauen in einer Fragebogenuntersuchung zu ihren Gewalterfahrungen aufgrund ihrer sexuellen Identität befragt; mit fünf Frauen wurden begleitend und vertiefend Interviews geführt. Dabei wurden explizit Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen abgefragt, die als Reaktion ihres Lesbischseins auftraten.

<sup>33</sup> Hierbei spielen geschichtliche Hintergründe des gesellschaftlichen Umgangs mit weiblicher (Homo-)Sexualität eine bedeutsame Rolle (MFJFG NRW 1999: 180, Wolf 2004: 31-47).

Modernisierungsprozesse zu beantworten (vgl. ebd. 53). Sie geht daher in einer biographischen Untersuchung<sup>34</sup> der Frage nach, ob bzw. inwiefern sich Handlungs- und Gestaltungsspielräume für Individuen, die von den traditionellen Lebenswegen abweichen, (tatsächlich) erweitert haben.

Chancen für den Entwurf und die Realisierung eines lesbischen Lebens sieht Hänsch in den mit der Individualisierung einhergehenden Anforderungen an den/die Einzelne/n, soziale Einbindungen und Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens selbst herzustellen (vgl. Hänsch 2003: 30-37). Homosexuelle Lebensmodelle „... fanden und finden in traditionellen familiären Kontexten kaum Möglichkeiten der Lebbarkeit“ (Hänsch 2003: 31). Auch heute ist ein lesbisches Leben nicht in jedem beliebigen sozialen Kontext möglich. Die Eigen-Gestaltbarkeit von Beziehungsnetzen eröffne lesbischen Frauen die Chance, sich ein soziales Umfeld zu suchen, in dem sie Anerkennung, Normalität und Bestärkung ihres Identitäts- und Lebensentwurfes erfahren. Hier können Modelle und neue Maßstäbe entwickelt werden (vgl. ebd.: 77).

„Ob ein von Traditionen abweichendes Leben wirklich ‚lebbar‘ ist, hängt [weiterhin] nicht zuletzt davon ab, wie der oder die Einzelne das eigene Lebensmodell selbst bewertet, ob sie oder er ein soziales Deutungsmuster findet, das dieses Lebensmodell anerkennt“ (Hänsch 2003: 29). Sinn- und Deutungsmuster haben sich pluralisiert und können bzw. müssen von den Individuen selbst zusammengebastelt werden. Darin verortet Hänsch ermöglichende Potentiale gleichgeschlechtlichen L(i)ebens. Dennoch dürfe nicht von einem hierarchielosen Nebeneinander unterschiedlicher Werte und Sinnhorizonte ausgegangen werden. Denn das Aufgeben traditioneller Weltansichten und bekannter Muster ist auch mit Angst, Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit verbunden. Zudem braucht es für die subjektive Aneignung neuer, alternativer Sinnkonstruktionen die Bestätigung und Anerkennung im Sozialen (vgl. ebd.: 33-37). Damit wird aber auch deutlich, dass es spezifischer Fähigkeiten und Ressourcen auf Seiten der Individuen bedarf, um das Aufbrechen alter Strukturen individuell als Freiheiten nutzbar machen zu können (z.B. soziale Netzwerkfähigkeit, das Aushalten von Offenheit und Widersprüchen) (vgl. ebd.: 32f, 35).

Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse mit ihrer Auflösung traditioneller Lebensstrukturierungen sind so einerseits ermöglichende Voraussetzungen gleichgeschlechtlicher Lebensentwürfe (vgl. Hark 2002: 52). Dennoch, und das belegt Hänschs Studie eindrücklich, darf andererseits nicht von einer unproblematischen und ebenso freien Wählbarkeit nicht-heterosexueller Lebensweisen ausgegangen werden. Heterosexualität ist als Heteronormativität auch in (post-)moderne Gesellschaften eingeschrieben und begrenzt als mächtiger, normativer Bezugsrahmen von Lebensentwürfen individuell-biographische Handlungs- und Gestaltungsspielräume (vgl. Hänsch 2003). Auch wenn sich letztere für jüngere Frauen tendenziell erweitert haben mögen, zeigt Hänsch, dass sich auch für diese die ‚Wahl‘ eines lesbischen Lebensentwurfes nicht

---

<sup>34</sup> Hänsch führte 15 narrative, biographische Interviews mit lesbischen Frauen, von welchen sie fünf auf dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zu Individualisierung und Butlers heterosexueller Matrix rekonstruiert und interpretiert hat (vgl. Hänsch 2003: 126-129).

als „einfache, problemlose Entscheidung“ darbietet (ebd.: 236). Dieser muss vielmehr individuell von ihnen „lebbare gemacht werden“ (ebd.: 238).

Damit zeigt sich, dass die Konstruktion eines lesbischen Lebens auf materieller, wie symbolischer Ebene ein hohes Maß an Eigenaktivität voraussetzt. Ob und wie dies gelingt, ist jedoch nicht unerheblich von lebensgeschichtlichen und sozialen Bedingungen abhängig (vgl. Häsch 2003: 235-238). Evident wird so weiter, dass die Wirkmächtigkeit heterosexueller Normen auch in Zusammenhang mit spezifischen biographischen und sozialen Gegebenheiten betrachtet werden muss. Gesellschaftliche Diskriminierungsachsen (z.B. Sexualität und Ethnie) können sich (dabei) addieren und gegenseitig stabilisieren (vgl. ebd.: 213-217, 227f).

Die hier herangezogene Literatur setzt sich vorrangig mit der Situation homosexueller Menschen auseinander. Offen bleibt damit noch die Frage inwiefern heterosexuelle Normen auch bisexuelle Lebens- und Lebensweisen begrenzen bzw. welcher gesellschaftlichen Situation sich überhaupt bisexuelle Menschen gegenübersehen.

„Bisexualität [zeichne sich] als Sexualform und Lebensweise gerade erst ab“, so Gooß (ebd. 2003: 64). Erst seit geraumer Zeit existieren bzw. entwickeln sich in der Wissenschaft, als auch der (medialen) Öffentlichkeit veränderte Wahrnehmungen von Bisexualität als eigenständige Form sexuellen Begehrens und der Selbstverortung (vgl. Gooß 2003: 53, Altendorf 1993: 53). In lebensweltlicher Sichtbarkeit und gesellschaftlichem Bewusstsein, ist Bisexualität, verglichen mit Hetero- aber auch mit Homosexualität, so (weit) weniger präsent. Damit ist aber davon auszugehen, dass bisexuelle Menschen weniger noch als Lesben (und Schwule) öffentlich wahrnehmbare Vorbilder, Netzwerke und Interpretationsfolien haben. Anders als für homosexuelle Menschen gibt es für Bisexuelle auch keine der lesbischen oder schwulen Subkultur vergleichbare ‚bisexuelle Nischen‘, in welcher Fragen der sexuellen Identität und Zugehörigkeit verhandelt und nach Identifikationsmöglichkeiten gesucht werden können. In homosexuellen Subkulturen sind diese mitunter zudem mit ablehnenden Reaktionen gegenüber Bisexualität konfrontiert, so dass sich bisexuelle Menschen nicht nur mit der Homophobie einer heterosexuellen Mehrheitsgesellschaft, sondern z.T. auch mit einer Heterophobie seitens lesbischer und schwuler Subkulturen auseinandersetzen müssen (vgl. Hüser/König1995: 111). Immer noch werden auch weiterhin bisexuelle Lebens- und Lebensweise nur als ein vorübergehendes Phänomen, als Unentschlossenheit bzw. als Übergangsform von der Hetero- zur Homosexualität oder umgekehrt, interpretiert (vgl. Gooß 2003: 58f). Damit wird Bisexualität auf den dichotomen Rahmen der Homo- oder Heterosexualität zurückgeführt, sowie dem Gebot der Monosexualität unterworfen (vgl. ebd.). Diese Sichtweise steht dem Ernstnehmen zweigeschlechtlichen Begehrens und einer damit verbundenen unterschiedlichen Lebensrealität bisexuell orientierter Menschen jedoch entgegen.

Anhand dieses kurzen Abrisses wird deutlich, dass sich bisexuelle Menschen mit ähnlichen Bedingungen bei der Realisierung ihrer Lebensweise konfrontiert sehen wie Lesben und Schwule. Das von Häsch konstatierte, auch nicht-normative Lebenswege

ermöglichende und ermächtigende Potential, dass mit der Möglichkeit der Eigen-Gestaltbarkeit von Beziehungen und Sinnkonstruktionen einhergeht, ist prinzipiell auch für die Realisierung bisexuellen Lebens und Liebens gegeben. Allerdings ist aufgrund des Dargestellten zu vermuten, dass Bisexuelle mitunter noch vor besonderen Herausforderungen stehen, was Interpretations- und Identifikationsmuster, sowie gesellschaftliche Räume betrifft, in denen sie ihre Lebensweise reflektiert sehen. Fluchtpunkt, so muss angenommen werden, bleibt auch für bisexuelle Lebensweisen die monosexuelle Heterosexualität, welche, begrenzend biographische Gestaltungs- und Handlungsspielräume bisexuell orientierter Menschen beeinflusst.

### **1.7 Zusammenfassung**

Ziel diskurstheoretisch-dekonstruktiver Perspektiven ist es, vorherrschende Grenzen von Geschlecht und Sexualität zu verwischen. Dasselbige war erstes, ‚querliegendes‘ Anliegen dieses Kapitels. Eine Arbeit, die sich wie die diese mit sexuellen und geschlechtlichen Identitäten befasst, läuft ohne deren kritisches Hinterfragen Gefahr, diese als naturhaft-wesensmäßige (weiter) festzuschreiben und somit an deren Naturalisierung mitzuwirken. Um solcherart Verständnisse nicht zu reproduzieren habe ich Geschlecht und Sexualität bzw. geschlechtliche und sexuelle Identitäten einer „entverselbstständigenden“ (Degele 2005: 15) Betrachtung unterzogen.

Mit der Dekonstruktion meiner analyseleitenden Kategorien war gleichsam die Intention verbunden, grundlegende Annahmen meiner Arbeit bezüglich Geschlecht und Sexualität zu explizieren. Deutlich wurde, dass vorliegender Diplomarbeit ein Verständnis zugrunde liegt, das geschlechtliche und sexuelle Identitäten durch gesellschaftliche Prozesse hervorgebracht und geformt begreift. Damit wurde weder einer materialen Existenz ‚der Dinge‘ jenseits ihrer diskursiven Hervorbringung und Konstituierung als soziale Tatsachen Abspruch geleistet, noch der momentanen Existenzweisen von Geschlecht und Sexualität und deren sozialer Bedeutsamkeit widersprochen. Denn,

„... die Frage ist nicht, ob es Geschlecht gibt. Natürlich gibt es Geschlecht. Die Frage ist vielmehr, *wie* existiert es: als wesensmäßige, überhistorische und/oder transkulturelle Erfahrung oder als Effekt oder Formierung und Verschränkung verschiedener Wissensbereiche.“ (Hark 2001: 360)

Dasselbige kann vor dem Hintergrund meiner Ausführungen auch auf Sexualität bzw. sexuelle Identitäten übertragen werden. Mit Foucault habe ich verdeutlicht, dass es die, in unseren westlichen Gesellschaften vorherrschende Vorstellung homosexueller und heterosexueller Identitäten nicht schon immer in dieser Form gab, sondern dass das ‚Auftauchen‘ sexueller Identitäten zu einem historisch spezifischen Zeitpunkt geschehen und mit Herrschaft verknüpft ist.

Offensichtlich wurde so ebenfalls, dass das Feld von Geschlecht und Sexualität Schauplatz von Machtkämpfen ist. Darauf sind nur bestimmte und damit begrenzte Formen von Geschlecht und Sexualität ‚zugelassen‘, d.h. nur diese sind sozial legitim lebbar und nicht von Ausgrenzung und Diskriminierung bedroht. Als Mechanismus der Hervorbringung und Regulierung habe ich mit Butler die Matrix heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit analysiert. Diese stellt die gesellschaftliche Zwangsordnung



geschlechtlicher und sexueller Identifizierungen dar. Eine ‚Frau zu sein‘ und ‚Frauen‘ zu begehren erscheinen dieser zufolge als ‚unmöglich‘ - mindestens jedoch als ‚irgendwie nicht richtig‘, ‚unnormal‘ bzw. als erklärungsbedürftig.

Für westliche Gesellschaften gehe ich damit von einer heterosexuellen und zweigeschlechtlichen Norm aus, welche im Begriff der Heteronormativität reflektiert ist. Diese stellt Rahmen und Bedingungen der Realisierung von Lebensentwürfen dar.

Dass heterosexuelle Normen auch trotz gesellschaftlicher Veränderungsprozesse - Stichwort Individualisierung und Pluralisierung - nicht wesentlich an Wirkmächtigkeit verloren haben und damit nach wie vor heterosexuelle Lebensentwürfe privilegiert sind, habe ich im letzten Unterpunkt dieses Kapitels verdeutlicht.

Damit verfestigt sich die Grundannahme meiner Arbeit. Die Norm der Heterosexualität und die gesellschaftliche Verwerfung von Homo- und Bisexualität, die sich in deren Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung veräußert, schafft für lesbische und bisexuelle Mädchen unterschiedliche Bedingungen der Auseinandersetzung mit ihrer sexuellen Orientierung denn für Heterosexuelle. Anders als diese, sind lesbische und bisexuelle Mädchen mit einer gesellschaftlichen Abwertung und dem Status der Nicht-Normalität ihrer sexuellen Orientierung konfrontiert, sowie damit den eigenen gleich- bzw. zweigeschlechtlichen Gefühlen entsprechende Lebens- und Lebensweisen in der Gesellschaft wesentlich seltener reflektiert zu sehen. Dass sich hierbei die Situation für lesbische und bisexuelle Mädchen nochmals anders gestaltet und daher für das weitere Vorgehen nach einer differenzierten Betrachtung verlangt, ist ebenfalls ersichtlich geworden.

Lesbische und bisexuelle Mädchen befinden sich wie ihre heterosexuellen Peers nun aber auch in einer spezifischen - generell prekären - Lebensphase, die nach Neuorientierungen und der Bewältigung vielfältiger altersspezifischer Aufgaben verlangt. Welche dies im einzelnen sind und wie sich diese u.U. mit den Herausforderungen überlagern können, die für lesbische und bisexuelle Mädchen aufgrund ihrer nicht-normgerechten sexuellen Orientierung entstehen, soll im nun folgenden Kapitel Thema sein.

Davor möchte ich jedoch noch auf einen wichtigen Punkt aufmerksam machen: mit meiner Fragestellung nach dem Selbsterleben, den Erfahrungen und dem Bewältigungshandeln *lesbischer* und *bisexueller Mädchen* und der hier erfolgten Dekonstruktion sexueller und geschlechtlicher Identitäten befinde ich mich in einem gewissen Spannungsverhältnis. Dieses habe ich mit Maihofers und Hartmanns theoretischem Verständnis von Geschlecht und Sexualität als *hegemonialem Diskurs und gesellschaftlich-kultureller Existenzweise* produktiv aufzulösen versucht. Die weitere Verwendung der Kategorien *lesbisch* und *bisexuell*, sowie *Mädchen* und *junge Frauen* sind daher auf dem Hintergrund dieses Verständnisses zu denken. Dasselbige ist auch zu reflektieren, wenn ich im Folgenden von *lesbischer* oder *bisexueller Identität* spreche

## 2. Adoleszenz als Herausforderung

Zur Bezeichnung der Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter werden verschiedene Begrifflichkeiten verwendet, die unterschiedlich akzentuiert sind. *Pubertät* bezeichnet die körperlich-biologischen Veränderungen Heranwachsender. *Adoleszenz* bezieht sich dagegen mehr auf die psychische Verfasstheit bzw. auf die psychologische Verarbeitung der körperlichen Veränderungen sowie den damit verbundenen Reaktionen des sozialen Umfeldes (vgl. Fend 2000: 23, Remschmidt 1992: 2f). Die körperlichen Veränderungen der Pubertät, die durchschnittlich im Alter zwischen 12 und 14 Jahren einsetzen, markieren den Beginn der Adoleszenz (vgl. Remschmidt 1992: 3). Ihr Endpunkt wird Mitte bis Ende des 3. Lebensjahrzehnts diskutiert (vgl. ebd.). Der Begriff *Jugend(-alter)* stellt mehr den soziologischen Aspekt einer eigenständigen, altersdefinierten Gruppe in den Mittelpunkt (vgl. Fend 2000: 23). Auch wenn Adoleszenz und Jugend somit unterschiedliche Konnotationen tragen, werde ich sie im Folgenden parallel verwenden.

Schwierig an einer generellen altersdefinierten Festlegung von Adoleszenz ist deren Abhängigkeit von sozialen Einflussfaktoren und damit auch gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Denn, wie Münchmaier bemerkt, „was Jugend bedeutet - und zwar sowohl für die Gesellschaft als auch für die jungen Menschen selbst - wird weitaus stärker durch ... gesellschaftliche ... Muster, durch die ‚Vergesellschaftung‘ der Jugendphase, bestimmt als durch das Lebensalter selbst“ (2001: 816).

Inwiefern aktuelle gesellschaftliche Bedingungen Einfluss auf die Jugendphase nehmen und vor welche Herausforderungen sie die Heranwachsenden stellt, soll nach einer kurzen Darstellung der allgemeinen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter Thema sein. Daran anschließend werde ich auf geschlechtsspezifischen Bedingungen des Heranwachsens eingehen und mich hierbei insbesondere auf Herausforderungen von Mädchen in der Auseinandersetzung von Geschlecht und Sexualität konzentrieren. Der Perspektive vom ‚Allgemeinen zum Besonderen‘ folgend, werde ich mich im letzten Teil des Kapitels dann mit spezifischen Herausforderungen lesbischer und bisexueller Mädchen aufgrund ihrer sexuellen Identität beschäftigen.

### 2.1 Allgemeine Herausforderungen der Adoleszenz

#### 2.1.1 Entwicklungsaufgaben

Die Adoleszenz ist eine Lebensphase, die sich durch tiefgreifende körperliche, psychische und soziale Veränderungen auszeichnet. Aus diesen Umbrüchen resultieren für die Heranwachsenden eine Reihe von Entwicklungsschritten und Bewältigungsaufgaben. In der Entwicklungspsychologie werden diese neuen Anforderungen als *altersspezifische Entwicklungsaufgaben* formuliert. Entwicklungsaufgaben<sup>35</sup> lassen sich als „... Verbindungsglieder zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und indivi-

---

<sup>35</sup> Außerhalb der Entwicklungspsychologie wird z.T. der Begriff der Handlungsaufgaben präferiert (vgl. Keupp u.a. 1999, Helfferich 1994).

duellen Bedürfnissen, Interessen und Zielen“ verstehen (Dreher/Dreher 1985: 56). Fend nennt für den Zeitraum zwischen 12 und 18 Jahren folgende altersspezifische Entwicklungsaufgaben:

- Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen
- Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle
- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektiven Nutzung des Körpers
- Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen erreichen
- Vorbereitung auf Ehe und Familienleben
- Vorbereitung auf eine berufliche Karriere
- Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für das Verhalten dient - Entwicklung einer Ideologie
- Sozial verantwortliches Verhalten entwickeln - Entwicklung einer Ideologie (vgl. Fend 2000: 211 nach Dreher und Dreher 1985: 59).

Im späteren Jugend- oder frühen Erwachsenenalter (18-30 Jahre) schließen sich daran aufbauende Entwicklungsaufgaben an, die sich im wesentlichen auf eine feste partnerschaftlich-familiäre, berufliche sowie gesellschaftlich-politische Verortung konzentrieren (vgl. ebd.). Fend versteht diese Aufgaben als „aufeinander bezogene Problembewältigungsschwerpunkte“ (2001: 210), hinsichtlich deren Erfüllung innerhalb einer definierten Altersspanne ein sozialer Erwartungsdruck herrscht (vgl. 2001: 220). Die Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben und deren schrittweise Bewältigung spannt den Rahmen, innerhalb dessen sich Verselbstständigung und aktive Persönlichkeitsgestaltung im Jugendalter vollziehen (vgl. Fend 2001: 210).

Auch wenn von einer hohen jugendspezifischen Relevanz der in diesem Katalog von Entwicklungsaufgaben enthaltenen Themen ausgegangen werden kann (vgl. Dreher/Dreher 1985: 64), darf nicht übersehen werden, dass deren ‚innere Struktur‘ abhängig von verschiedenen Kontexten und Einflusskategorien (z.B. Geschlecht, Ethnie) variieren kann und ein Allgemeingültigkeitsanspruch m.E. auch als normative Vorgabe kritisch reflektiert werden muss.<sup>36</sup> Wie bereits angedeutet machen sich auch gesellschaftliche Veränderungen in den Anforderungen der Jugendphase sichtbar.

---

<sup>36</sup> So möchte ich Kritik am heteronormativen Charakter dieses Spektrums von Entwicklungsaufgaben üben. So bleibt m.E. in der Entwicklungsaufgabe „Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechterrolle“ eine mögliche Verflüssigung oder Auflösung der Geschlechterrollen unreflektiert und am System der Zweigeschlechtlichkeit orientiert. Ebenso ist meiner Ansicht nach die Allgemeingültigkeit der Entwicklungsaufgabe „Vorbereitung auf Ehe und Familienleben“ aus einer modernisierten Perspektive der Pluralisierung von Partnerschafts- und Lebenskonzepten, insbesondere aber aufgrund ihrer Orientierung an einer heterosexuellen Norm, kritikwürdig. Mit Helfferich stimme ich zudem überein, dass Geschlecht im System der Zweigeschlechtlichkeit in (nahezu) allen formulierten Aufgaben adoleszenter Entwicklung bedeutsame eine Rolle spielt und somit infrage gestellt werden kann, die Auseinandersetzung mit der Geschlechterrolle/-identität als einzelne Entwicklungsaufgabe zu formulieren (vgl. Helfferich 1994: 188-190). Kritik müsste auch an der Formulierung der „Übernahme der

### 2.1.2 Wandel der Jugendphase

Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse der letzten Jahrzehnte haben die strukturellen Bedingungen der Lebensphase Jugend grundlegend verändert. Die mit der Individualisierung einhergehenden Freisetzungsprozesse, Enttraditionalisierung und Pluralisierung haben zu einer Entstrukturierung und Biographisierung der Lebensphase Jugend geführt (vgl. Böhnisch 2005, Münchmaier 2001, Schröder 1995). Bereits Jugendliche sind nun mit der Aufgabe konfrontiert ihr Leben in auseinander fallenden und durch unterschiedliche Dynamiken und Realitäten bestimmten Lebensbereichen selbst zu gestalten. Damit zusammenhängend findet ein Prozess der Verflüssigung und zunehmenden Konturverwischung zwischen den Lebensphasen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter statt. Ebenso verändert sich Jugend in zeitlicher Hinsicht: ‚klassisch‘ adoleszente Thematiken und Verhaltensweisen verlagern sich in jüngere Altersklassen und Endpunkte der Jugend verschieben sich immer weiter nach hinten (vgl. Böhnisch 2005: 139, 147, Maschke 2004, Münchmaier 2001: 819). Übergänge (von der Jugend ins Erwachsenenalter) fragmentieren sich somit und lassen sich als „Yo-Yo-Bewegungen“ zwischen den Lebensphasen und -bereichen vorstellen. (Stauber 2004: 15f). Als Folgewirkung der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse reichen mittlerweile soziale und gesellschaftliche Problemlagen in die Jugendphase hinein und konfrontieren auch Jugendliche schon mit Problemen wie Arbeitslosigkeit oder Konkurrenzdruck. Zudem unterliegt das gesellschaftliche Konstrukt Jugend selbst einem Prozess der Entwertung (vgl. Böhnisch 2005: 140, 198ff). Damit wird die gesellschaftliche Integrationsperspektive der Jugend ungewiss. Jugend verliert somit Teile ihres ursprünglichen Charakters eines abgeschlossenen Schon- und Experimentier-raums und die Zeit zum „identitätsbildenden Ausleben“ von Jugend verringert sich (vgl. ebd.: 196).

Dieser Strukturwandel von Jugend stellt an die Heranwachsenden neue Herausforderungen: erhöhte Eigenverantwortung zu Gestaltung des eigenen Lebens, Fähigkeit zur Selbstthematizierung, ein Zurechtfinden in der Offenheit und Vielfältigkeit, die in ihrer Risikodimension auch immer Orientierungslosigkeit und Unsicherheit bedeuten (können) (vgl. Böhnisch 2005, Stauber 2004: 26). Doch kommen nicht nur neue, komplexere Herausforderungen hinzu, sondern der Strukturwandel verändert auch die ‚klassischen‘, zuvor dargestellten Aufgaben von Jugend. Durch das Eindringen sozialer Risiken in die Entwicklungsdramatik der Pubertät fallen Entwicklung und Bewältigung neuer Herausforderungen häufig zusammen (Böhnisch 2005: 197f): so müssen „... gleichzeitig persönlichkeitsbezogene Entwicklungsaufgaben und soziale Existenzfragen bewältigt werden...“ (Münchmaier 2001: 826).

Dies verlangt auch einen neuen Fokus auf (die Herausforderungen der) Adoleszenz. Durch die geschilderten Veränderungen kann Jugend nicht mehr als *Übergangsphase*, wie sie im Konzept von Jugend als Moratorium oder Statuspassage entworfen war, verstanden werden (vgl. Böhnisch 2005: 201, Münchmaier 2001: 818). Denn jugendliches Leben ist nicht mehr nur ‚Vorbereitung‘, sondern bereits „gültiges Leben“ (Liebbau

2004: 43). Im Zuge dieses veränderten Verständnisses von Jugend als spezifischer, eigenständiger Lebensphase richtet sich der Blick aus sozialpädagogischer Perspektive nun auf jugendliche *Lebenslagen* bzw. auf deren Bewältigung.

„Mit dem Lebenslagen-Begriff steht ein theoretisches Konzept zur Verfügung, mit dem die beobachtbaren Veränderungen in den äußeren Lebensumständen und im Verhalten der Jugendlichen auf allgemeine Kontexte sozialer Entwicklung und sozialen Wandels in unserer Gesellschaft bezogen werden können.“ (Münchmaier 2001: 826)

Lebenslagen bilden den sozialstrukturellen Kontext, vor dem sich Lebensbewältigung abspielt und auf deren Hintergrund Erscheinungsformen jugendlichen Lebens neu - nämlich als „Bewältigungsmuster lebensphasenspezifischer Prozesse und Problemlagen“ (Münchmaier 2001: 826) - interpretiert werden können. Auf das Paradigma der Lebensbewältigung werde ich in Kapitel drei nochmals vertiefend zurückkommen.

Im Weiteren soll nun auf Lebenslagen und darin enthaltene spezifische Herausforderungen für Mädchen eingegangen werden. Da diese nicht umfassend dargestellt werden können, werde ich mich zunächst auf einige grundlegende Herausforderungen, die quer zu einzelnen Lebensbereichen liegen, konzentrieren und im Anschluss daran vertiefend auf die Auseinandersetzung von Mädchen mit Geschlecht und Sexualität eingehen.

## **2.2 Herausforderungen für Mädchen und junge Frauen in der Adoleszenz**

Obgleich im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse Lebensformen von Mädchen vielfältiger und unkonventioneller geworden sind, sowie teilweise Angleichungsprozesse zwischen Mädchen und Jungen stattfinden, unterscheiden sich ‚weibliche‘ und ‚männliche‘ Lebensrealitäten nach wie vor (Bitzan/Daigler 2001: 23).<sup>37</sup> Immer noch bestehende strukturelle Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern wirken sich auch auf Lebenslagen von Mädchen (benachteiligend) aus. Unterschiede in deren Lebensrealitäten bleiben jedoch häufig ungesehen. Schuld daran ist nach Bitzan und Daigler eine Verdeckung der (modernisierten) Geschlechterhierarchie. Die

„Geschlechterhierarchie ist ein Herrschaftszusammenhang, dessen Erscheinungen und Wirkungsweisen ihren Ursprung verdecken. Folgen lassen sich in den unterschiedlichen Bereichen des weiblichen wie auch des männlichen Lebenszusammenhangs finden. Das Erscheinungsbild von Normalität und scheinbaren Selbstverständlichkeiten bildet den Verdeckungszusammenhang.“ (Bitzan/Daigler 2001: 26)

Der Verdeckungszusammenhang zeigt sich den Autorinnen zufolge in der weiblichen Adoleszenz z.B. in „Sprechverboten“ über Verletzungen und damit verbundenen Aggressionen und Widerständen von Mädchen und jungen Frauen, sowie darin, dass eine Bezugnahme von Mädchen und Frauen untereinander und auf weibliche Erfahrungen erschwert werde. Eine gesellschaftliche Abwertung von Weiblichkeit und die Nicht-

---

<sup>37</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass Mädchen nicht gleich Mädchen sind. Innerhalb der Lebenslagen von Mädchen finden sich große Unterschiede, die z.B. auf den Einfluss anderer relevanter, sozialer Kategorien, wie Schicht, Ethnie etc. zurückzuführen sind.

Beachtung weiblicher Erfahrungen machten diese als Bezugspunkte und „Identitätshilfen“ unattraktiv bzw. tendenziell ‚unsichtbar‘ (vgl. ebd. 2001: 26f).

Als Folge des Verdeckungszusammenhangs werden geschlechtsspezifische Benachteiligungen und Problemlagen kollektiv und individuell nicht mehr (so leicht) als solche wahrnehmbar. Für Mädchen bedeutet das zum Einen, die konsequente Negierung und Umdeutung ihrer Erfahrungen und Wahrnehmungen, und zum Anderen die individualisierte Verantwortungsübertragung für die Bewältigung struktureller Ungleichheiten (vgl. Bitzan/Daigler 2001: 26, Funk/Schwarz 1999: 89). Besondere Brisanz erfährt die Tendenz, strukturelle Probleme und Widersprüche in der eigenen Person auszubalancieren, durch neue Anforderungen an Mädchen sich als problemfrei darzustellen. „Gleichberechtigungsmythos und individualisierte Verantwortlichkeit für strukturelle Risiken“, so Stauber, „gehen Hand in Hand: Als Folge wird immer weniger über Probleme gesprochen, Probleme zu haben ist ‚out‘“ (2004: 21). Als Träger normativer Inhalte spiegeln die neuen Mädchenbilder, die v.a. Stärke, Selbstbewusstsein und Spaß transportieren, die gewandelten Ansprüche an Mädchen deutlich wieder (vgl. Bitzan/Daigler 2001: 22, Funk/Schwarz 1999: 93, Stauber 1999).

Von einem Wandel der Ansprüche zu sprechen ist jedoch auch nur bedingt richtig. Handelt es sich doch vielmehr oftmals um ein widersprüchliches Nebeneinander ‚neuer‘ und ‚alter‘, d.h. an einem eher traditionellen bzw. modernen Bild von Weiblichkeit anknüpfenden Anforderungen und Erwartungen, mit denen sich Mädchen heute konfrontiert sehen.

Deutlich werden derartige Widersprüchlichkeiten auch im Verselbstständigungsprozess weiblicher Heranwachsender, der eine Querschnittsaufgabe der Adoleszenz darstellt. Dieser verläuft bei Mädchen widersprüchlich und gebrochen, denn der Übergang von der Kindheit zur Jugend ist für Mädchen oftmals gerade nicht mit einem steten Zugewinn an Autonomie verknüpft. Mädchen erfahren mit dem Eintritt in die Pubertät und dem Einsetzen ihrer Geschlechtsreife häufig einen Bruch in ihren Autonomiebestrebungen und eine Einschränkung von Freiheiten (vgl. Düring 1993). Eine häufig stärkere (familiäre) Eingebundenheit von Mädchen muss in Zusammenhang mit kulturellen Vorstellungen von weiblicher Gebundenheit gesehen werden. Bitzan und Daigler beschreiben als kulturell definiertes Ziel weiblicher Entwicklung „die Wiederherstellung von Vertrautheit auf einem neuen Niveau, das Finden einer Balance zwischen Selbstsein und In-Beziehung-sein ...“ (2001: 29). Diese Bindungsbetontheit weiblicher Adoleszenz erschwert jedoch Autonomiebestrebungen und bringt Mädchen in ein Dilemma zwischen „Selbstaufgabe und Selbstbehauptung“ (ebd.). Dadurch entstehen für sie in der Auseinandersetzung um Autonomie spezifische Herausforderungen zwischen eigenen inneren Wünschen und Impulsen und ‚neuen‘ Ansprüchen einerseits und äußeren Beschränkungen und Vorstellungen traditioneller Weiblichkeit andererseits. Diese finden sich auch in den Auseinandersetzungsprozessen von Mädchen mit Geschlecht und Sexualität wieder.

### **2.2.1 Auseinandersetzungen mit Geschlecht und Sexualität**

Sexualität und Geschlecht(lichkeit) sind besonders bedeutsame Themen in der Adoleszenz. Besonderes Gewicht erhalten diese durch die in der Pubertät stattfindenden körperlichen Geschlechtsreifungsprozesse und dem Erwachen sexueller Gefühle, sowie den damit verbundenen Reaktionen und Anforderungen der Umwelt (vgl. Hackmann 2003, Fend 2001: 225, 259f, Stein-Hilbers 2000: 71). Die Auseinandersetzungen von Jugendlichen mit Sexualität und Geschlecht lassen sich im Rahmen der Entwicklung(-saufgabe) einer sexuellen und geschlechtlichen Identität(-sfindung) erfassen. Im folgenden werde ich daher erst eine inhaltliche Bestimmung von sexueller Identität und Geschlechtsidentität geben. Dabei gehe ich auch kurz auf neuere Verständnisse von Identität ein. Anschließend werde ich spezifische Herausforderungen von Mädchen bei der Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität darstellen.

#### 2.2.1.1 Sexuelle Identität und Geschlechtsidentität

Mit der Bewusstwerdung sexueller Gefühle in der Adoleszenz gehen auch Fragen der sexuellen Orientierung und Präferenzen einher. Mädchen und Jungen müssen individuell herausfinden, was ihren Bedürfnissen und Wünschen im Bereich Sexualität entspricht; „was einem gemäß und nicht gemäß ist, was man für sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Situation mit einem bestimmten Partner möchte“ (Fend 2000: 259). Das Jugendalter lässt sich daher allgemein auch als „Phase der Integration und Manifestation sexueller Orientierungen und Begehrensstrukturen“ (Stein-Hilbers 2000: 71) verstehen, die sich allerdings - wie in Kapitel eins diskutiert wurde - auch in späteren Lebensphasen noch ausdifferenzieren und verändern können (ebd.). Dieser Suchprozess von Jugendlichen, wer sie sexuell sind bzw. wie und mit wem sie Sexualität leben wollen, lässt sich als Prozess sexueller Identitätsentwicklung verstehen. Watzlawik beschreibt sexuelle Identität als Teilaspekt der (persönlichen) Identität. Die Ausbildung sexueller Identität ist entsprechend Teilaufgabe der Identitätsfindung allgemein (vgl. Watzlawik 2004: 19, 39).

Dieses Verständnis von (sexueller) Identität korrespondiert mit Modellen der neueren Identitätsforschung (vgl. Keupp u.a. 1999, Bilden 1997). Keupp u.a. konzeptionalisieren Identität, gleich einem Patchwork, aus unterschiedlichen, miteinander verknüpften Teilidentitäten. Alltägliche und außeralltägliche, situative Selbsterfahrungen aus den verschiedenen lebensweltlichen Kontexten (Familie/Partnerschaft, Beruf/Ausbildung,...) verdichten sich demnach in Teilidentitäten zu einer übergeordneten Struktur. Jede Person, so Keupp u.a. ‚besitzt‘ mehrere Teilidentitäten, welche sowohl innerhalb einer Person, als auch zwischen Personen variieren bzw. sich verändern. Zeitweise dominierten bestimmte Teilidentitäten, was u.a. von ihrer Bedeutung innerhalb einer Lebensphase abhängig sei (vgl. Keupp u.a. 1999). Im Sinne dieses Identitätsverständnisses ließe sich auch sexuelle Identität als Teilidentität begreifen, die abhängig von individueller und gesellschaftlicher Bedeutungszuweisung an Sexualität auch (zeitweise) dominierend sein kann.

Die neuere Identitätsforschung stimmt darin überein, dass Identität als lebenslanger, offener Prozess zu verstehen ist, „als permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten“ (Keupp 2001: 808). Dem widerspricht nicht, dass die Jugendphase gleichsam weiterhin als Lebensabschnitt gesehen wird, indem die Frage nach Identität und damit verbundenen Probleme eine Zentrale ist (vgl. Keupp u.a. 1999: 82). Identität lässt sich somit als ein fortwährendes „Projekt“ verstehen - bzw. als eine Abfolge oder ein Nebeneinander unterschiedlicher, divergierender (Identitäts-)Projekte. Die Tatsache, dass Identität als prozessuales Geschehen verstanden wird, verweist auf deren permanenten Herstellungsprozess - die „alltägliche Identitätsarbeit“, mit der die Individuen mit jeder Handlung Identität (neu) konstruieren. Zentrales Moment der Identitätsarbeit ist die (Selbst-)Erzählung (Keupp u.a. 1999).<sup>38</sup> Ein so verstandener offener Prozess des ständigen Erarbeitens von Identität braucht Orientierungen, (Vor-)Bilder, Möglichkeiten des Sich-Identifizierens (Stauber 2004: 21); es braucht „Normalitätshülsen oder Symbolisierungen alternativer Optionen, Möglichkeitsräume oder Utopien“ (Keupp 2001: 809).

Wie bereits deutlich wurde, umfasst die sexuelle Identität einer Person mehr als nur die Frage der sexuellen Orientierung - auch wenn diese einen bedeutsamen Aspekt darstellt.<sup>39</sup> Sie meint allgemeiner ein authentisches Gefühl sexuellen Erlebens und Verhaltens und beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit den Moralvorstellungen der Eltern und Peer, sowie den gesellschaftlichen Normen (vgl. Watzlawik 2004: 39, 47). Sexuelle Orientierung selbst ist auch keine ‚Eigenschaft‘ einzelner, sondern aller Menschen (vgl. ebd.: 18). Vermutlich wird diese jedoch häufiger nur bei denjenigen zu einer (bewusst) relevanten Kategorie, die der heterosexuellen Norm nicht entsprechen. Denn homo- und bisexuell orientierte Menschen müssen sich auch außerhalb sexueller oder erotischer Situationen stärker mit ihrer sexuellen Identität auseinandersetzen, insofern es sich bei dieser um eine „stigmatisierte Identität“ handelt (vgl. Watzlawik 2004: 46). Die sexuelle Orientierung, so machen auch Knoll, Edinger und Reisbeck aufmerksam, stehe in vielen Situationen nicht im Vordergrund, sei aber dennoch in jeder Situation vorhanden. „Homosexualität ist damit ebenso wie Heterosexualität mehr als nur ein isolierbares Merkmal der Persönlichkeit, sie ist ein Ordnungskriterium, das *potentiell in jedem sozialen Kontext* angesprochen wird (Knoll/Edinger/Reisbeck 1997: 25, Hervorhebung im Original). Eine einfache Begrenzung von sexueller Identität auf Sexualität

---

<sup>38</sup> Selbsterzählungen sind nach Keupp u.a. jedoch nicht völlig frei wählbar, sondern werden von „gesellschaftlich vorgegebenen Fertigpackungen“ (gemeint sind gesellschaftlich verfügbare Formen der Selbsterzählung) und darin verwobene Machtstrukturen beeinflusst (vgl. 1999: 216). Somit schreiben sich Machtbeziehungen auch in die Ausgestaltung individueller Erzählungen und damit letztlich auch in die Identitätskonstruktionen ein. Der Herstellungsprozess von Identität findet „... in einem macht-bestimmten Raum statt, der schon immer aus dem Potential möglicher Identitätswürfe spezifische erschwert bzw. andere favorisiert, nahe legt oder aufzwingt“ (Keupp u.a. 1999: 809). Dieses Verständnis der herrschaftlichen Eingebundenheit von Identitätswürfen sehe ich somit ebenso anschlussfähig an meine Ausführungen im vorangehenden Kapitel, wie die Konzeptionalisierung eines prozesshaften Charakters von Identität.

<sup>39</sup> Wenn ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit von sexueller Identität spreche, werde ich mich trotz der Verkürzung des Begriffs auch weiterhin primär auf den Aspekt der sexuellen Orientierung beziehen.



wäre somit ein falsches Verständnis. Sexuelle Identität ist ein Identitätsanteil, der das gesamte soziale Leben wesentlich mitbestimmt (vgl. ebd.: 24f).

Wie einleitend bereits erwähnt, ist die Adoleszenz auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Geschlecht und geschlechtlicher Identitäts(neu)findung bedeutsame Lebensphase. Nach King ist sie der Raum, „*in der mit großer Wirkung Geschlechter hergestellt werden*, in der Kinder zu Frauen und Männern in den jeweils unterschiedlichen sozialen und kulturellen Bedeutungen ‚heranwachsen‘ oder ‚gemacht werden‘“ (King 2002: 15, Hervorhebung im Original) und - so müsste unter dem Diktum des ‚doing-gender‘ hinzugefügt werden - selbst (inter-)aktiv mit hergestellt werden (vgl. Kolip 1997: 63). Nun wird gesellschaftlich eine eindeutige geschlechtliche Zuordnung als Mädchen oder Junge verlangt (vgl. Bitzan/Daigler 2001: 29). Diese eindeutige geschlechtliche Verortung wurzelt in der für westliche, moderne Gesellschaften diskutierten zweigeschlechtlichen Ordnung. Für die Heranwachsenden bedeutet dies die Aufgabe, eine männliche oder weibliche Geschlechtsidentität in „gesellschaftlich gelungener und persönlich stimmiger Weise“ herzustellen (Rose 2005: 151). Nach Bildens fasst Geschlechtsidentität drei Momente: eine stabile Selbstkategorisierung bezüglich des eigenen Geschlechts, das i.A. das bei der Geburt zugewiesene ist, eine Identifizierung mit historisch-kulturellen Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit und sexuelle Präferenz: Heterosexualität und Monosexualität (vgl. 2001: 138). Bildens Eingrenzung von Geschlechtsidentität hat gegenüber Anderen<sup>40</sup> m.E. den Vorzug, da sie den Verweisungszusammenhang von Geschlecht und Sexualität deutlich macht. In unserer pluralisierten Gesellschaft haben sich männliche und weibliche Geschlechtsidentitäten jedoch vervielfältigt, ohne allerdings die jeweiligen Konturen gänzlich zu verlieren. Daher ist Geschlechtsidentität auch „... als eine paradoxe Kategorie zu denken - als Zweiseitigkeit und gleichzeitig Vielseitigkeit, als ‚Pluralität in der Geschlechterdualität‘“ (Rose 2005: 154). Diese muss gleich einem „... Bastel-Produkt aus unzähligen ... kulturellen Versatzstücken, ... von jedem Individuum und jeder Gruppe neu zu einer weiblichen oder männlichen Selbstinszenierung verarbeitet werden“ (ebd.: 153).

Geschlecht spielt aufgrund seiner großen sozialen Bedeutung eine zentrale Rolle für den Aufbau und die Aufrechterhaltung der Identität. „Welchem Geschlecht wir angehören, ist ein integraler Bestandteil dessen, wer wir sind, wie wir uns selbst erleben, und wie andere mit uns umgehen“ (Oerter und Montada 2002: 649). Die Welt wird in einer Gesellschaft, in der (Zwei-)Geschlecht(-lichkeit) zentrales Ordnungsprinzip ist, immer schon als Frau oder Mann, Mädchen oder Junge erfahren, und umgekehrt ist die Darstellung bzw. zumindest die Erkennbarkeit von Geschlecht hochrelevant. Mit Butler

---

<sup>40</sup> In der Psychologie versteht man unter Geschlechtsidentität das dauerhafte Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht (i.d.R.) entsprechend den körperlich als männlich oder weiblich bestimmten Geschlechtsmerkmalen. Zentral ist das subjektive Erleben als Mann oder Frau. Damit verbunden ist auch die Vorstellung, dass geschlechtstypisches Verhalten gezeigt wird bzw. die äußere Erscheinung entsprechend dem zugewiesenen Geschlecht inszeniert wird. Auf Sexualität wird jedoch nicht explizit eingegangen. (vgl. DSM-IV 1998: 603-605, Wikipedia: <http://de.wikipedia.org/wiki/Geschlechtsidentit%C3%A4t>, 07.03.2007).

gehe ich daher davon aus, dass Identität immer schon Geschlechtsidentität und das eine vom anderen nicht zu trennen ist (siehe Kapitel eins).

Nach diesen theoretischen Klärungsversuchen (der Entwicklung) von sexueller und geschlechtlicher Identität möchte ich nun auf meine eigentliche Fragestellung nach den spezifischen Herausforderungen von Mädchen bei der Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität Bezug nehmen.

### 2.2.1.2 Herausforderungen von Mädchen und jungen Frauen in der Auseinandersetzung mit Sexualität und Geschlecht

Mädchen zeigen heute gewandelte Ansprüche an Sexualität. Sie „...fordern wesentlich selbstbewusster sexuelle Selbstbestimmungsrechte ein und konfrontieren sexuelle PartnerInnen mit diesen Vorstellungen“ (vgl. Schwarz/Funk 1999: 96). Dabei können sie aber, anders als Jungen, nicht auf ein allgemein anerkanntes Ideal weiblicher, sexueller Selbstständigkeit zurückgreifen. Ihre Wünsche und Ansprüche auf sexuelle Unabhängigkeit treffen auf ein Spannungsfeld aus traditionellen und modernen Weiblichkeitsbildern, in dem sexuelle Selbstbestimmung bei Frauen und Mädchen ambivalent besetzt ist (vgl. Helfferich 1994: 74). Ein eigenes, ‚weibliches‘ Begehren, sexuelle Wünsche und Bedürfnisse sind in traditionellen Bildern von Weiblichkeit nicht repräsentiert.<sup>41</sup> „Im Repertoire gängiger Muster sexuellen Verhaltens treten Bilder einer aktiven und auch sexuell kompetenten jungen Frau gegenwärtig [jedoch] stärker in den Vordergrund“ (Stein-Hilbers 2000: 74). Damit findet sich das bereits konstatierte Nebeneinander neuer und alter Vorstellungen von Weiblichkeit im Bereich von Sexualität wieder. Mädchen und jungen Frauen stellt sich damit die Herausforderung, die widersprüchlichen Botschaften zwischen „Sinnlichkeit und Sittlichkeit“ auszubalancieren (vgl. ebd.) - und, dabei „keine Probleme zu haben“ (vgl. Stauber 2004: 23).

Sexuelle Selbstständigkeit muss damit von Mädchen auch stärker erkämpft werden. Bei Mädchen ist eine „... (frühe) ‚individualisierte Handlungsorientierung‘ im Bereich der Sexualität für Eltern nur schwer akzeptierbar“ (Helfferich 1994: 76). Gründe dafür sind in Vorstellungen einer besonderen Gefährdung von Mädchen als sexuelle Wesen zu suchen. Helfferich vermutet dahinter kollektive Ängste vor (weiblicher) Sexualität, so dass diese kontrolliert werden muss. Der Wunsch, Mädchen vor negativen sexuellen Erfahrungen zu bewahren, hat, wie bereits angesprochen, für diese häufig Einschränkungen und (verstärkte) Kontrolle ab Beginn der Pubertät zur Folge (vgl. Schwarz 1998: 89-101, Helfferich 1994: 75ff).

Schwarz zufolge ist Sexualität zentraler Kristallisationspunkt weiblicher Identitätsentwicklung. Demnach ist sie einerseits Medium, Mädchen in der Pubertät in geschlechtshierarchische Lebenswelten zu integrieren<sup>42</sup>, andererseits ist Sexualität modernisierungsbedingt aber auch frei verfügbares Medium zur Gestaltung der eigenen Identität und von (Liebes-)Beziehungen (vgl. 1998: 27f). „Es geht Mädchen

<sup>41</sup> bzw. werden in das Bild der Frau als ‚Hure‘ ausgelagert.

<sup>42</sup> Wichtige Momente hierbei sind die Inkulturation von Mädchen in traditionelle Weiblichkeit mittels Sexualisierung, sowie sexualisierte Gewalt gegen Mädchen und Frauen (vgl. Schwarz 1998: 285).

darum, mit und durch sexuelle Erfahrungen das eigene Selbst zu erkennen und zu gestalten, aber auch ihre Position im Geschlechterverhältnis zu klären und zu verbessern“ (Schwarz 1999: 286). Nach Schwarz ist Sexualität für Mädchen und junge Frauen damit zentrales Feld, auf welchem sie vor dem Hintergrund widersprüchlicher Weiblichkeitsvorstellungen, ihre Identitätsentwürfe und Autonomiegrade aushandeln (vgl. Schwarz 1998). Dabei greifen sie auch auf symbolische Mittel und Handlungen zurück. Wichtiges Moment hierbei ist der Körper (vgl. Helfferich 1994).

Die pubertären Reifungsprozesse verleihen dem Körper in der Adoleszenz besonderes Gewicht. Für Mädchen sind diese körperlichen Veränderungen häufig mit widersprüchlichen Erfahrungen verbunden. So wird der Körper einerseits Ursache von Beschränkungen und Verletzungen: er wird „...zum Objekt der offenen Begutachtung und der Kommentierung ... . Plötzlich ist der Körper Gegenstand der Aufmerksamkeit und wird sexualisiert“ (Bitzan/Daigler 2001: 30). Damit erfahren Mädchen früh dass ihr Körper für sie eine Gefährdung darstellen kann. Andererseits erleben sie, dass körperliche (erotische) Attraktivität für Mädchen und Frauen in der Gesellschaft eine hohe Bedeutung besitzt. Sie verspricht Anerkennung und Erfolg (vgl. Fend 2000: 240).<sup>43</sup> Weibliche Schönheitsnormen produzieren dabei ein rigides Ideal körperlicher Attraktivität. Folgen davon sind u.a. massive Verunsicherungen von Mädchen/Frauen in Bezug auf ihren Körper und eine außengeleitete Selbstwahrnehmung und -bewertung (vgl. Bitzan/Daigler 2001: 29-31).

Diese kurze Skizze soll verdeutlichen, vor welchen spezifischen Herausforderungen Mädchen bei der Integration des neuen weiblichen Körpers in ihr Selbstbild stehen. Angenommen wird, dass die Selbstwahrnehmung des Körpers Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nimmt (Fend 2000: 236), weshalb „... der Prozeß, den Körper bewohnen zu lernen, von (...) [großer] Bedeutung für die Identitätsfindung im Jugendalter“ ist (ebd.: 242). Umgekehrt ist der Körper auch „gestaltbares Referenzschema für Identität“ (Keupp u.a. 1999: 89). Dies gilt insbesondere für Jugendliche, da der Körper, ausgehend von den pubertären Veränderungen, in ihrer Erfahrungswelt zentrale Bedeutung hat; Interaktionen unter Gleichaltrigen sind häufig ausdrücklich körperbezogen. Den Körper als Identitätsträger verstanden, lässt sich die Inszenierung des Körpers und das Ausprobieren verschiedener Körperpraktiken auch als Teil der Identitätsfindung und -bestätigung deuten (vgl. Kolip 1997: 75-77). Gerade als Medium zur Darstellung von Geschlecht(-sidentität) spielt er eine überaus bedeutsame Rolle (vgl. ebd.) und ist für Mädchen Schauplatz kreativer Selbstgestaltung und -darstellung (Bitzan/Daigler 2001: 31).

Im Prozess der Herstellung weiblicher Geschlechtsidentität müssen sich Mädchen auch mit gesellschaftlichen Bildern von Weiblichkeit und den darin transportierten

---

<sup>43</sup> Damit gehen verschiedene Veränderungen im Selbsterleben der Mädchen einher: Körperliche Attraktivität gewinnt hohe Bedeutung für das Selbstbewusstsein und die Selbstbestätigung. Das eigene Aussehen wird wichtiger und gleichzeitig als problematisch empfunden. Andererseits verlieren z.B. schulische Leistungen an Bedeutung für das Selbstbewusstsein (vgl. Bitzan/Daigler 2001: 30f).

Hierarchien und Zumutungen auseinandersetzen. Hinzu kommen konkrete Erfahrungen von Zweitrangigkeit und Abwertung aufgrund ihres Geschlechts, die, wie dargestellt, eng an das Körpererleben gebunden sind. „Jedes Mädchen und jede Frau in dieser Gesellschaft macht Erfahrungen mit Diskriminierungen, die sich gegen sie als Mädchen/Frau richten“ (Wolf 2004: 49). Mädchen sind in unserer Gesellschaft aber nicht ‚nur‘ mit alltäglichem Sexismus konfrontiert, sondern auch mit der Tatsache „dass viele ‚Werte‘ und Normen der Gesellschaft heterosexuell, ... und homophob sind (Wolf 2004: 49). Im Prozess ihrer Beschäftigung mit Sexualität und Geschlechtlichkeit und der Entwicklung von (geschlechtlicher und sexueller) Identität müssen sie sich daher auch mit heterosexuellen Normen und daraus resultierenden impliziten Handlungsanforderungen auseinandersetzen (vgl. ebd.).

Einblicke zur Art und Weise der Verhandlung eigener und gesellschaftlicher Bilder von Geschlecht und Sexualität in der frühen Adoleszenz liefert eine Studie von Hackmann.<sup>44</sup> Insbesondere interessiert an ihrer Studie, wie sich Mädchen mit den kulturellen Normen der Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit, sowie den dominierenden Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit, Homo- und Heterosexualität beschäftigen. Als ein zentrales Ergebnis der Studie kann gewertet werden, dass sich (die untersuchten) Mädchen für die Annäherung an eigenes Begehren, eigene Wünsche und Phantasien selbst einen Raum der Uneindeutigkeiten, in dem sie sich nicht festlegen müssen, schaffen (vgl. Hackmann 2003: 51). Insbesondere bei der Thematisierung von Sexualität werden kaum eindeutige (innere) Positionen eingenommen. Homo- und Heterosexualität werden im Sinne eines „diffusen Kontinuums“ verhandelt. Wichtig ist jedoch, dass die Aushandlungsprozesse der Mädchen zunächst nur auf einer latenten Ebene stattfinden. Erst im Zuge dieser latenten, symbolischen Verhandlungen und Zusammenführung der ambivalenten inneren Positionen (Heterosexualität vs. Homosexualität, Männlichkeit vs. Weiblichkeit) können diese auf die bewusste Ebene gelangen und dort versprachlicht und erörtert werden.<sup>45</sup> Mit einer Aufnahme in das Spektrum des Aussprechbaren, so Hackmann, stehen gesellschaftlich tabuisierte Facetten geschlechtlicher und sexueller Wünsche für eigene Entscheidungen und zur Integration in das eigene Selbstbild zur Verfügung (vgl. ebd.: 268). Der heterozentrische Diskursrahmen bleibt dabei jedoch dominant: „Das Vorhandensein eines Kontinuums bedeutet jedoch nicht, dass die Mädchen sich losgelöst von der diskursiv wirkenden ‚heterosexuellen Matrix‘ ... bewegen oder diese gar außer Kraft setzen könnten“ (Hackmann 2004: 265). Die homosexuelle Position wird von den Mädchen als Normabweichung verhandelt (vgl. ebd.: 271). Es fehle, so auch Hackmanns Erkennt-

---

<sup>44</sup> Hackmann führte über eineinhalb Jahre eine Mädchenarbeitsgruppe mit Mädchen im Alter von 11-12 Jahren an einer Gesamtschule in einer deutschen Großstadt. In dieser Mädchenarbeitsgruppe entstand in mädcheneigener Idee und Regie ein Videofilm, der zusammen mit Aufnahmen, die das Geschehen in der Mädchengruppe dokumentieren, grundlegendes Datenmaterial der Studie ist. Auswertungsverfahren waren eine sozialwissenschaftlich orientierte Konversationsanalyse und eine tiefenhermeneutisch orientierte Methode (vgl. Hackmann 2003).

<sup>45</sup> Beispielhaft dafür kann gewertet werden, dass die Mädchen die Bezeichnung ‚lesbisch‘, die sie anfangs in einen heteroerotischen Rahmen gestellt hatten, nun in einem homoerotischen Kontext stehen bleiben kann und damit nicht mehr zurückgewiesen werden muss.

nis, an kulturellen Orientierungsangeboten für eine Annäherung an Homosexualität, aber auch an als ‚männlich‘ geltende Identifikationen (vgl. ebd.: 265f).

Hackmanns Studie liefert damit Einblicke, dass die Phantasien und Bedürfnisse von Mädchen in der frühen Adoleszenz facettenreicher sind, als die kulturellen Vorgaben und Orientierungsmuster, die zu ihrer Bearbeitung bereit stehen. Deutlich wird jedoch auch, dass es (den) Mädchen trotzdem gelingt, den heteronormativen Rahmen teilweise zu verwerfen und ihren inneren Bedürfnissen entsprechend umzuarbeiten.<sup>46</sup> Gleichzeitig macht sie allerdings auf die Notwendigkeit aufmerksam, dass Mädchen (von pädagogischer Seite) die Möglichkeit gegeben wird, ihre eigene innere Dynamiken zu entwickeln.

Dass eine Disziplinierung von Mädchen hinsichtlich der Norm der Heterosexualität auch unter Mädchen selbst stattfindet, legt Hark dar. Diese vollziehe sich

„vor allem über subtile Entwertungen lesbischer Orientierungen und die Überwachung des Gebots der Hinwendung zu den Jungen, denn diese indiziert letztlich den Erfolg ‚richtiger‘ jugendlicher Weiblichkeit. Die Mädchen brauchen die Beziehungen zu den Jungen, um etwas zu gelten, um attraktiv und weiblich zu sein, wie es das heterosexuelle System vorsieht.“ (Hark 2002: 57)

Dabei geht sie davon aus, dass weniger die ‚andere‘ sexuelle Orientierung von lesbischen (oder schwulen) Jugendlichen Anlass von Diskriminierungen ist, sondern Ängste und Unsicherheiten aufgrund des damit unterstellten Bruchs mit den jeweilig kulturell akzeptierten Formen von Weiblichkeit (bzw. Männlichkeit) (vgl. Hark 2002: 57).

### 2.2.1.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Für die Entwicklung sexueller und geschlechtlicher Identität ist die Adoleszenz eine bedeutsame Lebensphase. Mädchen und junge Frauen, so wurde deutlich, sind dabei mit spezifischen, z.T. widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert.

Durch eine Vervielfältigung männlicher und weiblicher Geschlechtsidentitäten sind für Mädchen mehr Freiräume, aber auch Unsicherheiten und Selbstverantwortlichkeiten entstanden, wie Mädchen-sein individuell gelebt und gestaltet werden soll. Gesellschaftlich vorhandene Orientierungsschablonen changieren dabei zwischen traditionellen und modernen Weiblichkeitsvorstellungen/-bildern und konfrontieren Mädchen so mit widersprüchlichen Anforderungen. Diese Auszubalancieren ist individuelle Herausforderung von Mädchen heute. Dieses Spannungsfeld aus widersprüchlichen Weiblichkeitsanforderungen schließt auch den Bereich von Sexualität mit ein. Hier mangelt es Mädchen an einer eindeutigen Bejahung und positiven Besetzung weiblicher, selbstbestimmter Sexualität, sowie an Handlungsorientierungen eines selbstbestimmten Umgangs mit Sexualität. Autonome sexuelle Selbstverständnisse zu entwickeln und diese nach außen, allen voran gegen die Eltern, durchzusetzen ist so eine weitere Herausforderung für Mädchen.

---

<sup>46</sup> Auch eine empirische Untersuchung von Fritzsche zu jugendlichen weiblichen Pop-Fans kommt zu dem Ergebnis, dass die Wirkmacht der heterosexuellen Matrix im Übergang von der Kindheit zur Jugend von Mädchen stellen- und zeitweise kreativ aufgebrochen werden kann. Fritzsche versteht gerade den Übergang von der Kindheit zur Jugend als „Schwellenphase“, in der bisherige Selbstverständlichkeiten und normative Grenzsetzungen in Frage gestellt und überschritten werden (können) (vgl. Fritzsche 2004).

Insofern sich - wie in Kapitel eins diskutiert - nicht nur sexuelle, sondern auch geschlechtliche Identität immer innerhalb eines Kontextes und dessen hegemonialer Vorstellungen von Geschlecht bzw. Männlichkeit und Weiblichkeit bildet, bedeutet die Entwicklung einer weiblichen Geschlechtsidentität auch, sich mit offener und/oder verdeckter Abwertung von Weiblichkeit und gesellschaftlicher Benachteiligung von Mädchen und Frauen auseinandersetzen zu müssen. Ein gesellschaftlicher Druck sich als problemfrei darzustellen, stellt Mädchen damit vor die Aufgabe (potentielle) Ungleichheits- und Entwertungserfahrungen selbst ausbalancieren. Häufiger Ausgangspunkt letzterer stellt ab Beginn der Pubertät der ‚weibliche‘ Körper dar. Die Integration des neuen Körpers in das eigenen Selbstbild, sowie die Entwicklung eines positiven Selbstverständnisses als Mädchen oder Frau stellt vor dem Hintergrund dieser Bedingungen eine weitere zentrale Herausforderung adoleszenter Mädchen dar. Dass sich Mädchen in der Auseinandersetzung mit Sexualität und Geschlecht mit verschiedenen Facetten, auch den gesellschaftlich tabuisierten und Nicht-normgerechten, beschäftigen, wurde zuletzt deutlich. Dabei scheint es Mädchen zwar zu gelingen die heterosexuelle Matrix stellenweise zu brechen, nicht jedoch den heteronormativen Bezugsrahmen dauerhaft zu verwerfen.

Dies lässt erahnen, vor welche Schwierigkeiten Mädchen gestellt sind, die eine lesbische oder bisexuelle Identität entwickeln. Im folgenden möchte ich nun noch einen Blick auf Herausforderungen junger Lesben und Bisexueller aufgrund ihrer ‚anderen‘ sexuellen Orientierung werfen.

### ***2.3 Besondere Herausforderungen lesbischer und bisexueller Mädchen und junger Frauen aufgrund ihrer sexuellen Identität***

Insofern die Situation lesbischer und bisexueller Mädchen in der folgenden Studienauswertung noch genauer Thema sein wird, werde ich an dieser Stelle nur einen eher allgemeinen Überblick über deren Herausforderungen in der Adoleszenz in Zusammenhang mit ihrer sexuellen Orientierung geben.

Gemeinsam mit heterosexuellen Mädchen ist Lesbischen und Bisexuellen die Aufgabe der Bewältigung adoleszenter Entwicklungsanforderungen, die Bildung einer (geschlechtlichen und sexuellen) Identität inbegriffen. Aufgrund des unterschiedlichen gesellschaftlichen Umgangs mit Hetero-, Homo- und Bisexualität sind die Hintergrundsbedingungen zur Auseinandersetzung mit diesen Aufgaben jedoch ungleich. Für homosexuelle Jugendliche stellt Hark drei zentrale Komponenten heraus:

- „- Entwicklung einer Vorstellung von ihrem Selbst in einer Welt, die ausschließlich heterosexuell zu sein scheint;
- Entwicklung von Selbstwert in einer Kultur, die Lesben und Schwule verhöhnt;
- soziale Verortung und Aufbau eltern- und familienunabhängiger sozialer Netze in der generell prekären Lebensphase der Adoleszenz, die lesbischen bzw. schwul werdenden Jugendlichen die Aufgabe aufbürdet, gleichsam aus der Anonymität heraus zu entscheiden, wo und wann ein Coming-out gewagt werden kann.“ (Hark 2002: 54)

Damit wird deutlich, dass sich die Bewältigung adoleszenter Entwicklungsaufgaben mit den Problematiken eines Coming-out überlagern. Mit Coming-out wird allgemein der

Prozess beschrieben, in dem sich homosexuell und bisexuell orientierte Menschen ihrer sexuellen Orientierung bewusst werden (vgl. Watzlawik 2004: 51). Unterschieden werden kann in ein *inneres* Coming-out, das den Prozess der Selbstbewusstwerdung einer bisexuellen oder homosexuellen Orientierung beschreibt, und in ein *äußeres* Coming-out, das den Vorgang der Veröffentlichung derselben meint (vgl. ebd.: 54).

Mit Hark kann ein Coming-out darüber hinaus auch als „komplexer Prozess der Selbst-Bildung in sozialen Praktiken“ (2002: 54) verstanden werden. Lesbische und (bisexuelle)<sup>47</sup> Mädchen sind demnach vor die Aufgabe gestellt ein positives Selbst(-bild) angesichts von (subtiler) Stigmatisierung und Diskriminierung von Homo- und Bisexualität zu entwickeln (vgl. Hark 2002: 56). Um unter diesen Voraussetzungen die eigene Person akzeptieren zu lernen, müssen sie sich von der gesellschaftlichen Norm der Heterosexualität und weiblicher Geschlechtszuschreibung (insofern diese auch heterosexuelle Normierungen enthalten) distanzieren und eine Umwertung der gesellschaftlich stigmatisierten lesbischen und bisexuellen Lebensweise(n) und Identität(en) vornehmen (vgl. Wolf 2004: 58f).

Was die Entwicklung der eigenen (sexuellen) Identität betrifft, sind lesbische und bisexuelle Mädchen auch in ihrer Orientierungssuche vor größere Herausforderungen gestellt. Denn aufgrund der gesellschaftlich-kulturell relativen Unsichtbarkeit von (weiblicher) Homo- und Bisexualität muss davon ausgegangen werden, dass homo- und bisexuelle Vorbildpersonen und Orientierungsmuster für die Gestaltung lesbischen und bisexuellen Lebens und Liebens nicht ohne Weiteres wahrnehmbar sind. „Heterosexuell orientierte Menschen [dagegen] und deren Beziehungen können Jugendliche tagtäglich beobachten. Dies gibt ihnen die Möglichkeit, sich mit ausgewählten Personen zu vergleichen und zu entscheiden: ‚so möchte ich sein, so möchte ich nicht sein‘“ (Watzlawik 2004: 122). Auf dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen dieses Kapitels kann so ein verschärftes Defizit an Orientierungsmustern für lesbische und bisexuelle Mädchen konstatiert werden.

Vermutet werden kann auch, dass ein lesbisches oder bisexuelles Coming-out in der Adoleszenz den Prozess der Entwicklung einer Vorstellung von sich als Mädchen oder Frau beeinflusst. Hintergrund dieser Annahme stellt die mit der Butlerschen heterosexuellen Matrix analysierte, normative Ausrichtung von *sex*, *gender* und *desire* dar, welche impliziert, dass eine ‚richtige‘ Frau ausschließlich Männer begehrenswert findet. Bezeichnenderweise wird auch gerade in der Diskriminierung gegen Lesben auf die Verweisungszusammenhänge der Trias *sex*, *gender* und *desire* zurückgegriffen: So ist das Infrage stellen der Weiblichkeit ein häufig gebrauchtes Mittel zur Diskriminierung von lesbischen und bisexuellen Mädchen und Frauen (MFJFG NRW 1999: 125-127).

---

<sup>47</sup> Bisexuell steht hier und im Folgenden in Klammern, wenn die/der AutorIn nur von lesbischen oder homosexuellen Mädchen, nicht aber explizit von bisexuellen Mädchen spricht. Wenn ich die Aussage auch für bisexuelle Mädchen als zutreffend erachte, werde ich diese daher mitbenennen; an der Klammersetzung aber verdeutlichen, dass es sich um eigene Ergänzungen handelt. An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass es sehr wenig Literatur gibt, die explizit bisexuelle Mädchen nennt bzw. die Lebenssituation bisexueller Mädchen aufgreift.

Wie einleitend deutlich wurde, ist auch das Heraustreten aus dem engen Kreis der Familie und der Aufbau neuer sozialer Netzwerke/Beziehungen für lesbische und bisexuelle Mädchen von anderen Herausforderungen begleitet als bei ihren heterosexuellen Peers. Anders als diese, müssen sie sich beim Knüpfen neuer Bekanntschaften mit der Frage der Richtigstellung der „heterosexuellen Vorannahme“ (Knoll/Reisbeck/Edinger 1997: 12) auseinandersetzen und abschätzen welche Konsequenzen mit einem Outing einhergehen.

Vergehen in der Adoleszenz zwischen der Bewusstwerdung einer homosexuellen (bzw. bisexuellen) Orientierung und dem Schritt zum öffentlichen ‚Bekenntnis‘ längere Zeiträume, so ist damit verbunden, dass Erfahrungen mit Sexualität und Partnerschaft vergleichsweise spät gemacht werden. Möglicherweise befinden sich die Jugendlichen dann bereits in einer anderen Lebenslage, die ein „Ausprobieren, Erforschen und Experimentieren“ unter Gleichaltrigen erschwert (vgl. Watzlawik 2004: 54, MFAS Niedersachsen 2001: 12f, 36). Eine Verheimlichung gleichgeschlechtlicher Empfindungen schließt homo- (und bi-)sexuelle Jugendliche in der Adoleszenz zudem auch aus wichtigen Kommunikationserfahrungen über Liebe, Partnerschaft und Sexualität innerhalb der Peer-Group aus bzw. ‚zwingt‘ sie u.U. dazu, heterosexuelle Kontakte und Beziehungen zu erfinden und einzugehen (vgl. Hark 2002: 56). Damit wird die, „... für die Selbstakzeptanz so wichtige Erfahrung, um seiner selbst Willen gemocht und begehrt zu werden, ... womöglich seltener bzw. zu einem späteren Zeitpunkt gemacht, und heterosexuelle Beziehungen, die eingegangen werden, bleiben unerfüllt“ (Watzlawik 2004: 57).

Damit ist beschrieben, wie sich ein Coming-out in vielfältiger Weise mit den ‚allgemeinen‘ Bewältigungsaufgaben der Adoleszenz überlagert bzw. diese zuspitzen kann. Problematisch scheint mir in diesem Zusammenhang auch die im Zuge von Individualisierungs- und Pluralisierungsdiskursen gern betonte Gleichheit nicht-heterosexueller Lebens- und Liebensformen. Denn die Verhandlung von Homosexualität als „... scheinbar ‚gleiche‘ Lebensform unter vielen ... stellt die einzelnen lesbischen Frauen ... vor die komplizierte Aufgabe, eine solche ‚Rhetorik der Gleichheit‘ mit vielschichtigen Ungleichheitserfahrungen zu vereinbaren“ (Hänsch 2003: 239). Eine Rückführung unterschiedlicher, mit der sexuellen Orientierung zusammenhängender Probleme auf den gesellschaftlichen Hintergrund ist so u.U. nicht mehr möglich.

De facto bedeutet dies eine Verdeckung und Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen. Damit kann m.E. von einem doppelten Verdeckungszusammenhang in der Lebensrealität lesbischer und bisexueller Mädchen ausgegangen werden: einerseits die Umdeutung von Ungleichheitserfahrungen aufgrund der Geschlechterhierarchie, andererseits jene aufgrund der gesellschaftlichen Hierarchisierung der Sexualitäten.

Vor dem Hintergrund eines zeitgenössischen Ideals der Selbstkonstruktion und -darstellung erwächst für lesbische und bisexuelle Mädchen aus dem Spannungsfeld zwischen postulierter Gleichheitsrhetorik und faktischer Persistenz heterosexueller Normen so der Konflikt, „ganz ‚sie selbst‘ zu sein“ und gleichzeitig „heimlich zu bleiben“ und die eigenen Gefühle zu verbergen (vgl. Hark 2002: 52f).



Anhand dieser Skizzierung der Bedingungen eines lesbischen oder bisexuellen Coming-outs im Jugendalter wird bereits deutlich, dass lesbische und bisexuelle Mädchen in der Phase der Adoleszenz mit besonderen Herausforderungen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung konfrontiert sind.

Lebenslagen heterosexueller und lesbischer oder bisexueller Mädchen stellen sich vor dem Hintergrund einer heteronormativen Gesellschaft so unterschiedlich dar.

Mit dem Gewährwerden unterschiedlicher Lebenslagen und darin enthaltener Herausforderungen verbindet sich die Frage nach dem Bewältigungshandeln lesbischer und bisexueller Mädchen. Wie einleitend deutlich wurde, ist diese Teil der Gesamtfragestellung der vorliegenden Arbeit, und soll, nach der nun folgenden theoretischen Auseinandersetzung mit Bewältigung (Kapitel 3), im daran anschließenden Auswertungsteil (Kapitel 4) zu beantworten ersucht werden.

Angemerkt sei an dieser Stelle noch, dass sich mit der Frage nach den Herausforderungen lesbischer und bisexueller Mädchen in Zusammenhang mit ihrer sexuellen Identität der Blick zwangsläufig auf problematische Aspekte gerichtet hat. Dies soll gleichsam nicht bedeuten, dass die Mädchen nicht auch positive Erfahrungen machen bzw. kreative Lösungen für die geschilderten Herausforderungen finden.

### 3. Bewältigung

Im Vorangehenden wurde deutlich, dass lesbische und bisexuelle Mädchen mit spezifischen Herausforderungen und Zumutungen aufgrund ihrer sexuellen Identität konfrontiert sind. Diese müssen von ihnen bewältigt werden. Ein Schwerpunkt meiner Arbeit ist daher die Frage nach dem Bewältigungshandeln lesbischer und bisexueller Mädchen. Im folgenden werde ich daher aktuelle Verständnisse von Bewältigung aus psychologischer sowie sozialpädagogischer Perspektive abbilden. Im Anschluss daran werde ich mich näher mit der Bewältigung von stigmatisierter Identität befassen und einige grundlegende Umgangstechniken hierzu vorstellen. Diese Diskussionsbasis soll dann gleichsam die Hintergrundfolie für die Untersuchung und Interpretation des Bewältigungshandelns lesbischer und bisexueller Mädchen im daran anschließenden Kapitel bilden.

#### 3.1 *Bewältigung aus psychologischer Perspektive*

Im Alltagsverständnis versteht man unter Bewältigung zumeist die *erfolgreiche* Auseinandersetzung mit einer Belastung (vgl. Trautmann-Sponsel 1988: 14). Gegenüber diesem Alltagsgebrauch von Bewältigung dominiert in der Psychologie ein Verständnis des Begriffs, welches allein den *Versuch* mit einer Belastungssituation fertig zu werden, als Bewältigung(-shandeln) definiert (vgl. ebd.: 18). Die Frage des Gelingens ist hier zunächst sekundär. Bewältigung oder das ebenfalls häufig gebrauchte englische Wort *Coping* ist in diesem Sinne zunächst „Sammelbegriff für alle jene Reaktionen einer Person, die sie bei Konfrontation mit einer potentiell bedrohlichen oder belastenden Situation zeigt“ (Filipp 1995: 36).<sup>48</sup>

Allein von ‚außen‘ betrachtet ist es häufig schwer zu bestimmen, ob ein Verhalten in Bezug zu einer Belastungssituation steht oder nicht. So kann z.B. eine Aktivität wie der Besuch einer Unterhaltungsveranstaltung (Kino, Theater,...) den Zweck haben, eine belastende Situation zu bewältigen versuchen oder einfach nur Unterhaltung oder die Pflege sozialer Kontakte sein (vgl. Braukmann/Filipp 1984: 55). Bewältigungsverhalten bestimmt sich daher weiter auch nicht von seinen Erscheinungsformen her, sondern von seinen Anlässen und seiner spezifischen Zielgerichtetheit (vgl. ebd.: 54). Relevant für eine Definition als Bewältigungsverhalten ist damit die Bezogenheit des Verhaltens auf eine Situation, die individuell als Belastung bzw. als Stress wahrgenommen wird, mit dem Ziel diese(n) zu beseitigen bzw. zu lindern. Bewältigung kann somit definiert werden, als

„...sich ständig verändernde, kognitive und verhaltensmäßige Bemühungen einer Person, die darauf gerichtet sind, sich mit spezifischen externen und/oder internen Anforderungen

---

<sup>48</sup> Gleichwohl existieren in der wissenschaftlichen Fachdiskussion der Psychologie auch Verständnisse von Bewältigung, in denen Bewältigung gleichgesetzt wird mit dem Gelingen der Bewältigungsanstrengungen. Sie fokussieren damit stark auf die Effektivität des Bewältigungshandelns. Damit verbunden ist jedoch immer auch die normativ aufgeladene Frage, was als gelingende Bewältigung verstanden werden kann und was nicht (vgl. Braukmann/Filipp 1984: 58).

auseinanderzusetzen, die ihre adaptiven Ressourcen stark beanspruchen oder übersteigen.“ (Trautmann-Sponsel 1988: 15)

Diese Definition von Bewältigung entspricht Konzeptionalisierungen von Lazarus und Folkmann (1984). Insbesondere auf Lazarus Belastungs-Bewältigungs-Paradigma wird in der psychologischen Literatur vielfach Bezug genommen und auf dessen zentralen Stellenwert in der wissenschaftlichen Diskussion um Bewältigung hingewiesen (vgl. Laux/Weber 1990: 563, Perrez/Laireiter/Baumann 1998: 287f, Stroebe/Jonas 2002: 608f, Filipp 1995: 36). Auch ich werde mich in der folgenden Darstellung vorrangig an seinem Verständnis orientieren.

### **Stress**

Hinreichende Bedingung für Bewältigung ist also das Empfinden von Belastung bzw. von Stress. Konzepte von Stress und Bewältigung sind daher eng miteinander verknüpft. Da in der Psychologie jedoch unterschiedliche Auffassungen von Stress existieren, ist es zunächst wichtig zu klären, auf welche der Definitionen Bezug genommen wird. Lazarus Belastungs-Bewältigungs-Paradigma basiert auf einer *transaktionalen Stressdefinition*. Diese versteht unter Stress eine bestimmte Art der Person-Umwelt-Passung. Kennzeichnend dafür ist, dass eine spezifische Person bestimmte innere oder äußere Situationsbedingungen als Bedrohung ihres Wohlbefindens wahrnimmt und glaubt, für deren Veränderung oder Vermeidung nicht auf routinemäßig einsetzbare Handlungsweisen zurückgreifen zu können (vgl. Trautmann-Sponsel 1988: 14f).<sup>49</sup> Stress wird hier also verstanden als ein „relationales Konzept ..., indem ein Gleichgewicht gefunden werden muß zwischen Anforderungen und der Fähigkeit, mit diesen Anforderungen ohne zu hohe Kosten oder destruktive Folgen fertigzuwerden“ (Lazarus 1995: 213). Das transaktionale Stressmodell findet sich auch in obiger Definition wieder und bestimmt im Wesentlichen psychologische Verständnisse von Belastung und Bewältigung.

Entsprechend der dynamischen Konzeption von Stress ist auch Bewältigung als ein „prozeßhaft-dynamisches Geschehen“ (Laux/Weber 1990: 564) zu verstehen:

„Ein stressreiches Ereignis ist nicht ein augenblicklicher statischer Zustand, auf den die Person mit einer einfachen Reaktion (mit einem Gedanken, einer Handlung oder einer physischen Reaktion) antwortet. Vielmehr ist es ein ständiger Strom von Ereignissen über die Zeit hinweg, manche sind von kurzer Dauer (z.B. der Streit mit einer Person), manche stellen einen langen, mühsamen, komplizierten und sich ständig wiederholenden Prozeß dar, bis ein neues Gleichgewicht in einer Beziehung erreicht worden ist.“ (Lazarus 1995: 206)

Dabei ist die Dauer eines Bewältigungsprozesses davon abhängig, wie tiefgreifend die Beziehung zwischen Person und Umwelt gestört und wie umfassend die Notwendigkeit zur Neustrukturierung dieses Gefüges ist (vgl. Braukmann/Filipp 1984: 60).

---

<sup>49</sup> Davon lassen sich situationsorientierte und reaktionsorientierte Stressverständnisse abgrenzen. In der *situationsorientierten Stressdefinition* wird Stress als externe Anforderungssituation an eine Person verstanden. In der *reaktionsorientierten Stressdefinition* hingegen wird Stress als typische Reaktionsweise einer Person auf der emotionalen, physiologischen und Verhaltensebene, unabhängig von den auslösenden Faktoren, bestimmt (vgl. Trautmann-Sponsel 1988: 14f).

### **Kognitionen/Bewertungen**

Zentrales Moment einer transaktionalen Stress- und Bewältigungskonzeption sind kognitive Einschätzungen, d.h. die subjektiv vorgenommene Bewertung einer Situation bezüglich des eigenen Wohlergehens (Brüderl/Halsig/Schröder 1988: 33). Erst diese entscheiden, was für eine Person eine stressreiche Belastung darstellt und was nicht bzw. welche (Stress-)Emotionen mit der (Belastungs-)Situation verbunden sind. Lazarus unterscheidet dabei mehrere kognitive Bewertungsprozesse.

In der *primären Bewertung* (primary appraisal) werden Veränderungen im Person-Umwelt-Gefüge daraufhin bewertet, ob sie das eigene Wohlbefinden gefährden. Die zugrundeliegende Art der Fragestellung kann als „liegt irgend etwas an?“ beschrieben werden (vgl. Lazarus 1995: 214). Innerhalb dieses ersten Bewertungsprozesses werden demnach Ereignisse entweder als irrelevant, positiv oder stressreich bewertet. Nur eine Einschätzung als stressreich impliziert Adaptions-, d.h. Bewältigungsbedarf. Innerhalb der kognitiven Bewertung einer Situation als stressreich lassen sich ebenfalls drei Subtypen unterscheiden: Schädigung/Verlust, Bedrohung oder Herausforderung. Diese letztere Einschätzung einer stressreichen Situation ist relevant im Hinblick auf (die Effektivität) daran anschließende(r) Bewältigungsprozesse.<sup>50</sup>

Ist das Ergebnis der primären Bewertung die bewusste oder unbewusste Einschätzung „ich bin in Gefahr“ beginnt der Bewältigungsprozess.

In der *sekundären Einschätzung* (secondary appraisal) ‚entscheidet‘ die Person in Anbetracht der spezifischen Situationsmerkmale und der ihr zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen über ihre adaptiven Reaktionen, d.h. über ihr Bewältigungsverhalten. „Die Person muß - absichtlich und bewußt oder unbewußt und automatisch - eine Entscheidung treffen, was zu tun ist“ (Lazarus 1995: 214). Die durch das Bewältigungshandeln erzeugten Folgen werden dann in der *Neueinschätzung* der Situation einer erneuten Bewertung unterzogen (re-appraisal). Abhängig von der Art der erfolgten Neueinschätzung und der daran anknüpfenden emotionalen Reaktionen kommt es ggf. zu weiterem Bewältigungshandeln. Die verschiedenen Bewertungsprozesse laufen somit ineinander und sind voneinander abhängig (vgl. Lazarus 1995: 212-216, Perrez/Lairaiter/Baumann 1998: 288).

### **Ressourcen**

Wie bereits deutlich wurde, werden Bewältigungsprozesse durch die jeweilige Ressourcenlage einer Person beeinflusst. Ressourcen lassen sich unterscheiden in Personale und Soziale.

*Personale Ressourcen* stellen bestimmte *Persönlichkeitsmerkmale* einer Person dar. Sie „...umfassen generalisierte Einstellungen und Überzeugungen sowie Fähigkeiten

---

<sup>50</sup> Dabei stellt die Einschätzung einer Stresssituation als Herausforderung die für den Bewältigungsprozess förderlichste Bewertungsmöglichkeit dar. Situationen als Herausforderungen einzuschätzen, beinhaltet nach Lazarus die Fähigkeit etwas daran als Möglichkeit zu persönlichem Wachstum oder Gewinn zu verstehen. Er nimmt an, dass eine Situation dann als herausfordernd eingeschätzt werden kann, „wenn Anforderungen als schwierig, aber nicht unerfüllbar gesehen werden und wenn eine Person vermutet, daß der Einsatz bereits vorhandener oder noch zu erwerbender Fertigkeiten eine echte Chance zur Meisterung eines Ereignisses bietet“ (Lazarus 1995: 213).

und Fertigkeiten [einer Person], die sich förderlich auf den Bewältigungsprozess auswirken“ (Laux/Weber 1990: 593). Laux und Weber unterscheiden dabei in vier Merkmalsgruppen:

1. Selbstkonzeptvariablen (z.B. Selbstwertgefühl),
2. Einstellungen gegenüber der (Um-)Welt (z.B. Kontrollüberzeugungen, Widerstandsfähigkeit),
3. Intellektuelle Fähigkeiten (z.B. analytische Fähigkeiten, kognitive Stile) und
4. Interpersonale Fähigkeiten (z.B. kommunikative Fähigkeiten) (vgl. ebd.).

Auch der Gesundheitszustand einer Person wird als personale Ressource diskutiert. (vgl. Stroebe/Jonas 2002: 609, Filipp 1995: 18f).

Die *sozialen Ressourcen* sind das *soziale Netzwerk* und die *soziale Unterstützung*, die eine Person aus den Beziehungen zu anderen Menschen in ihrer Umwelt erfährt. *Soziales Netzwerk* meint das soziale Beziehungsgefüge eines Menschen und fokussiert auf strukturelle Aspekte wie z.B. Größe und Art der Netzwerke (vgl. Perrez/Lairaiter/Baumann 1998: 291, Schröder/Schmitt 1988: 151). *Soziale Unterstützung* „ist ... auf konkrete interpersonale Handlungen bezogen, die der Intention nach auf Hilfeleistung im weitesten Sinne ausgerichtet sind“ (Ulich 1987: 129). Der Begriff bezieht sich damit mehr auf den funktionalen Aspekt sozialer Beziehungen (vgl. Perrez/Laireiter/Baumann 1998: 292). Die wesentlichen Funktionen dieser können in instrumentell-materielle Hilfen, emotionale Unterstützung, den Erhalt von Informationen über die Umwelt sowie Feedback über die eigene Person differenziert werden (Laux/Weber 1990: 594, Schröder/Schmitt 1988: 153). Emotionaler Unterstützung, wie der Vermittlung von Wärme, Zuneigung, Zugehörigkeit und der Möglichkeit des Gefühlsausdrucks, kommt nach Laux und Weber in der Auseinandersetzung mit stressreichen Ereignissen jedoch besondere Relevanz zu (ebd. 1990: 594).

Soziale Ressourcen können auf unterschiedlichen Ebenen des Belastungs-Bewältigungs-Geschehens intervenieren. Zum einen spielen sie auf der Ebene der subjektiven Bewertung einer Belastungssituation eine wichtige Rolle. So kann z.B. der Erhalt von Informationen als mögliche Form sozialer Unterstützung ein präziseres Bild von einer als bedrohlich wahrgenommenen Situation entstehen lassen und infolgedessen zu einer weniger bedrohlichen Einschätzung führen. Oder emotionale Unterstützung kann zur psychischen und emotionalen Stabilisierung einer Person führen, was sich in Folge ebenfalls mildernd auf die subjektive Bewertung der Bedrohlichkeit einer Situation auswirken kann (vgl. Schröder/Schmitt 1988: 156). Auch Faktoren des sozialen Netzwerks, wie bspw. die Eingebundenheit in ein (größeres) Unterstützungsnetzwerk können sich förderlich auf die Bewertung einer stressreichen Situation auswirken (vgl. Schmitt/Schröder 1988: 151f).

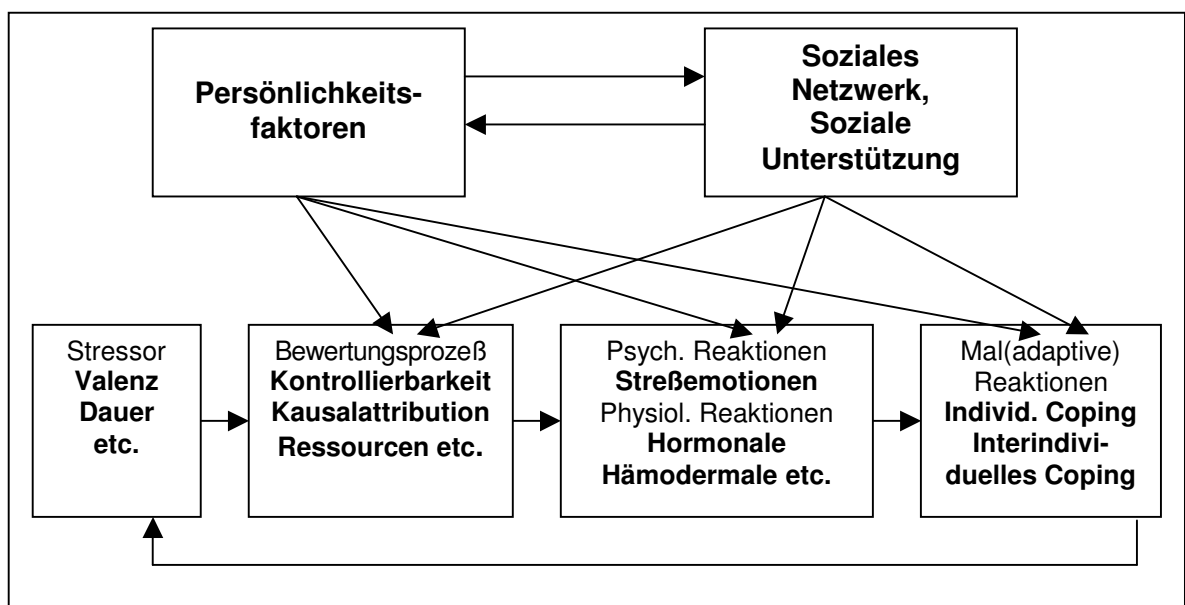
„Soziale Netzwerke fördern Wohlbefinden durch Integration, Zugehörigkeit, Aufgehobensein, Akzeptiertwerden, Bestätigung und Wertschätzung. Emotionales Wohlbefinden, Selbstwert und Selbstbewusstsein werden so erhöht. Personen erfahren Sicherheit und Reduktion von Angst durch das Eingebettetsein in soziale Beziehungen und die Aussicht auf Hilfe in Not.“ (Nestmann 2001: 1689)

Zum anderen kann soziale Unterstützung auch auf der Ebene des Bewältigungshandelns positiven Einfluss gewinnen, indem sie dieses in seiner Wirkung ergänzt. „Informationen helfen ebenso direkt weiter, wie handgreifliche Unterstützung bei der Bewältigung einer praktischen Aufgabe oder materielle Hilfe und finanzielle Hilfe bei ökonomischen Engpässen (ebd.).

Soziale Unterstützungsbereitschaft wird jedoch auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Belastungssituation diskutiert. Paradoxerweise können gerade Stresssituationen, die eine Unterstützung notwendig machen würden, diese behindern (z.B. schwere Krankheiten). Dies gilt auch im Zusammenhang mit tabuisierten und stigmatisierten Problemen (vgl. Nestmann 2001: 1688f). Diesen Aspekt halte ich im Rahmen meiner Fragestellung für besonders bedeutsam. Ausgehend davon, dass Homo- und Bisexualität immer noch einer gesellschaftlichen Marginalisierung und Stigmatisierung unterliegen, würde dies bedeuten, dass lesbische und bisexuelle Mädchen u.U. bei den zu bewältigenden Herausforderungen in Zusammenhang mit ihrer sexuellen Identität eher weniger Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld zu erwarten haben.

### **Zusammenspiel verschiedener Variablen**

Menschen können sehr unterschiedlich auf dieselben Belastungserlebnisse reagieren. Dies erklärt sich damit, dass Belastungssituationen von verschiedenen Variablen moderiert werden. Ich habe bisher die bedeutsame Rolle kognitiver Einschätzungen und der damit verbundenen (Stress-)Emotionen und Bewältigungshandlungen, sowie personaler und sozialer Ressourcen aufgezeigt. Folgendes Schaubild soll nochmals auf einen Blick die Struktur des Belastungserlebens und -verarbeitens und der daran beteiligten, moderierenden Einflussfaktoren darstellen.



Schema der Struktur des Belastungserlebens und -verarbeitens und moderierender Einflussfaktoren. Quelle: Perrez/Laireiter/Baumann 1998: 279

Anhand des Schaubildes wird noch ein weiterer Faktor deutlich, der Einfluss auf das Belastungserleben und -verarbeiten hat und bislang noch keine Erwähnung fand: die spezifischen Merkmale der Belastungssituation selbst.

### **Stressoren**

Trotz der hohen Bedeutung subjektiver Situationsbewertungen wird in der Psychologie auch der Versuch unternommen, die mit einer Belastungssituation einhergehenden stressreichen Anforderungen, auch kurz Stressoren genannt, nach objektiven (Ereignis-)Merkmale zu unterscheiden und damit Aussagen über ihre Belastungsdimension treffen zu können. Beispiele für derartige Klassifikationsmerkmale sind der Zeitpunkt bzw. die Dauer einer Belastung, die Valenz (spezifische Wirkung, die ein Reiz evoziert, Aufforderungscharakter eines Reizes), die Lokalisierung im Lebensraum, der Grad der Universalität (wie viele andere Personen sind zu dem Zeitpunkt mit derselben Belastungssituation konfrontiert?) und/oder der Vorhersehbarkeit (war der Eintritt des Ereignisses absehbar?) (vgl. Filipp 1995: 26-31, Perrez/Lairaiter/Baumann 1998: 278). Anhand der Valenz und der erforderlichen Dauer zur Neu- bzw. Wiederanpassung können Belastungserlebnisse in *kritische Lebensereignisse*, *traumatische Belastungen*, *Alltagsstressoren* oder *Dauerbelastungen* unterschieden werden (vgl. Perrez/Lairaiter/Baumann 1998: 278f).<sup>51</sup>

Wie auch bereits in der eingangs gegebenen Definition mit der Differenzierung in externe und interne Anforderungen anklingt, sind Stressoren keineswegs nur auf äußere Anforderungssituationen begrenzt. Auch innere Anforderungen, „wie Ziele, Werte, oder Bewertungen, deren Ignorieren oder Nichtrealisieren für die Person negative Folgen zu haben drohen“, wirken als Stressoren (Perrez/Lairaiter/Baumann 1988: 287f). Hierzu gehören m.E. auch Anforderungen, die aus gesellschaftlichen Normierungen entstehend, verinnerlicht werden und deren Übertretung mit Sanktionen (z.B. Diskriminierung und/oder Stigmatisierung) geahndet werden. Einfach ausgedrückt, sind innere (oder interne) Stressoren Anforderungen, die ihren Ursprung in der Person haben, wogegen äußere (oder externe) Stressoren ihren Ursprung in der Umwelt haben.

Nicht jedes (adaptive) Verhalten auf einen Stressor kann nun aber als Bewältigungsverhalten verstanden werden. Nach obiger Definition setzt Bewältigung dann ein, „wenn die Anforderungen die adaptiven Ressourcen einer Person stark beanspruchen oder übersteigen“ (Trautmann-Sponsel 1988: 23). Andere betonen hierbei mehr den Charakter der Bedrohung bzw. des (antizipierten) Verlusts der Handlungsfähigkeit

---

<sup>51</sup> Kritische Lebensereignisse können bspw. der Tod eines/r Angehörigen, eine schwere Krankheit, aber auch die Geburt eines Kindes sein. Es kann sich dabei um potentiell negative wie positive Ereignisse handeln. Traumatische Belastungen können als spezifische Klasse kritischer Lebensereignisse verstanden werden, die sich durch abrupten Eintritt und Unvorhersehbarkeit, äußerste Unerwünschtheit und negatives Empfinden, hohe Intensität und Bedrohung (des eigenen Lebens), sowie einer Überforderung der Bewältigungsmöglichkeiten auszeichnen (z.B. (Natur-)Katastrophen, (sexualisierte) Gewaltverbrechen). Alltagsbelastungen stellen störende und/oder als frustrierend erlebte Ereignisse des alltäglichen Lebens dar (z.B. Streitsituationen); Dauerbelastungen charakterisieren sich dagegen insbesondere über ihre lange zeitliche Erstreckung (vgl. Perrez/Lairaiter/Baumann 1998: 280-286).

einer Person (vgl. Braukmann und Filipp 1984: 60). Damit lässt sich Bewältigungsverhalten abgrenzen gegenüber routiniertem und/oder automatisiertem Verhalten auf ‚leichtere‘ Belastungen, wie etwa Alltagsbelastungen. Andererseits wird Bewältigung z.T. auch abgegrenzt gegenüber der Auseinandersetzung mit Krisen<sup>52</sup>, wie sie häufig im Zusammenhang mit traumatischen Belastungen auftreten (vgl. Trautmann-Sponsel 1988: 22, Ulich 1987: 141). Unter einer sehr hohen Belastungsintensität wie sie für Krisen kennzeichnend ist, ist Bewältigung häufig nicht mehr aus eigener Kraft möglich.

### **Funktionen von Bewältigungsverhalten**

Bewältigung muss als ein funktionales Verhalten verstanden werden. In der Literatur wird dabei häufig in zwei Funktionen differenziert: *problem- und emotionsorientiertes Bewältigungsverhalten* (vgl. Trautmann-Sponsel 1988: 20f, Lazarus 1995: 216f, Laux/Weber 1990: 569, Stroebe/Jonas 2002: 609, Perrez/Laireiter/Baumann 1998: 288). *Problemorientierte Bewältigung* zielt direkt auf die Veränderung der als stressreich wahrgenommenen Situation. Sie bezieht sich auf ein instrumentelles Verhalten, welches die empfundene Bedrohung verringern bzw. beseitigen soll (vgl. ebd.). *Emotionsorientierte Bewältigung* zielt auf die Regulation der negativen Emotionen, die mit einer als stressreich wahrgenommenen Situation in Verbindung stehen (vgl. ebd.). „Dabei geht es vor allem um den Versuch, den quälenden Spannungszustand, durch den Streßemotionen wie Angst, Ärger, Schuld, Depression, Eifersucht usw. oft gekennzeichnet sind, zu verringern“ (Laux/Weber 1990: 569, Hervorhebung im Original). Die Funktionalität von problem- und emotionsorientiertem Bewältigungsverhalten ist von der jeweiligen Problemsituation abhängig. In Situationen, in welchen man durch aktives Handeln wenig an der Belastung verändern kann (z.B. in Fällen schwerer Krankheit) erscheint die Regulation der dadurch hervorgerufenen Emotionen die effektivere Strategie. Anders herum verhält es sich mit Situationen, die durch aktives, problembezogenes Handeln beeinflussbar sind (z.B. Arbeitslosigkeit). Hier können Verhaltensweisen, die (nur) auf die Regulation der Emotionen bezogen bleiben (z.B. Verleugnung, Einnahme von Tabletten) disfunktional sein und die Lösung des Problems sogar verhindern (vgl. Lazarus 1995: 216f).

Die Trennung in *problemorientiertes und emotionsorientiertes Bewältigungsverhalten* ist freilich eine sehr Theoretische. ‚In der Praxis‘ ist m.E. ein Sample verschiedener Verhaltensweisen und Funktionen von Bewältigung wahrscheinlich, welche schwer in dieser analytischen Eindeutigkeit differenziert werden können. Abschließend soll noch ein Überblick über verschiedene Formen von Bewältigungsverhalten und speziell jugendspezifische Strategien der Bewältigung gegeben werden.

### **Formen von Bewältigungsverhalten**

Wie ebenfalls in der eingangs gegebenen Definition von Bewältigung bereits deutlich wird, kann diese *kognitiv* und/oder *verhaltensmäßig* erfolgen. Laux und Weber, an deren Darstellung der Bewältigungsformen ich mich im Weiteren orientieren werde,

---

<sup>52</sup> Zum Krisenbegriff siehe Ulich 1987.



machen noch eine weitere Form von Bewältigungsverhalten aus: den *Ausdruck von Emotionen* (vgl. ebd. 1990: 570). Damit können drei Formen von Bewältigungsverhalten unterschieden werden:

### 1. *Kognitive (oder intrapsychische) Bewältigungsformen*

Diese umfassen Wahrnehmungs-, Denk-, Vorstellungs-, und Interpretationsprozesse. Hierzu lassen sich zuerst einmal alle möglichen Formen von Abwehrmechanismen<sup>53</sup>, wie z.B. Verleugnung, Vermeidung, Verdrängung oder Intellektualisierung, zählen. Sie schaffen emotionale Distanz durch Nicht-Anerkennung und/oder Reduktion der Bedrohlichkeit einer Belastungssituation. Ihr Ziel ist die Stabilisierung oder Wiederherstellung des emotionalen Gleichgewichts. Abwehrmechanismen, die auch als defensive Bewältigungsformen bezeichnet werden, haben realitätsverzerrende Wirkung.

Zu den kognitiven Bewältigungsformen zählen weiterhin Kognitionen wie positives Denken, positive Selbstinstruktion, Hoffen oder Sinnggebung. Bleibt die Situationseinschätzung an der Realität orientiert, werden diese Formen als besonders positiv und effektiv eingeschätzt. Die Annahme ihres positiven Grundtenors spiegelt sich auch in ihrer Bezeichnung als positiv konnotierte Bewältigungsformen wider. Als dritte Untergruppe kognitiver Bewältigungsformen, die Laux und Weber als selbstzentrierte Bewältigungsformen klassifizieren, machen sie selbstquälerische und selbstabwertende Formen der Auseinandersetzung (z.B. Selbstbemitleidung und -beschuldigung) aus. Hierbei stellt sich m.E. allerdings die Frage nach dem Bewältigungscharakter.

### 2. *Verhaltensmäßige (oder aktionale) Bewältigungsformen*

Diese beziehen sich auf konkrete Handlungen. Laux und Weber nennen hierbei sechs in der Literatur genannte Formen: Konfrontatives Bewältigen (z.B. aggressive Handlung), Vermeidung (z.B. Flucht, Rückzug), Suche nach Ersatzbefriedigung (z.B. Kompensation, Pharmakaeinnahme), Suche nach Hilfe (z.B. soziale Unterstützung), Entspannung und problemlöseorientiertes Handeln.

### 3. *expressive Bewältigungsformen*

Zu den expressiven Bewältigungsformen zählen alle möglichen Formen des Emotionsausdrucks. Dieser kann variieren von der vollständigen Unterdrückung bis zum impulsiven, unkontrollierten Ausdruck von Gefühlen und verschiedene Gefühlsqualitäten erfassen. Hintergrund eines Verständnisses des Emotionsausdrucks als Bewältigungsform ist die Annahme, „daß das expressive Verhalten auf das innere Gefühl zurückwirkt“ (ebd.). Dieses veränderte Gefühl kann neue Situationsbewertungen und Bewältigungshandlungen zur Folge haben. Expressive Bewältigungsformen sind insofern strittige Bewältigungsformen, da sie die per Definition vorausgesetzte Zielgerichtetheit des Bewältigungshandelns in Frage stellen.

---

<sup>53</sup> Inwiefern Abwehrmechanismen als Bewältigungsformen verstanden werden können ist aufgrund ihrer realitätsverzerrenden Wirkung ein strittiger Punkt in der Psychologie. In der Literatur scheint jedoch die Tendenz zu überwiegen, Abwehrmechanismen „nicht von vornherein als ineffizient oder unterlegene Bewältigungsformen“ (Laux/Weber 1990: 564) einzustufen.

Praktisch lässt sich Bewältigungsverhalten jedoch ebenso wenig immer klar einer der Formen zuordnen; häufig ist es mehrdimensional (vgl. Laux/Weber 1990: 570). Berücksichtigt man, dass es sich bei Bewältigung um ein Prozessgeschehen handelt, wird zudem schnell deutlich, dass verschiedene Bewältigungsformen auch zeitlich nacheinander auftreten können (und dabei auch verschiedene Funktionen erfüllen können). Intentionale, auf einen bestimmten Handlungsplan gerichtete Verkettungen von Bewältigungsreaktionen/-formen werden als *Bewältigungsstrategien* bezeichnet (vgl. Braukmann/Filipp 1984: 72).

Jugendliche verfügen nach Fend nur über ein (noch) begrenztes Repertoire an Bewältigungsstrategien. Insbesondere die frühe Adoleszenz wird von ihm als Phase beschrieben, in der „die Probleme beginnen zu kumulieren, ohne daß schon reife Coping-Strategien gelernt sind“ (2001: 218). In Anlehnung an Seiffge-Krenke (1995) unterscheidet er jugendspezifisches Bewältigungsverhalten in:

1. *aktives Coping* im Sinne eines problemgerichteten rationalen Handelns. Hierzu gehört z.B. die Suche nach Informationen in Zeitschriften oder Büchern, Institutionen oder in Gesprächen mit Personen aus dem sozialen Umfeld, das direkte Ansprechen von Problemen und/oder die Suche nach emotionaler Unterstützung durch FreundInnen, Familie oder anderen Personen, die in einer ähnlichen Situation sind.

2. *Internales Coping* im Sinne der Arbeit an der inneren Einstellung zu einem Problem. Selbstreflexives Nachdenken über ein Problem und die Suche nach verschiedenen Lösungen gehören hier ebenso dazu wie die Akzeptanz von Herausforderungen und Grenzen, das Schließen von Kompromissen und/oder der Versuch das Problem nur zu beachten, wenn es auftaucht.

3. *Rückzug* im Sinne der Vermeidung der Problembewältigung. Hierzu zählen z.B. Nicht-Beachtung des Problems, Resignation, Versuche das Problem mit Alkohol oder Drogen zu vergessen, (aggressiver) Ausdruck negativer, mit dem Problem in Verbindung stehender, Emotionen (vgl. Fend 2001: 217f).<sup>54</sup>

Funktionale Strategien, wie eine reflektierte Problemanalyse oder die Aktivierung sozialer Unterstützung (z.B. Gesprächssuche) scheinen Fend zufolge unter Jugendlichen zu dominieren (vgl. 2001: 218). Mädchen und Jungen, so dieser weiter, unterscheiden sich in ihrem Bewältigungsverhalten dahingehend, dass Mädchen Konflikten länger nachhängen und sich schlechter „emotional ‚herausziehen‘“ können (vgl. 2001: 215). Sie „... sind gleichzeitig aktiver, sozialer und fatalistischer in ihrer Problembewältigung. Sie reden häufiger über ihre Probleme, gehen zu Freundinnen oder wenden sich an

---

<sup>54</sup> In diesem Versuch der Kategorisierung jugendlicher Problembewältigungsstrategien wird die oben aufgeführte Trennung zwischen kognitiven, verhaltensmäßigen und emotionalen Formen von Bewältigungsverhalten aufgebrochen und ‚neu gemischt‘. Vorteil ist m.E. dass sie mehr auf die Richtung verweist, in die die Bewältigung geht.

Vertrauenspersonen“ (ebd.: 218). Coping-Stile wechselten jedoch auch je nach Problem (vgl. ebd.).

Ob Personen Bewältigungstendenzen oder -stile entwickeln, d.h. inwiefern Bewältigungshandeln transsituational und zeitlich konsistent ist oder aber in jeder Situation variiert, wird in der Bewältigungsforschung allgemein kontrovers diskutiert (vgl. Laux/Weber 1990: 588-592). Ebenso scheint nicht ausreichend geklärt, inwiefern die ‚Bewältigungsgeschichte‘ einer Person bzw. ihre ‚Erfolgsbilanz‘ aktuelles oder zukünftiges Bewältigungshandeln (mit-)bestimmen (vgl. Filipp 1995: 14). M.E. dürfte dies jedoch ein zentraler Faktor für das Repertoire an Coping-Fähigkeiten sein, dass eine Person entwickelt und dafür, welches Bewältigungshandeln eine Person in einer (spezifischen) Belastungssituation ‚wählt‘ bzw. wie erfolgreich ihre Bewältigung ist.

Die Frage nach dem Erfolg oder Gelingen von Bewältigungshandeln ist letztlich allerdings schwierig zu beantworten, da sie zum einen an subjektive Bewertungsmaßstäbe und zum anderen an gesellschaftliche Normen und Deutungen gebunden ist.

### **Fazit**

Die besondere Qualität des hier diskutierten psychologischen Verständnisses von Bewältigung sehe ich darin, dass sie die Person und ihre subjektiven Bewertungs- und Deutungsmuster in den Mittelpunkt stellt. Durch das entscheidende Gewicht, das der Situationswahrnehmung beigemessen wird, kommt ihr von Anfang an eine aktive Rolle im Bewältigungsgeschehen zu. Dies als Hintergrundfolie für die Bearbeitung meiner Fragestellung nach dem Bewältigungshandeln lesbischer und bisexueller Mädchen, stellt diese selbst und ihre subjektive Wahrnehmung ins Zentrum. Wie also nehmen die Mädchen ihre sexuelle Orientierung und die Herausforderungen ihrer Lebenslage wahr?

Dass (Belastungs-) Situationen jedoch nicht nur aus subjektiver Perspektive, sondern auch anhand objektiver Merkmale betrachtet werden können, liegt auf der Hand und wird in der Psychologie in dem Versuch einer genaueren Klassifikation von Belastungssituationen aufgenommen. Für eine Analyse von Bewältigungsprozessen ist daher eine genauere Betrachtung der Belastungserfahrungen lesbischer und bisexueller Mädchen von Interesse. Die zuletzt erfolgte Differenzierung von Bewältigungshandeln in unterschiedliche Formen und das Aufgreifen jugendspezifischer Bewältigungsstrategien liefert mir zudem Hintergrundwissen für einen erkennenden Zugang zu dem breiten Spektrum möglicher Bewältigungsreaktionen und -strategien.

Dass Personen und ihr Handeln nicht unabhängig von ihrem Kontext betrachtet werden dürfen, zeigt der Einbezug von Ressourcen in das Bewältigungsparadigma. Diese Kontextabhängigkeit von Bewältigung soll im Folgenden mit der Diskussion von Bewältigung aus sozialpädagogischer Sicht nochmals deutlicher werden. Dabei werde ich mich auf das Paradigma der Lebensbewältigung beziehen, welches von Lothar Böhnisch geprägt wurde.

### **3.2 Bewältigung aus sozialpädagogischer Perspektive (L. Böhnisch)**

Böhnisch entwickelt sein Paradigma der Lebensbewältigung angesichts gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und einer damit verbundenen, drohenden Erfahrung sozialer Desintegration, welche sich „in biographischen Integrations- und Integritätskrisen und damit verbundenen kritischen Lebensereignissen“ vermittelt (vgl. Böhnisch 2001: 1119). Lebensbewältigung fragt danach, wie Subjekte in Anbetracht unübersichtlicher und ambivalenter Strukturen „über die Runden kommen“ (Böhnisch/Schefold 1985: 76). Das Individualisierungstheorem fordert für Böhnisch das Bewältigungskonzept geradezu heraus (vgl. 2005: 30).

„Lebensbewältigung [wird] für das zeitgenössische Subjekt ... zu einer riskanten Chance, die kaum über die Orientierung an traditionsbestimmten sozialen Vorgaben genutzt werden kann, die das Individuum zum Handlungszentrum seiner eigenen Lebensorganisation bestimmt und deren kreative Nutzung individuelle, soziale und ökonomische Ressourcen erfordert.“ (vgl. Keupp 1990: 4)

Aus Subjektperspektive tritt für Böhnisch damit die Frage der Handlungsfähigkeit in den Vordergrund (vgl. 2001: 1119). Denn aus Sicht und Erleben der Einzelnen stellten sich Lebensschwierigkeiten und kritische Lebensereignisse zuvörderst als Anlass, die eigene Handlungsfähigkeit wiederherzustellen, dar (vgl. Böhnisch 2005: 33). Im Kern seines Bewältigungsparadigmas steht daher die Suche nach Handlungsfähigkeit: „Lebensbewältigung meint ... das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht - Selbstwert und Anerkennung - gefährdet ist“ (Böhnisch 2001: 1119). Unter kritischen Lebenssituationen versteht er dabei, parallel zu psychologischen Konzepten, Lebenskonstellationen, in denen die verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung nicht mehr ausreichen (vgl. ebd.).

Böhnisch knüpft mit seinem Paradigma der Lebensbewältigung an die Grundstruktur des aus der Psychologie kommenden Bewältigungs-Konzepts an. Analog der Gesetzmäßigkeit der *unbedingten* Wiederherstellung des Gleichgewichts im Person-Umwelt-Gefüge des Coping-Konzepts<sup>55</sup>, geht Böhnisch in seinem Konzept der Lebensbewältigung von einem Streben nach Handlungsfähigkeit *um jeden Preis* aus (vgl. Böhnisch 2001: 1119f). Den Motor dieser Bewegung sieht er in einem „tiefenpsychisch vorstrukturierten (Selbstbehauptungs-)Streben nach Handlungsfähigkeit“ (vgl. Böhnisch 2004: 55).<sup>56</sup> Dieses Streben nach Handlungsfähigkeit sei daher in erster Linie nicht kognitiv-rational, sondern emotional-triebdynamisch strukturiert (vgl. Böhnisch 2001: 1119). „Selbstwertstabilisierende Handlungsfähigkeit wird [dabei] ... auch um den Preis der Normverletzung gesucht und steht - entsprechend der Logik des Bewältigungsverhaltens - *vor der Norm*“ (vgl. Böhnisch 2001: 1120, Hervorhebung im

---

<sup>55</sup> Coping verwende ich ausschließlich im Zusammenhang mit und zur Kennzeichnung von Bewältigungsverständnissen aus der Psychologie

<sup>56</sup> Böhnisch greift hier auf psychoanalytische Verständnisse zurück, indem er von triebdynamischen Tiefenkräften ausgeht, die er in den Basis-(an-)trieben des Selbstbehauptungs- oder Aggressions- und des Sexualtriebs verortet (vgl. Böhnisch 2004: 54). Trieb versteht er dabei nicht als „biologisch verengt“, sondern als sozial überformt (vgl. Böhnisch 2001: 1120).

Original). Bewältigungsverhalten macht damit nicht an den Grenzen gesellschaftlicher Normvorgaben halt. Es zielt auf die Herstellung eines stabilen Selbstwerts, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit - verstanden als das Gefühl etwas bewirken bzw. seine Handlungen kontrollieren zu können (vgl. Böhnisch 2004: 53). Mit diesem Verständnis wird es möglich, auch abweichendes und dissoziales Verhalten als Bewältigungsverhalten zu verstehen und das „Sinnhafte“ darin zu dechiffrieren (vgl. Böhnisch 2001: 1120). Beispielhaft hierfür führt Böhnisch Gewalthandeln als Bewältigungsverhalten an (vgl. Böhnisch 2005: 33).<sup>57</sup>

Indem das Paradigma der Lebensbewältigung einen Bezugsrahmen darstellt, der das Zusammenspiel psychosozialer *und* sozialstruktureller Einflussfaktoren thematisiert (vgl. Böhnisch 2001: 1120), geht es über psychologische Bewältigungskonzepte hinaus. Wie bereits im Kapitel zur Adoleszenz und den Strukturwandel der Jugendphase angesprochen, liegt der Kernpunkt des sozialpädagogischen Bewältigungsparadigmas in der Annahme, dass Lebensbewältigung mit der sozialen Lebenslage korrespondiert - diese die Wege der Bewältigung vorzeichnet: „Soziale Lebenslagen sind ein Set von Möglichkeiten und Mustern der Bewältigung von Lebensproblemen, die aus sozialen Problemen (Arbeit, Wohnen, soziale Beziehungen, Zukunft etc.) entstehen“ (vgl. Böhnisch/Schefold 1985: 89). Lebensbewältigung, d.h. das Streben nach Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenskonstellationen, muss daher immer vor dem Hintergrund des spezifischen sozialstrukturellen Kontextes und den darin gegebenen Ressourcen betrachtet bzw. kann nur vor diesem adäquat verstanden werden. Psychosoziale Probleme treten dann als individuelle Lösungsversuche im Kontext der Belastungen und Widersprüche der alltäglichen Lebenswelt hervor (vgl. Keupp 1990: 4) (s.o.). Damit wird auch die soziale Vermitteltheit individueller bzw. individualisierter Problemlagen sichtbar. Das Paradigma der Lebensbewältigung hat damit immer schon die gesellschaftliche Dimension im Blick.<sup>58</sup>

Das ‚Wie‘ bzw. das Gelingen der Bewältigung ist somit abhängig von der sozialen Lebenslage bzw. den darin enthaltenen personalen, sozialen und ökonomischen Ressourcen (vgl. Böhnisch/Schefold 1985: 86).

Weiter gehen Böhnisch und Schefold davon aus, dass es einen „biographischen Prozeß des ‚Erlernens von Bewältigungsformen‘ gibt“ (vgl. ebd. 1985: 88). D.h. der Verlauf und das Gelingen von Lebensbewältigung ist von Erfahrungen aus früheren Bewältigungsprozessen abhängig (vgl. ebd.). Sozialisation kann somit auch als „Erfahrungsgesichte in Sachen Lebensbewältigung“ (vgl. Böhnisch/Schefold 1985: 93) verstanden werden. Zudem gibt es eine Tendenz in kritischen Lebenskonstellationen

---

<sup>57</sup> „Ausübung von Gewalt kann auch als der letzte und extremste Versuch verstanden werden, in kritischen biografischen Situationen - wenn der Selbstwert existentiell bedroht, der soziale Anschluss gestört und soziale Mittel der Kommunikation nicht mehr verfügbar sind - Handlungsfähigkeit (wenn auch nur für die kurze Zeit der ‚Gewaltsekunde‘) zu erlangen“ (Böhnisch 2005: 33).

<sup>58</sup> Auch psychologische Konzepte von Bewältigung nehmen über den Einbezug der personalen und sozialen Ressourcen die Lebenswelten der Subjekte mit in den Blick. Das Paradigma der Lebensbewältigung geht m.E. jedoch darüber hinaus, insofern es den Anschluss an gesamtgesellschaftliche, sozialpolitische Zusammenhänge und Entwicklungen sucht.

so zu handeln, „dass die Biografie einigermaßen im Lot bleibt, das bisher Gelebte und Erfahrene nicht abbricht oder radikal entwertet wird“ (vgl. Böhnisch 2005: 34).

Böhnisch geht weiter auch von einer geschlechtlichen Codierung des Bewältigungsverhaltens aus (vgl. 2004: 55f). In männliche und weibliche Lebenslagen eingelassene „geschlechtsspezifische Bewältigungsstereotype“ (Böhnisch/Schefold 1985: 87) nehmen Einfluss auf die Bewältigungsmöglichkeiten von Männern und Frauen, Mädchen und Jungen:

„In den ... kulturell verfestigten Mustern von ‚Weiblichkeit‘ sind ... auch typische weibliche Bewältigungsstereotype, fast so etwas wie ‚weibliche Bewältigungscharaktere‘ enthalten, welche die subjektiven Reaktionsweisen von Frauen auf belastende Lebensereignisse leiten.“ (vgl. Böhnisch/Schefold 1985: 87)<sup>59</sup>

Damit kann gefolgert werden, dass die kulturellen Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit Einfluss auf das Bewältigungshandeln von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen nehmen. *Doing gender* kann aber auch selbst als Bewältigungsverhalten verstanden werden (vgl. Böhnisch 2004: 57).

### **Fazit**

Die besondere Qualität des sozialpädagogischen Bewältigungsansatzes für meine Arbeit sehe ich darin, dass mit dem Paradigma der Lebensbewältigung die Brücke zu den Lebenslagen lesbischer und bisexueller Mädchen und darin enthaltener Zumutungen geschlagen werden kann. Im vorhergehenden Kapitel habe ich einen Einblick in Lebenslagen lesbischer und bisexueller Mädchen vermittelt. Dabei ist bereits deutlich geworden, dass diese aufgrund hegemonialer Normen und ‚Werte‘ bezüglich Sexualität aber auch Geschlecht mit spezifischen Herausforderungen in ihrer (Identitäts-)Entwicklung konfrontiert sind. Diese besonderen gesellschaftlichen Bedingungen werden jedoch häufig (auch von pädagogischer Seite) übergangen (vgl. Lähnemann 2004, Howald 2001). Mit dem sozialpädagogischen Verständnis von Bewältigung wird deutlich, dass ohne die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes Probleme und (Bewältigungs-)Handeln lesbischer und bisexueller Mädchen nicht adäquat wahrgenommen und interpretiert werden können.

Zudem kann mit diesem auch solches Verhalten als Bewältigung gedeutet werden, welches zunächst keinen ‚Sinn‘ zu ergeben scheint. Bewältigung aber, so wurde hier nochmals herausgestellt, folgt mehreren „Rationalitäten“ (vgl. Fend 2001: 214), deren bedeutendste die Aufrechterhaltung oder Herstellung eines positiven Ichgefühls ist.

Dem geschlechtsspezifischen Fokus dieser Arbeit folgend halte ich zudem die Beachtung einer geschlechtlichen Codierung des Bewältigungsverhaltens für wichtig.

Abschließend zu der Diskussion um Bewältigung möchte ich mich nun noch im Speziellen mit der Bewältigung stigmatisierter Identität beschäftigen. Dies ist wichtig weil, wie im Vorhergehenden bereits sichtbar wurde, Homo- und Bisexualität und Menschen die eine solche sexuelle Identität entwickeln gesellschaftlich stigmatisiert werden bzw. davon bedroht sind.

---

<sup>59</sup> Analoges gilt auch für das Konstrukt „Männlichkeit“.

### **3.3 Bewältigung stigmatisierter Identität (E. Goffman)**

Ervin Goffman hat sich bereits in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts mit der Situation, sowie mit Umgangsstrategien stigmatisierter Personen befasst und die Ergebnisse in seinem Buch „Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität“, auf das ich mich im Folgenden beziehen werde, veröffentlicht.<sup>60</sup>

Goffman definiert Stigma als ein Attribut oder ein Merkmal, dass eine Person (zutiefst) diskreditiert und sie somit „... von einer ganzen und gewöhnlichen Person zu einer befleckten, beeinträchtigten herab[...]mindert“ (Goffman 1975: 10f). Ein stigmatisiertes Individuum zu sein, bedeute „... in unerwünschter Weise anders [zu sein], als wir es antizipiert hatten“ (ebd.: 13). Antizipiert, d.h. erwartet wird der ‚Normalzustand‘. Damit sind Stigmata an die definierte Normalität gebunden, insofern ein stigmatisches Merkmal etwas ist, das davon negativ abweicht, etwas, dass in nicht gewünschter Weise ‚anders ist als normal‘.<sup>61</sup>

Stigmata haben nach Goffmann die „Fähigkeit“, andere Eigenschaften von Personen zu brechen (vgl. ebd.: 13). Dies erklärt, warum stigmatisierte Personen häufig nur noch über ihre ‚unerwünschten Fehler‘ - ihre Stigmata - wahrgenommen und definiert werden. Typisch ist dies m.E. gerade auch für die Wahrnehmung von homosexuellen Menschen. Leben diese offen lesbisch oder schwul, werden sie häufig insbesondere als ‚Lesbe‘ oder ‚Schwuler‘ bemerkt; zumindest jedoch schwingt dieses Attribut mit.<sup>62</sup>

Zudem, so Goffman weiter, hatte stigmatisierten Personen der Definition nach etwas Unmenschliches an und sei damit Ausgangspunkt vielfältiger Diskriminierungen (vgl. ebd.: 13).<sup>63</sup> Zentrales Merkmal der Situation Stigmatisierter ist so die Vorenthaltung von Respekt und Akzeptanz seitens der „Normalen“ - wie Goffman nicht-stigmatisierte Personen bezeichnet. Da Stigmatisierte sich ebenfalls gesellschaftlicher Normen und ihrer daran gemessenen ‚Andersartigkeit‘ bewusst sind, kann nach Goffman leicht das Gefühl entstehen, ‚nicht das zu sein, was man sein sollte‘ und als Folge Scham und Selbstablehnung bzw. die Hineinnahme des „Fehlers“ in das eigene Selbst(-bild), haben (vgl. 1975: 16-18).

Goffmans zentrales Interesse gilt nun der Frage, wie stigmatisierte Individuen mit ihrer Situation in der Gesellschaft umgehen. Oder anders gesagt: Welche Strategien der Bewältigung bzw. des „Stigma-Managements“ (ebd.: 123) entwickeln stigmatisierte Personen im Umgang mit Nicht-Stigmatisierten?

---

<sup>60</sup> Damit greife ich auf eine relativ alte Analyse zurück. Welche Attribute heute stigmatisierend wirken hat sich im Vergleich zum Untersuchungszeitpunkt von Goffmans Analyse (teilweise) verändert. Goffmans Ergebnisse zu den grundlegenden Bewältigungsmustern stigmatisierter Personen haben jedoch m.E. auch heute noch hohe Aussagekraft.

<sup>61</sup> Damit sind Stigmata an Kontextbedingungen gebunden. Was ein Stigma ist kann daher historisch und kulturell differieren.

<sup>62</sup> Beispiele hierfür finden sich Politik und Filmgeschäft.

<sup>63</sup> Damit zeigen sich Parallelen zwischen Goffmans „stigmatisierter Person“ und Butlers „nicht-intelligiblem bzw. verworfenem Subjekt“: beide tragen die Spur des nicht vollkommen Menschlichen und stehen jenseits der definierten Norm(en), um dennoch auf diese bezogen zu sein.

Stigmata können nach Goffman unterschieden werden in körperliche Merkmale, Persönlichkeitseigenschaften und phylogenetische Merkmale<sup>64</sup> (ebd.: 12f). Damit wird bereits offensichtlich, dass Stigmata in unterschiedlicher Weise sichtbar sind.

Da sich die Sichtbarkeit bzw. das „Bekannt-sein“ eines Stigma auf die Prozesse des Stigma-Managements auswirken, differenziert Goffman in Personen, deren ‚Anderssein‘ bekannt oder unmittelbar wahrnehmbar ist (die „Diskreditierten“) und in Personen, deren ‚Anderssein‘ (noch) geheim bzw. von anderen nicht unmittelbar wahrnehmbar ist (die „Diskreditierbaren“) (vgl. ebd.: 12).<sup>65</sup>

### ***Stigma Management von Personen mit offenbarem/offensichtlichem Stigma***

Das Stigma-Management von Personen mit offensichtlichem bzw. offenbarem Stigma konzentriert sich nach Goffman auf die Handhabung von Spannungen, welche typisches Merkmal für die Interaktion zwischen Stigmatisierten und Nicht-Stigmatisierten seien (vgl. ebd.: 56).

Der Umgang stigmatisierter Personen mit Anderen (Nicht-Stigmatisierten) ist nach Goffman häufig durch die Unsicherheit belastet, nicht zu wissen, ob sie wirklich akzeptiert werden. Diese Ungewissheit sei potentiell mit jeder neuen Bekanntschaft gegeben und könne zu Spannungen in der Interaktion führen (vgl. ebd.: 23f). Selbst bei einer akzeptierenden Haltung, so Goffman, könne leicht das Gefühl entstehen, „nicht zu wissen, was die anderen Anwesenden ‚wirklich‘ über ... [einen] denken“ (ebd.: 24). Außerdem müssten sich Stigmatisierte in erhöhtem Maße ihres Eindrucks bewusst sein und diesen kalkulieren, denn gewöhnliche Deutungs- und Interpretations-schematas seien im Umgang von Stigmatisierten mit Nicht-Stigmatisierten oftmals außer Kraft gesetzt. Vorhandene oder nicht vorhandene Fähigkeiten von Stigmatisierten würden so vorrangig nur in Bezug auf die „stigmatisierte Andersartigkeit“ bewertet (vgl. ebd.: 24f). Dies zeigt sich m.E. auch dann, wenn Verhalten und Eigenschaften von lesbischen Frauen und schwulen Männern, dass nicht mit den Geschlechterrollen-erwartungen konform geht, in Bezug zu ihrer ‚anderen‘ sexuellen Orientierung gesetzt und daraufhin neu eingeschätzt wird.

Stigmatisierte Personen sind Goffman zufolge mit Verhaltenserwartungen konfrontiert, über solcherart spannungsgeladene Momente der Interaktion in einer Art stillen Kooperation hinwegzugehen und so zu tun, als ob sie vollkommen akzeptiert seien. Im Gegenzug zeigten nicht-stigmatisierte Personen dafür eine Tendenz der „sorgsamsten Nichtbeachtung“ (ebd.: 56) des Stigmas. Dahinter verberge sich jedoch auf beiden Seiten der InteraktionspartnerInnen ein erhöhtes, verengtes Bewusstsein für das Stig-

---

<sup>64</sup> Phylogenetische Stigmata sind nach Goffman solche, die sich durch Vererbung bzw. von einer Generation auf die nächste übertragen und insofern alle Mitglieder einer Familie oder einer Gemeinschaft zeichnen. Beispielhaft nennt er ‚Rasse‘, Nation und Religion (vgl. 1975: 13).

<sup>65</sup> Dabei muss angemerkt werden, dass für eine Person häufig beides zugleich zutreffend ist. Ein lesbisches Mädchen bspw., das sich im Familien- und Freundeskreis, nicht aber in aller Öffentlichkeit geoutet hat, wäre - in Goffmans Worten - „Diskreditierte“ und „Diskreditierbare“ zugleich. Damit stellen sich ihr verschiedene Ausgangssituationen im Umgang mit ihrer sexuellen Identität. Wenn ich im Folgenden auf die unterschiedlichen Schwerpunkte im Stigma-Management, die mit diesen verschiedenen Ausgangssituationen verbunden sind, eingehe, muss daher mitbedacht werden, dass auch ihre Kombination möglich bzw. wahrscheinlich ist.



ma sowie für das gegenseitige unausgesprochene „Bescheid-wissen“. Dies zeige sich in der „Pathologie der Interaktion“ in Unbehagen und (An-)Spannung, dessen Reduzierung dann in die Zuständigkeit der Stigmatisierten falle (vgl. ebd.: 29f, 143-152). Das Managen von Spannungen mit dem Ziel, diese so gering wie möglich zu halten, kann sich nach Goffman bspw. darin zeigen, dass Stigmatisierte ihr Stigma ganz bei-läufig in eine Interaktion einbringen und damit signalisieren, selbst keine Probleme damit zu haben (vgl. ebd.: 128).

„Wenn das stigmatisierte Individuum merkt, daß die Normalen es schwierig finden, seine Fehler zu ignorieren, sollte es versuchen, ihnen und der sozialen Situation durch überlegte Bemühungen die Spannung zu reduzieren, behilflich zu sein. Unter diesen Umständen mag das stigmatisierte Individuum beispielsweise versuchen, ‚das Eis zu brechen‘, indem es explizit auf seinen Fehler auf eine Weise anspielt, die zeigt, daß es innerlich frei ist, fähig seinen Zustand spielend leicht hinzunehmen.“ (ebd.: 145f)

### **Stigma-Management von Person mit geheimem Stigma**

Für Personen, deren ‚Anderssein‘ dagegen nicht bekannt oder unmittelbar wahrnehmbar ist, ist

„das entscheidende Problem ... nicht, mit der Spannung, die während sozialer Kontakte erzeugt wird, fertig zu werden, sondern eher dies, die Information über ihren Fehler zu steuern. Eröffnen oder nicht eröffnen; sagen oder nicht sagen; rauslassen oder nicht rauslassen; lügen oder nicht lügen; und in jedem Falle, wem, wie, wann und wo.“ (Goffman 1975: 56)

Nach Goffman konzentriert sich ihr Stigma-Management daher in erster Linie auf die Kontrolle von nicht offenbarten, diskreditierenden Informationen über die eigene Person. Ihre Taktik ist das „Täuschen“ (vgl. Goffman 1975: 57). Goffman macht dabei mehrere mögliche Techniken der Informationskontrolle aus:

1. Verschweigen des Stigmas; Verschweigen oder Verwischen von Zeichen, die Hinweise auf das Stigma liefern könnten
2. Das Vortäuschen einer anderen Identität durch entsprechende Handlungen und Zeichen (Zulegen eines „Deckmantels“)
3. Tarnung eines Stigmas durch Vortäuschen eines Anderen, weniger Abwertenden
4. Einweihen einer kleinen Gruppe von Menschen, Geheimhaltung in größeren Bezügen und in der Öffentlichkeit. Die Personen die „Bescheid-wissen“ können die stigmatisierte Person so zusätzlich beim Täuschen unterstützen.
5. Vermeidung von (engen) Kontakten; Wahrung von Distanz in Beziehungen um keine persönlichen Informationen preisgeben zu müssen.
6. Vorsichtiges „Abtasten“ von Personen, um zu prüfen, ob die Enthüllung des Stigmas ggf. zu einem Abbruch der Beziehung führen würde (vgl. ebd.: 117-126).

Es liegt auf der Hand, dass derartige Verhaltensstrategien zur Geheimhaltung eines Stigmas mit psychischen und sozialen Kosten für die täuschende Person einhergehen. So muss sie bspw. soziale Situationen daraufhin prüfen, ob und wo sich mögliche ‚Gefahrenquellen‘ befinden, die ihr ‚Anderssein‘ verraten könnten. Die ständige Möglichkeit der Entdeckung und des unfreiwilligen Outings kann zu einem hohen Maß an Angst und Unsicherheit führen. Eine große Belastung stellt nach Goffman auch die ständige

Selbstverleugnung und der Zwang, immer neue Lügen und Ausreden zu erfinden, dar (vgl. ebd.: 112-115). Wegen der großen Belohnung die unsere Gesellschaft aber dafür ausspreche, ‚normal‘ zu sein, gewinne das (gelegentliche) Täuschen hohe Bedeutung (vgl. ebd.: 96). Er weist darauf hin, dass auch Personen, die aus ihrem ‚Anderssein‘ im Generellen kein Geheimnis (mehr) machen, gelegentlich auf Techniken des Täuschens zurückgreifen, um zu verhindern, „... daß das Stigma sich zu mächtig aufdrängt“ (ebd.: 129). Damit tragen diese adaptiven Verhaltensstrategien auch zum Managen von Spannungen bei (vgl. ebd.).

Diskreditierbare Personen haben also, wie dargestellt, nach Goffman in erster Linie Informationen zu managen, wohingegen diskreditierte Personen den Umgang mit unbequemen sozialen Situationen zu kontrollieren hätten.

Unterschiede in Bezug auf die Bewältigung eines Stigmata sind nach Goffman aber auch im Zusammenhang damit zu vermuten, wann im Leben ein Stigma auftritt. Eine Person, die ein Stigma nicht von Geburt an habe, sondern dieses erst spät(er) im Leben erwerbe bzw. sich dessen erst spät(er) bewusst werde,

„hat über die Normalen und die Stigmatisierten gründlich gelernt, lange bevor es sich als unzulänglich sehen musste. Vorrassichtlich wird sein besonderes Problem seine Neuentifizierung sein, und mit besonderer Wahrscheinlichkeit wird es eine Mißbilligung seiner selbst entwickeln.“ (Goffman 1975: 48)

Diese Feststellung Goffmans ist meiner Meinung zufolge auch im Hinblick auf die sexuelle Orientierung interessant. Da sich diese erst im Jugendalter manifestiert, sind Mädchen und Jungen, die eine homo- oder bisexuelle Identität entwickeln, bereits mit gesellschaftlichen Normalvorstellungen eines heterosexuellen Begehrens konfrontiert worden und haben diese möglicherweise bereits selbst verinnerlicht. Mit Goffman müssen so (zunächst) selbstablehnende Reaktionen auf die Bewusstwerdung einer homo- oder bisexuelle Orientierung und Probleme einer Neuentifizierung angenommen werden.

### **Fazit**

Im ersten Teil dieser Arbeit habe ich ausführlich diskutiert, dass Identitäten durch gesellschaftliche Normen von Geschlecht und Sexualität konstituiert, kategorisiert und zugleich hierarchisiert werden. Der Herrschaftsrahmen der Hervorbringung und Hierarchisierung sexueller und geschlechtlicher Subjekte wurde in der heterosexuellen Matrix verortet. Deutlich wurde, dass damit neben einem Bereich des ‚Normalen‘ zugleich ein Bereich des ‚Nicht-normalen‘ abgesteckt wird, zu welchem auch Homo- und Bisexualität ‚gehören‘. Insofern und solange dieser Rahmen gesellschaftlich Bestand hat, kann und muss Homosexualität so immer noch als (potentielles) Stigma bzw. als möglicher Ausgangspunkt für Stigmatisierung verstanden werden.

In Goffmans Untersuchung ist Homosexualität eindeutig stigmatisches Attribut. Diese Eindeutigkeit ist heutzutage mit der Pluralisierung von Lebenslagen aufgebrochen, jedoch haben sexuelle (und geschlechtliche) Normen längst nicht ihre Wirkmächtigkeit eingebüßt. Wie diskutiert, ist Heteronormativität nach wie vor grundlegender Bestand-

teil unserer Gesellschaft. Insofern gehe ich davon aus, dass Goffmans Analyse der Situations- bzw. Interaktionsbedingungen von stigmatisierten Personen bzw. ihres Umgangs damit, in ihren Grundzügen immer noch, auch für homo und bisexuelle Menschen aktuell ist.

Als zwei zentrale Stigma-Management-Methoden hat Goffman die Informationskontrolle und die Regulierung von Spannungen ausfindig gemacht. Ob bzw. inwiefern die von ihm beschriebenen Formen und Techniken des Stigma-Managements tatsächlich auch heute noch von lesbischen und bisexuellen Mädchen angewandt werden, soll im nächsten Kapitel anhand von aktuellen Studienergebnissen erhellt werden.

Besondere Schärfe hat Goffmans Analyse m.E. in der Herausarbeitung der „Schein-Akzeptierung“ von Stigmatisierten, die - so Goffman - Basis für eine „Schein-Normalität“ bildet (vgl. ebd.: 152). Auch wenn die gesellschaftliche Akzeptanz gegenüber lesbischen, schwulen, bisexuellen und anderen nicht der hetero- und monosexuellen Norm entsprechenden Lebens- und Liebensweisen seit der Entstehung von Goffmans Analyse in den 60er Jahren zweifelsohne gestiegen ist, muss beachtet werden, dass es sich dabei eben häufig ‚nur‘ um *Akzeptanz* handelt (und damit eben um keine Normalität) und diese zudem oftmals ihre Grenze(n) hat. Die Scheidelinie hierbei liegt häufig in der unmittelbaren Konfrontation mit Homo- oder Bisexualität bzw. der eigenen indirekten ‚Betroffenheit‘. So konstatiert Hark, dass die Grenzen der Akzeptanz z.B. dann sichtbar werden, wenn eigene Kinder lesbisch oder schwul sind (vgl. Hark 2002: 53). Auch dürfte der individuelle Umgang mit dieser *Schein(-baren-)*Akzeptanz durch aktuelle Tendenzen der Individualisierung von Problemlagen nicht leichter geworden sein. Die von Goffman beschriebenen Verhaltensanforderungen an Stigma-TrägerInnen, sich selbst so zu präsentieren, als habe mann/frau keine Probleme mit dem stigmatisierten Attribut, klingt m.E. bedenklich ähnlich zum neuen, problem-individualisierenden Credo, ‚keine Probleme zu haben‘ und dürfte sich damit in neuerer Zeit eher noch verschärft haben.

Nach diesem Vorlauf theoretischer Klärungsversuche und Hintergrundanalysen werde ich nun im folgenden Kapitel die von mir ausgewählten Studien hinsichtlich der Fragestellung vorliegender Diplomarbeit nach dem Selbsterleben, den Erfahrungen und dem Bewältigungshandeln lesbischer und bisexueller Mädchen und junger Frauen auswerten.

## 4. Auswertung der Studien

Die Auswertung der Studien hinsichtlich meiner Fragestellung erfolgt in zwei getrennten Schritten. Im einem ersten Auswertungsverfahren (4.2) werde ich mich auf die Frage nach den Erfahrungen, die lesbische und bisexuelle Mädchen mit ihrer Umwelt machen (4.2.1) und dem Selbsterleben der sexuellen Orientierung (4.2.2), konzentrieren. Das nähere Vorgehen hierzu wird im Folgenden noch erklärt. Im Anschluss an die Auswertung der Studien werde ich dann die Ergebnisse vor dem Hintergrund meiner theoretischen Ausführungen auslegen (4.2.3).

In dem darauf folgenden zweiten Auswertungsschritt steht das Bewältigungshandeln lesbischer und bisexueller Mädchen im Mittelpunkt (4.3). Anhand der im ersten Auswertungsverfahren sichtbar gewordenen Erfahrungen und dem Selbsterleben der sexuellen Orientierung soll danach gefragt werden, wie die Mädchen damit umgehen, welche Bewältigungsstrategien sie wählen (4.3.1- 4.3.6).

Bevor ich nun mit der Auswertung beginne, sollen aber zunächst die drei Studien, auf welche ich mich primär beziehe, vorgestellt werden (4.1). Die Auswahl dieser orientierte sich am gegenwärtigen Stand der Forschung zum Thema in Deutschland. Auf weitere aktuelle Studien zumindest, die sich explizit mit der Lebenssituation lesbischer und bisexueller Mädchen befassen, bin ich bei meinen Recherchen nicht gestoßen. Ein Mangel scheint somit insbesondere an qualitativen Untersuchungen zu bestehen.

### 4.1 Darstellung der Studien

#### **Studie 1: „Uferlos? Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen“**

Die Studie wurde von Meike Watzlawik im Rahmen einer Dissertationsarbeit an der Technischen Universität Braunschweig durchgeführt. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht das Interesse an der (Entwicklungs-)Aufgabe von Jugendlichen, die eigene sexuelle Orientierung in das Selbstbild zu integrieren. Dazu wurden in einer deutschsprachigen Internetumfrage 12-16jährige homo-, bi-, oder heterosexuell orientierte Mädchen und Jungen befragt (Durchschnittsalter ca. 15 Jahren). Zu Beginn des Untersuchungszeitraums Ende 2000/Anfang 2001<sup>66</sup> wurde das Projekt über verschiedene Internetangebote und -foren (u.a. auch für schwullesbische Interessen) bekannt gemacht und für eine Teilnahme geworben. Die Befragung basierte auf einem teilstandardisierten Fragebogen mit 16 Items. In die Auswertung gingen 809 Fragebögen ein, wovon 515 von männlichen und 294 von weiblichen Jugendlichen stammten. Von den Mädchen definierten sich 43,2% als heterosexuell, 29,3% als lesbisch und 27,6% als bisexuell<sup>67</sup> (vgl. Watzlawik 2004: 6, 67-77, 134).<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> Eine genauere Angabe zum Untersuchungszeitpunkt ist der Studie leider nicht zu entnehmen.

<sup>67</sup> Die Selbstkategorisierung als homo-, bi- oder heterosexuell basierte auf der Fragestellung: „Du fühlst dich von ... 1.) ... Jungen sexuell angezogen?, 2.) ... Mädchen sexuell angezogen?, 3.) ... Jungen und Mädchen sexuell angezogen?“ (Watzlawik 2004: 134).

**Studie 2: „Sie liebt sie - er liebt ihn“**

Die Untersuchung wurde von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin (Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen) in Kooperation mit der GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) Berlin im Jahr 1997 durchgeführt. Ziel der Studie war die Erfassung der psychosozialen Situation lesbischer, schwuler und bisexueller Jugendlicher und junger Erwachsener in Berlin.

Die Datenlage der Studie basiert auf 224 Fragebögen, die ungefähr zu gleichen Teilen von Mädchen/jungen Frauen (106) und Jungen/jungen Männern (111) ausgefüllt wurden. Der überwiegend standardisierte, 49 Items beinhaltende Fragebogen unterteilt sich in fünf Themenkomplexe: 1. Zeitpunkt und Verlauf des Coming-outs, 2. Diskriminierungs- und Akzeptanz Erfahrungen, 3. Psychosoziale Belastungen und Gefährdungen, 4. Informations- und Unterstützungsbedarf und 5. Erfahrungen mit und Bedarf an Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Die Bekanntmachung der Studie bzw. Verbreitung der Fragebögen erfolgte insbesondere über schwullesbische Projekte und Institutionen, aber auch über jugendspezifische Bereiche sowie Pressemitteilungen. Befragt wurden Jugendliche/junge Erwachsene zwischen 15 und 27 Jahren (Durchschnittsalter rund 22 Jahre). Von den weiblichen Studienteilnehmerinnen definierten sich 60% als lesbisch und 14% als bisexuell. 10% respektive 9% wollen sich nicht auf eine Bezeichnung festlegen bzw. wissen es noch nicht. 9% wählen eine andere Bezeichnung, die großteils bisexuelle Tendenzen (z.B. „lesbisch und biemotional“) aber auch eine Verweigerung fester, abschließender Kategorisierungen erkennen lässt (z.B. „z.Zt. lesbisch“ oder „queer“) (vgl. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin<sup>69</sup> 2001: 3-6, 12f, Fragebogen im Anhang).

Trotz des m.E. relativ großen Anteils sich als bisexuell definierender (jede 7.) oder sich einer Einteilung in das Schema homo/bi/heterosexuell entziehender (jede 4.) Mädchen, differenzieren die ForscherInnen in ihrer weiteren Auswertung nicht mehr zwischen lesbischen und bisexuellen bzw. sich anders definierenden Mädchen. Dies halte ich für ein großes Versäumnis der Studienauewertung, da damit möglicherweise unterschiedliche Erfahrungen und Realitäten bisexueller Mädchen unsichtbar werden.

**Studie 3: „Freundinnen“**

Die dritte Studie ist die einzige, die sich nur mit lesbischen Mädchen befasst. Ziel ist, deren Lebensrealitäten mitsamt den sie bestimmenden Rahmenbedingungen sichtbar zu machen. Intendiert waren damit auch neue Impulse für die Praxis, wie bspw. für die

---

<sup>68</sup> Neben der deutschsprachigen Umfrage wurde in analogem Vorgehen auch eine englischsprachige Internetbefragung durchgeführt, an der größtenteils Jugendliche aus den USA teilgenommen haben. Hierbei wurden allerdings nur homo- und bisexuell orientierte Jugendliche befragt. Mit den Daten der aus den USA stammenden Mädchen und Jungen wurde eine Vergleichsstichprobe zu den deutschsprachigen homo- und bisexuellen Jugendlichen gebildet. Trotz eines kulturell unterschiedlichen Umgangs mit Sexualität in den USA unterschied sich diese Gruppe jedoch kaum von der deutschsprachigen Untersuchungsgruppe (vgl. Watzlawik 2004). Daher werde ich mich im Weiteren nur auf die Ergebnisse der deutschsprachigen Untersuchungsgruppe beziehen.

<sup>69</sup> Im folgenden zitiert als SvSJS Berlin

Arbeit des lesbisch-schwulen Jugendverbandes *Jugendnetzwerk Lambda*<sup>70</sup>, von dem die Studie auch herausgegeben wurde. Im Unterschied zu anderen Studien basiert die Untersuchung von Sabine Klein und Sigrid Schütz auf qualitativen Interviews.<sup>71</sup> Für diese wurde ein Fragebogen entwickelt, der die thematischen Schwerpunkte Coming-out und soziales Umfeld, Beziehungen und Sexualität, Aggression und Gewalt, Lebensqualität und Bedeutung von Vorbildern, Lebensentwürfe und Freizeitverhalten sowie unterstützende Angebote enthält. In die Datenauswertung fanden 31 Interviews mit Mädchen/jungen Frauen zwischen 15 und 24 Jahren Einlass (Durchschnittsalter 20 Jahre). Davon bezeichneten sich 28 als lesbisch und 3 als bisexuell. Die bisexuellen Studienteilnehmerinnen werden auch von Klein und Schütz unter die lesbischen Mädchen subsumiert.

Die Teilnehmerinnen der Studie wurden über eine Kontaktaufnahme zu Junglesbengruppen, über die Lesben-Szene und Presseaufrufe gewonnen. Sie kommen aus dem Raum Köln, Bonn, Düsseldorf und Wuppertal (vgl. *Jugendnetzwerk Lambda NRW*<sup>72</sup> 1996: 17-20).

Die drei Studien sind sowohl hinsichtlich Fragestellung und Untersuchungsdesign, als auch hinsichtlich Alter, Geschlechterverteilung und sexueller Selbstdefinition der TeilnehmerInnen sehr heterogen. Auch bezüglich der Stadt-Land-Verteilung der Studienteilnehmerinnen sind sie uneinheitlich. Während sich zwei der Untersuchungen (Studie 1 und 3) durch eine heterogene Zusammensetzung von Mädchen aus ländlichen Gebieten, Kleinstädten und Großstädten auszeichnen, kommen in der Anderen (Studie 2) alle Teilnehmerinnen aus der Großstadt (Berlin). Weit weniger heterogen ist die schichtspezifische Verteilung der Teilnehmerinnen. In allen drei Studien sind Mädchen aus der Mittelschicht überrepräsentiert. Der häufigste (angestrebte) Bildungsabschluss ist in allen drei Untersuchungen mit Abstand das Abitur. Die Frage der ethnischen Verteilung bleibt leider ungeklärt. Hierzu gibt lediglich die Berliner Studie Anhaltspunkte: 95% der dort Befragten haben die deutsche Nationalität (vgl. *SvSJS Berlin* 2001: 6-8, *JnwL NRW* 1996: 83f, 86-88, *Watzlawik* 2004: 59f, 74f).

Eine direkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse hat demzufolge Grenzen. Für die einzelnen inhaltlichen Punkte meiner Auswertung werde ich stellenweise unterschiedlich, nur auf eine oder aber auf mehrere der Studien Bezug nehmen. An den Stellen, an denen die Untersuchungen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, sollen diese herausgearbeitet werden. Um strittige Fakten zu vergleichen und Schlüsse zu erhärten, werde

---

<sup>70</sup> Das Jugendnetzwerk Lambda ist ein seit 1990 existierender schwul-lesbischer Jugendverband. Einrichtungen und Organisationsstrukturen des Jugendnetzwerkes gibt es in verschiedenen deutschen Städten und Regionen. Schwerpunkte der Arbeit des Jugendnetzwerkes sind Beratung und Hilfe, Bildung und Aufklärung sowie Freizeitangebote (Lebek/Sagner 1998). (Ausführlicher hierzu siehe auch Jugendnetzwerk Lambda: <https://www.lambda-online.de/>, 07.03.07).

<sup>71</sup> In der Veröffentlichung der Studie sind die einzelnen Interviews jedoch nicht abgedruckt. Diese enthält vielmehr nur die thematisch geordneten Ergebnisse der Interviews und deren Interpretation.

<sup>72</sup> Im folgenden zitiert als *JnwL NRW*

ich gegebenenfalls, im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse meiner drei Primärstudien, punktuell noch auf andere Untersuchungen Bezug nehmen.

## ***4.2 Erfahrungswerte und Selbsterleben der Mädchen und jungen Frauen in Zusammenhang mit ihrer sexuellen Identität***

Wie einleitend bereits erwähnt, stehen im ersten Auswertungsschritt das Selbsterleben der Mädchen bezüglich ihrer sexuellen Orientierung und ihre Erfahrungswerte mit ihrem sozialen Umfeld im Vordergrund.

Dazu werde ich unter 4.2.1 *Ebene Umwelt* die Studien darauf hin auswerten, welche Erfahrungen lesbische und bisexuelle Mädchen in ihrem privaten, schulischen oder beruflichen Umfeld, sowie in der Öffentlichkeit allgemein in Bezug auf ihr Lesbisch- oder Bisexuell-sein machen. Von Interesse ist auch, welche Einstellungen zu Homo- und Bisexualität in diesen Lebensumfeldern generell vorherrschen bzw. wie die Mädchen diese wahrnehmen. Damit soll das soziale Klima hinsichtlich Homo- und Bisexualität verdeutlicht werden, in welchem lesbische und bisexuelle Mädchen ihre sexuelle Identität entwickeln. Aufgrund vorangehender Ausführungen halte ich hierbei auch für beachtenswert, ob bzw. welche Informationen und Vorbilder sie in Zusammenhang mit ihren gleichgeschlechtlichen Gefühlen tatsächlich haben. Daher werde ich auch diese erheben.

In einem zweiten Schritt sollen unter 4.2.2 *Ebene Selbsterleben* die eigenen Gefühle und Reaktionen der Mädchen auf das Bewusstwerden ihrer nicht-normgerechten sexuellen Orientierung untersucht werden. Von Interesse ist dabei auch, inwiefern sich das Selbsterleben der Mädchen in Bezug auf ihre sexuelle Identität zum Zeitpunkt der Studierhebung, gegenüber einem früheren Erleben in der Phase der Bewusstwerdung, verändert hat.

### **4.2.1 Ebene Umwelt**

#### **4.2.1.1 Umgang mit Homo- und Bisexualität im Umfeld der Mädchen**

Die Wahrnehmung von Homo- und Bisexualität im Umfeld der Mädchen werde ich nach den Bereichen Familie/Eltern, FreundInnen/Peers und Schule/Beruf differenziert auswerten.

##### *Familie/Eltern*

Nach der Berliner Studie (Studie 2) lehnen nach den Angaben der befragten Mädchen etwas mehr als ein Drittel der Eltern Homosexualität ab. Beim Vater ist dies mit einer Nennung von 35% sogar die am häufigsten genannte Einstellung zu Homosexualität, vor einer gleichgültigen (27%) oder bejahenden Haltung, die nicht einmal jeder fünfte der Väter hat.<sup>73</sup> Bei den Müttern nehmen die Mädchen am häufigsten eine positive (40%) Haltung wahr. Knapp jede Fünfte (19%) meint, ihre Mutter habe eine gleich-

---

<sup>73</sup> Jede Fünfte hat keine Ahnung bzw. macht keine Angaben dazu, welche Einstellung der Vater zu Homosexualität hat. Die ForscherInnen vermuten hier ein Tabu Thema im Vater-Tochter Verhältnis (vgl. SvSJS Berlin 2001: 36f).

gültige Einstellung zu Homosexualität. Einstellungen zu Bisexualität werden von der Studie nicht erfasst.

Im Vergleich dazu scheint eine ablehnende Haltung zu Sexualität allgemein<sup>74</sup> sowohl bei den Vätern wie bei den Müttern geringer zu sein. Der Großteil der Mütter (fast 80%) und der Väter (knapp 70%) haben so eine positive bis gleichgültige Einstellung zu Sexualität allgemein (vgl. SvSJS Berlin 2001: 36f).

#### *FreundInnen/Peers*

Über die Einstellung von FreundInnen zu Homo-, Bi- (und Hetero-)Sexualität liefert eine Frage der Berliner Studie (Studie 2) Aufschluss. Darin wird gefragt, wie im FreundInnenkreisen über lesbische und schwule Sexualität, Bisexualität und Heterosexualität gesprochen wird. Den Ergebnissen zufolge haben die meisten Mädchen/ (80%) FreundInnenkreise, in denen über lesbische Sexualität positiv gesprochen wird. Weniger, aber dennoch 58% bestätigen eine positive Sprechweise über Bisexualität in ihrem FreundInnenkreis. Auch in Bezug auf schwule Sexualität und Heterosexualität wird von den befragten Mädchen ein mehrheitlich positives Sprechen konstatiert (65% bzw. 75%), womit insgesamt für diese Untersuchungsgruppe eine überwiegend positive Einstellung der FreundInnen gegenüber allen sexuellen Lebensweisen festgestellt werden kann. Vergleichsweise am häufigsten negativ (11%) und gar nicht (26%) wird in den FreundInnenkreisen der Mädchen jedoch über Bisexualität gesprochen. (vgl. SvSJS Berlin 2001: 49-51).

Das hier konstatierte überwiegend positive Sprechen und eine damit zu vermutende Akzeptanz (gegen-)über Homo- und Bisexualität in den FreundInnenkreisen der jungen Lesben und Bisexuellen muss vor dem Hintergrund gesehen werden, dass ein Großteil der befragten Berlinerinnen bei ihren Freunden und v.a. Freundinnen bereits geoutet ist<sup>75</sup> bzw. deren FreundInnenkreise sich hauptsächlich aus Personen mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen zusammensetzten (vgl. ebd.: 34, 50f). Eine hier bestehende Offenheit und Selbstverständlichkeit gegenüber nicht-normativem sexuellem Empfinden darf m.E. nicht einfach auf andere, z.B. rein oder hauptsächlich heterosexuelle Umfelder übertragen und/oder repräsentativ für eine allgemeine Einstellung Gleichaltriger zu Homo- und Bisexualität verstanden werden.

Timmermanns macht in einer Durchsicht verschiedener Untersuchungsergebnisse der letzten ca. 10-15 Jahre gegenläufige Tendenzen der Einstellungen Jugendlicher zu Homosexualität sichtbar. Einerseits scheint eine Tendenz zur Liberalisierung zu bestehen, andererseits werden hinter einer vielfach geäußerten Toleranz massive Vorurteile und Stereotype erkennbar. Jüngste Zahlen lassen nach Timmermanns einen neuen „homosexuellenfeindlichen Trend“ erkennen (vgl. ebd. 2003: 14-25).<sup>76</sup> Er kommt

---

<sup>74</sup> Mit Sexualität allgemein dürfte hier heterosexuelle Sexualität gemeint sein.

<sup>75</sup> Damit ist davon auszugehen, dass in den FreundInnenkreisen mehrheitlich bereits eine Auseinandersetzung mit dem Thema Homo- und Bisexualität stattgefunden hat.

<sup>76</sup> Das Münchner Meinungsforscherinstitut *icon-kids & youth* will bspw. mit einer Untersuchung im Jahr 2002 herausgefunden haben, dass 61% der befragten Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren Schwule und Lesben nicht gut finden. Demgegenüber stehen nach Timmermanns



so zu dem Schluss, dass „vieles ... darauf hin[deutet], dass es sich ... nur um eine oberflächliche Toleranz handelt“ (ebd.: 24). Somit muss genauer differenziert werden zwischen einem gelernten und mittlerweile vielen Jugendlichen geläufigem, ‚politisch-korrekten‘ Sprechen über Homosexualität und einer tatsächlichen Überwindung von Vorurteilen und Abwehr. Ambivalente Einstellungen zu Homosexualität und differente Bilder über Schwule und Lesben unter Jugendlichen werden auch in einer eigenen Untersuchung von Timmermanns bestätigt.<sup>77</sup> Auch wenn ein Teil der von ihm befragten Jugendlichen homosexuelle Menschen als ‚ganz normal‘ wahrnimmt, wird in Schilderungen Anderer offene Abwertung, sowie eine Bandbreite an Klischeebilder über Schwule und Lesben evident. Eine konstatierte ‚Andersartigkeit‘ dieser wird an den Hauptmerkmalen Aussehen/Kleidung, Verhalten und Sexualeben festgemacht.<sup>78</sup> Auch in der moralischen Beurteilung von Homosexualität und der Frage nach einer gesetzlichen Anerkennung gleichgeschlechtlicher Lebensweisen spalten sich die Auffassungen. Auffallend ist hier m.E., dass das Hauptargument, welches von den Jugendlichen, die sich gegen Homosexualität aussprechen, angeführt wird, ‚Natürlichkeit‘ oder ein ‚Naturgesetz‘ ist. Obwohl in Timmermanns Untersuchung positive Darstellungen von Schwulen und Lesben insgesamt leicht überwiegen, wird damit deutlich, wie virulent und gebräuchlich Klischees, Ablehnung und naturalistische Begründungszusammenhänge unter jungen Menschen sind. Einstellungen von Mädchen gegenüber Homosexualität scheinen jedoch i.A. positiver als die ihrer männlichen Peers (vgl. Timmermanns 2003: 104-122). Einstellungen von Jugendlichen zu Bisexualität erhebt Timmermanns nicht.

### *Schule/Beruf*

Sowohl die Berliner Studie als auch die Untersuchung von Klein und Schütz deuten darauf hin, dass Homosexualität im Schulunterricht selten Thema ist. In beiden Studien gaben jeweils nur etwas mehr als ein Drittel der befragten Mädchen an, über Homosexualität (und Bisexualität)<sup>79</sup> im Unterricht gesprochen zu haben. Der Berliner Studie zufolge ist Lesbisch-sein dabei noch weniger häufig Thema als Schwul-sein: nur 15% der Mädchen erinnern sich daran, dass dabei auch explizit das Thema Lesbisch-sein zur Sprache kam (vgl. SvSJS Berlin 2001: 57-59, JnwL NRW 1996: 58-61).

---

Untersuchungsergebnisse des Fernsehsender MTV aus dem Jahre 1997, nach welcher 72% Homosexualität akzeptieren (vgl. Timmermanns 2003: 21, 23).

<sup>77</sup> Die Ergebnisse beruhen auf einer Fragebogenuntersuchung von 452 Jugendlichen aus verschiedenen Schultypen der Klassenstufen 6-10 in Nordrhein-Westfalen (vgl. Timmermanns 2003: 95).

<sup>78</sup> So werden schwule Männer insbesondere als sehr körperbewusst und -betont, exzentrisch, affektiert und ‚tunzig‘ beschrieben. V.a. Mädchen und junge Frauen äußern zudem Attribute wie ‚einfühlsam‘, ‚gefühlvoll‘ etc.. Lesben erscheinen in der Vorstellung vieler als eher weniger körper- und modebewusste, kurzhaarige und burschikose Frauen. Ihnen werden ‚männliche‘ Beschäftigungen wie Fußballspielen unterstellt, sowie eine männerablehnende Haltung. Auffällig ist auch die starke Ablehnung schwuler und lesbischer Sexualität. V.a. letztere wird teilweise als kein ‚richtiger Sex‘ und daher als ‚unbefriedigend‘ interpretiert (vgl. Timmermanns 2003: 104-108).

<sup>79</sup> Bei den beiden Studien, die Bisexualität nur implizit berücksichtigen, werde ich Bisexualität/-bisexuelle Mädchen immer in Klammern mitführen.

Diese Ergebnisse verweisen auf die Unsichtbarkeit und Tabuisierung von (weiblicher) Homosexualität in der Schule, genauer gesagt im Schulunterricht. Eine Thematisierung von Homosexualität/Lesbisch-sein im Unterricht bedeutet(e) umgekehrt auch nicht immer Offenheit und Akzeptanz. Mitunter, so v.a. die Studie von Klein und Schütz, geschah dies unter äußerst negativem Vorzeichen, als Randerscheinung, Abweichung von der Norm oder gar als Krankheit (vgl. JnwL NRW 1996: 59, 61). Inwiefern Bisexualität explizit und getrennt von Homosexualität als sexuelle Lebens- und Liebungsweise in der Schule thematisiert wurde, geht aus den Studien nicht hervor. Auch über Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Homo- und Bisexualität allgemein im Kontext Beruf/Arbeit gibt keine der Studien Aufschluss.

#### 4.2.1.2 Informationen und Vorbilder über/zu Homo- und Bisexualität

Für Jugendliche, die eine lesbische, schwule oder bisexuelle Identität entwickeln, ist von Bedeutung, welche Vorstellungen und Informationen sie über Homo- und Bisexualität (zum Zeitpunkt der ersten Auseinandersetzung mit homoerotischen Gefühlen) haben. Der Berliner Studie zufolge hatten bei der ersten Vermutung lesbisch bzw. bisexuell zu sein die befragten Mädchen in 72% der Fälle Informationen über Homosexualität allgemein, in 50% der Fälle Informationen über Lesbisch-sein und in 43% der Fälle Informationen über Bisexualität. D.h. im Vergleich zu einer allgemein männlich konnotierten Homosexualität besteht weniger Wissen über Lesbisch-sein und nochmals weniger Informationen über Bisexualität. Diese Verteilung entspricht der, bereits im theoretischen Teil der Arbeit konstatierten, geringeren gesellschaftlich-kulturellen Sichtbarkeit von lesbischen Lebensweisen gegenüber schwulen Lebensarten und von bisexuellen Lebensweisen gegenüber schwulen wie lesbischen Möglichkeiten der Lebensgestaltung. In ca. einem Viertel der Fälle waren die Informationen über Lesbisch-sein bzw. Bisexuell-sein zudem ausschließlich (sehr) abwertend, so dass insgesamt für (weit) mehr als die Hälfte der in der Berliner Studie befragten Mädchen, die eine lesbische oder bisexuelle Identität entwickelten, gilt, keine bzw. nur negative Informationen über Lesbisch-sein und Bisexualität gehabt zu haben (vgl. SvSJS Berlin 2001: 21f, 24). Diese Ergebnisse können m.E. auch als Spiegelung des Wissens und der Vorurteile von Jugendlichen allgemein über Homo- und Bisexualität gelesen werden.

Die Informationen der in der Berliner Studie befragten Mädchen stammten großteils aus Gesprächen (82%), Fernsehen (40%), Jugendmagazinen (38%), Broschüren (27%) und aus der Schule (26%)<sup>80</sup> (vgl. ebd.: 22f). Auffällig ist hierbei, dass das Internet als Informationsquelle nicht genannt wird.<sup>81</sup> Demgegenüber kommt die Studie von

---

<sup>80</sup> Die Schule scheint als Informationsquelle für Jungen/junge Männer eine weitaus größerer Rolle zu spielen. Davon gaben 55% (und damit mehr als doppelt so viele Mädchen/junge Frauen!) Schule als wichtigen Bezugsort von Informationen an. Dieses Ergebnis muss vor dem Hintergrund der konstatierten größeren Berücksichtigung männlicher Homosexualität in der schulischen Aufklärungsarbeit gelesen werden und macht m.E. Veränderungsbedarf sichtbar.

<sup>81</sup> In dem Fragebogen der Studie wurde das Internet jedoch auch nicht explizit als mögliche Antwort aufgeführt (vgl. SvSJS Berlin 2004: 23, 98).

Watzlawik zu dem Schluss, dass das Internet die hauptsächliche und begehrteste Informationsquelle für homo- und bisexuelle Jugendliche ist (vgl. Watzlawik 2004: 112). Wie schon bereits im vorherigen Punkt deutlich wurde, kann zumindest auf Grundlage der hier ausgewählten Studien gefolgert werden, dass Schule ihre Möglichkeit zur Aufklärung und Informationsvermittlung über Homo- und Bisexualität gar nicht bis selten ausschöpft. Dem entgegen steht der in der Berliner Studie am häufigsten genannte Wunsch junger Lesben, Schwuler und Bisexueller nach mehr Informationen im schulischen und beruflichen Kontext. Auffällig ist hierbei v.a. das scheinbar größere Informationsdefizit der Mädchen: 75% der Mädchen gegenüber 41% der Jungen nennen mehr Informationen als erstes Anliegen (vgl. SvSJS Berlin 2001: 65).

Die im Unterricht vermittelten Informationen über Lesbisch-sein und Bisexualität wurden tendenziell als überwiegend sachlich beschrieben. Allerdings wurde von einer beinahe gleich großen Anzahl Mädchen die vermittelten Informationen als diskriminierend oder falsch erlebt. (vgl. SvSJS Berlin 2001: 61). Auch Schütz und Klein vermerken, dass die Mädchen vornehmlich unzufrieden mit der Art der Informationsvermittlung über Homosexualität im Unterrichtsgeschehen sind und sie für Schule und Beruf ebenfalls den Wunsch nach mehr Unterstützung durch entsprechende Literatur und Aufklärung im Unterricht hegen (vgl. JnwL NRW 1996: 42, 58f, 61). Auch in Bezug auf die Medien wird der Wunsch nach mehr Informationen bzw. nach weniger klischeehaften und mehr an der tatsächlichen Lebensrealität von jungen Lesben(/Bisexuellen) orientierten Darstellungen lesbischer (und bisexueller) Lebensweisen geäußert (vgl. ebd.).

Im Weiteren geht es mir um die gesellschaftliche Sichtbarkeit von Lesben und Bisexuellen und darum, ob diese als Vorbilder für die befragten Mädchen von Bedeutung sind. Die Berliner Studie kommt zu dem Ergebnis, dass drei Viertel der befragten Mädchen keine lesbische Person kannten, als sie zum ersten Mal ihre gleichgeschlechtlichen Gefühle entdeckten. Demgegenüber kennt zum Zeitpunkt der Befragung, zu welchem sich die große Mehrheit ihrer sexuellen Identität sicher ist, fast jedes der Mädchen (offen lebende) Lesben (95%) (vgl. SvSJS Berlin 2001: 25, 48).<sup>82</sup> D.h. dass lesbisch lebende Mädchen und Frauen für die Mehrheit der befragten Teilnehmerinnen zunächst nicht einfach wahrnehmbar sind. Dennoch hat im Zuge der Auseinandersetzung mit ihrer sexuellen Orientierung beinahe Jede entweder persönliche Kontakte zu Lesben aufgebaut und/oder (prominente) lesbische Frauen ‚entdeckt‘. Damit wird deutlich, dass sich die befragten Mädchen Bezüge zu lesbischen Frauen und damit Identifikationsmöglichkeiten erschließen. Offensichtlich wird hier m.E. jedoch auch, dass dies eine Eigenleistung lesbischer Mädchen voraussetzt, die so von ihren heterosexuellen Peers nicht erbracht werden muss.

---

<sup>82</sup> 75% haben lesbische Freundinnen, 34% kennen lesbische Prominente, 7% haben eine lesbische Verwandte und 4% haben eine lesbische Lehrerin/Dozentin oder Betreuerin (vgl. SvSJS Berlin 1996: 48).

41% der Studienteilnehmerinnen der Berliner Studie geben an, ein lesbisches oder schwules Idol zu haben.<sup>83</sup> In der Studie von Schütz und Klein gaben dagegen beinahe zwei Drittel der befragten Mädchen an Vorbilder zu haben. Zwar waren diese nicht alle selbst lesbisch, jedoch, so die Forscherinnen, werde der Tatsache, dass Vorbild-Personen selbst lesbisch sind, ein hoher Stellenwert beigemessen (vgl. JnwL NRW 1996: 76, 78). (Lesbische) Vorbilder werden sowohl im privaten Umfeld, als auch in der Öffentlichkeit gesucht.<sup>84</sup> Klein und Schütz betonen die Bedeutsamkeit einer Nähe zur eigenen Lebensrealität. Wichtigkeit scheint auch die Kombination von Erfolg und offen gelebtem Lesbisch-sein der Vorbilder zu haben. Letztere kommen auch zu dem Ergebnis, dass insbesondere Pädagoginnen, die selbst offen lesbisch leben oder die mit gleichgeschlechtlichen Orientierungen bei Jugendlichen umzugehen gelernt haben, von besonderer Bedeutung als Vorbilder-Personen sind (vgl. JnwL NRW 1996: 77). Über die Wahrnehmbarkeit und ‚Existenz‘ von Vorbildern bisexueller Mädchen gibt keine der Studien Auskunft.

#### 4.2.1.3 Reaktionen des Umfeldes auf die homo- oder bisexuelle Orientierung

Aufgrund der hier sichtbar gewordenen Haltungen zu Homo- und Bisexualität, ist davon auszugehen, dass homo- und bisexuelle Jugendliche, die ihre sexuelle Orientierung bekannt machen bzw. offen leben, auch mit negativen Erfahrungen und Reaktionen konfrontiert werden. Der Berliner Studie zufolge haben drei Viertel aller lesbischen (und bisexuellen) Mädchen bereits schon einmal eine negative Reaktion auf ihre gleichgeschlechtliche Lebensweise erlebt. Am häufigsten werden Beschimpfungen und Beleidigungen genannt (53%), jede vierte berichtet von Kontaktabbrüchen, jede zehnte hat bereits körperliche Gewalterfahrungen aufgrund ihres Lesbisch- oder Bisexuell-seins erleiden müssen. Weiterhin werden störende Blicke, Ausschluss aus der Gruppe, (sexuelle) Belästigung, Nicht-Wahrnehmung, Nicht-ernst genommen werden, Gleichgültigkeit und Schein-Akzeptanz als negativ erlebte Reaktionen erwähnt (vgl. SvSJS Berlin 2001: 46f). Auffällig ist, dass im Vergleich zu den von der Studie auch befragten männlichen Jugendlichen, die jungen Lesben (und weiblichen Bisexuellen) häufiger von negativen Reaktionen berichten.

Damit wird deutlich, dass die meisten lesbischen und bisexuellen Mädchen bereits negative Reaktionen auf ihre sexuelle Identität seitens ihrer Umwelt erlebten und welcher Art diese mehrheitlich waren. Im folgenden sollen nun deren Erfahrungswerte insgesamt nach (Lebens-)Bereichen differenziert dargestellt werden.

#### *Familie/Eltern*

Von den befragten jungen Lesben (und Bisexuellen) in der Berliner Studie und der Studie von Klein und Schütz ist der Großteil (ca. 75%) bei mindestens einem Elternteil geoutet. Klein und Schütz konstatieren eine Tendenz junger Lesben, sich eher gegen-

---

<sup>83</sup> Die ForscherInnen der Studie leiten aus dem Ergebnis, dass die Mehrheit keine lesbischen Vorbilder hat, das Resümee ab, dass diese keine große Rolle zu spielen scheinen.

<sup>84</sup> Die Berlinerinnen nennen an erster Stelle lesbische Freundinnen (33%), dann prominente Lesben (21%) und andere Frauen aus dem privaten Umfeld, wie Lehrerinnen, Betreuerinnen, Verwandte (9%) (vgl. SvSJS Berlin 2001: 49).

über der Mutter als gegenüber dem Vater zu outen (vgl. SvSJS Berlin 2001: 36f, JnwL NRW 1996: 28). Der Studie von Watzlawik zufolge haben wesentlich weniger homo- und bisexuelle Jugendliche bereits ein Gespräch mit ihren Eltern gesucht.<sup>85</sup> Hier haben nur ca. 20% der homosexuellen Jugendlichen mit ihren Eltern gesprochen, ein Drittel allein mit der Mutter. Bei den bisexuellen Jugendlichen wissen nur bei 12% die Eltern Bescheid, zwei Drittel davon haben nur mit der Mutter gesprochen. Diese Unterschiedlichkeit der Ergebnisse kann auf das jüngere Alter der Befragten in der Studie von Watzlawik zurückgeführt werden. Häufig vergehen mehrere Jahre, bis sich Jugendliche einer homo- oder bisexuellen Orientierung sicher sind und der Schritt eines Outings bei den Eltern wird oftmals erst nach der eigenen Selbstvergewisserung gewagt.<sup>86</sup> Nach Klein und Schütz erfuhren die Eltern auch nie als erste von der Homosexualität ihrer Töchter, sondern erst dann, wenn von Anderen (v.a. FreundInnen) bereits erste (positive) Reaktionen vorlagen (vgl. JnwL NRW 1996: 28).

Damit wird bereits offensichtlich, dass die Entscheidung, den Eltern von der eigenen homo- oder bisexuellen Orientierung zu erzählen, für viele Jugendliche ein längerer und nicht einfacher Prozess ist, der von verschiedenen Ängsten begleitet wird. Angst vor Unverständnis, Ablehnung und Enttäuschung elterlicher Erwartungen, aber auch vor ‚massiveren‘ Reaktionen wie Gewalttätigkeiten<sup>87</sup>, Beschimpfungen und Verboten beschäftigen die Mädchen (vgl. JnwL NRW 1996: 39).

Betrachtet man nun die Reaktionen der Eltern, zeigt sich, dass die Ängste und Befürchtungen der Mädchen und jungen Frauen keinesfalls unberechtigt sind. Mehr als die Hälfte der *geouteten* Mädchen der Berliner Studie erlebten von mindestens einem Elternteil negative Reaktionen (SvSJS Berlin 2001: 35). Auf die Gesamtheit der Befragten dieser Studie bezogen, berichtet jede vierte von ausschließlich negativen Reaktionen der Eltern, ein Drittel jedoch auch von ausschließlich positiven Reaktionen, die als verständnisvoll und akzeptierend erlebt wurden (vgl. ebd.: 41). Bei den negativen Reaktionen wurden am häufigsten Ablehnung und Gleichgültigkeit der Eltern genannt. Andere negative Erfahrungen bezogen sich z.B. auf das Gefühl nicht-ernstgenommen zu werden, indem das Lesbisch- (oder Bisexuell-) sein als „Phase“ oder „Spleen“ abgetan bzw. eine Behandlung vorgeschlagen wurde. Weitere Reaktionsweisen von Eltern waren Panik, Enttäuschung, Schuldgefühle oder Totschweigen (vgl. ebd.: 40f). Nach Klein und Schütz unterscheiden sich die Reaktionen der Mütter und Väter. Mütter reagierten zumeist mit Liebesentzug, Verleugnung und Ignoranz (Nicht-Beachtung), wohingegen Väter eher Distanzierung und aggressive Verhaltensweisen,

---

<sup>85</sup> Die Studie erfragt nicht explizit das Outing der Jugendlichen, sondern ob diese bereits mit jemandem über ihre sexuelle Orientierung gesprochen haben. Die Darstellung der Ergebnisse ist hier nicht differenziert zwischen Mädchen und Jungen, weshalb die folgenden Zahlen jeweils für homosexuelle Mädchen und Jungen und für bisexuelle Mädchen und Jungen gelten.

<sup>86</sup> So kommt die Berliner Studie zu dem Ergebnis, dass bei über der Hälfte der Mädchen 2-5 Jahre vergehen zwischen dem ersten Gefühl „anderst“ zu sein, d.h. der Bewusstwerdung gleichgeschlechtlicher Gefühle und der Sicherheit lesbisch bzw. bisexuell zu sein. Das Coming-out bei den Eltern ereignete sich dann bei der mehr als der Hälfte innerhalb des nächsten Jahres. Nur in 10% der Fälle erfuhren es die Eltern, bevor sich die Mädchen selbst sicher waren. (SvSJS Berlin 2001: 27, 39).

<sup>87</sup> Gewalttätige Reaktionen wurden insbesondere vom Vater erwartet (vgl. JnwL NRW 1996: 65f).

auch in Form von Drohungen und Gewalttätigkeiten, zeigen würden (vgl. JnwL NRW 1996: 28, 37). Verbote der Eltern bezogen sich auch auf den Versuch der Unterbindung von Kontakten mit anderen Lesben/(Bisexuellen) (vgl. ebd.).

Damit zeigt sich, dass die jungen Lesben (und Bisexuellen) mit ihren Befürchtungen häufig durchaus richtig liegen. Auch wenn nicht alle Eltern lesbischer (und bisexueller Mädchen) negativ auf das Coming-out der Töchter reagierten, machte immerhin der überwiegende Teil (auch) negative Erfahrungen. Da im Vornherein nicht klar ist, wie die Eltern reagieren und auch zunächst aufgeschlossene Eltern bei der Homo- bzw. Bisexualität der eigenen Kinder negativ reagieren können, sind die Ängste der Jugendlichen durchaus begründet. Negative Reaktionen der Eltern, so Watzlawiks Ergebnis, sei von allen GesprächspartnerInnen am wahrscheinlichsten. Interessant ist dabei auch die Tatsache, dass die bisexuellen Jugendlichen doppelt so häufig wie die homosexuellen Jugendlichen von negativen Reaktionen seitens der Eltern berichten (vgl. Watzlawik 2004: 103).<sup>88</sup> Anfänglich negative Haltungen der Eltern gegenüber der Homo- oder Bisexualität ihrer Töchter veränderten sich jedoch auch dahingehend, dass sie diese akzeptieren lernen (vgl. SvSJS Berlin 2001: 40f).

#### *FreundInnen/Peers*

Der weit überwiegende Teil der befragten Mädchen aller drei Studien sind bei ihren Freundinnen und Freunden geoutet.<sup>89</sup> Die FreundInnen sind in der Regel die erste Ansprechpersonen, die von homo- und bisexuellen Jugendlichen ins Vertrauen gezogen werden (vgl. Watzlawik 2004: 101). Deren Reaktionen werden zum (sehr) großen Teil als positiv und offen empfunden. Die Mädchen Frauen der Berliner Studie nannten kaum negative Reaktionen. In der Studie von Watzlawik geben ebenfalls nur ca. 10% der homo- und bisexuellen Jugendlichen negative Reaktionen an und bei Klein und Schütz erlebten ca. ein Drittel der jungen Lesben/(Bisexuellen) temporäre Verunsicherung und Überforderung bei (einzelnen) FreundInnen (vgl. SvSJS Berlin 2001: 44f, Watzlawik 2004: 103, JnwL NRW 1996: 29, 34).<sup>90</sup> Letztere konstatieren auch, dass die Reaktion der besten Freundin häufig emotionaler sei, als die anderer FreundInnen und manchmal der der Mütter ähnele (vgl. JnwL NRW 1996: 37).

Damit kann für den FreundInnenkreis eine wichtige Unterstützungsfunktion für homo- und bisexuelle Mädchen gefolgert werden. Dieser reagiert insgesamt von allen am positivsten. Da die Peers häufig die ersten sind, die von dem Lesbisch oder Bisexuellsein der Freundin erfahren, kommt ihrer Reaktion eine wichtige Bedeutung zu. Eine akzeptierende und offene Haltung kann Mädchen, die eine lesbische oder bisexuelle Identität entwickeln, darin bestärken, sich selbst anzunehmen und zu weiteren Schritten im Coming-out ermutigen. Trotz der weit überwiegend positiven Reaktionen der

---

<sup>88</sup> Auch hier gibt es leider keine geschlechtergetrennte Auswertung.

<sup>89</sup> In der Berliner Studie sind 94% bei (einer) Freundin(nen) und 74% bei (einem) Freund(en) geoutet und in der Studie von Watzlawik haben 86% der homosexuellen Jugendlichen und beinahe 80% der bisexuellen Jugendlichen mit ihren FreundInnen gesprochen. Bei Klein und Schütz sind sogar alle der 31 befragten Mädchen bei ihren FreundInnen geoutet (vgl. SvSJS Berlin 2001: 43, Watzlawik 2004: 101, JnwL NRW 1996: 29).

<sup>90</sup> Als negative Reaktionen werden Verhaltensweisen wie z.B. Kontaktabbrüche, Unverständnis, Weitererzählen und/oder Diffamierungen genannt (vgl. JnwL NRW 1996: 39f).

FreundInnen existiert unter homo- und bisexuellen Jugendlichen eine große Scheu vor einem outenden Gespräch (vgl. Watzlawik 2004: 112). Im individuellen Fall bleibt die Ungewissheit und Angst, wie die Reaktion der FreundInnen tatsächlich ausfallen wird, schließlich bestehen.

### *Schule/Beruf*

In Bezug auf ein Outing lesbischer (und bisexueller) Mädchen in der Schule oder im Beruf kommen die Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während Klein und Schütz konstatieren, dass die meisten der von ihnen Befragten dort nicht geoutet sind, sind in der Berliner Studie drei Viertel der Befragten bei mehreren oder allen Personen in diesem Umfeld geoutet (vgl. JnwL NRW 1996: 29, SvSJS Berlin 2001: 61).<sup>91</sup>

Angst vor Stigmatisierung und Diskriminierungen sind Gründe, warum sich lesbische (und bisexuelle) Mädchen scheuen, im schulischen oder beruflichen Kontext zu outen. Erwartet, so Klein und Schütz, werden „massive Probleme wie Stellenverlust am Arbeitsplatz bzw. ständiges Spießrutenlaufen in der Schule“ (JnwL NRW 1996: 29). Tatsächlich sind die Reaktionen von MitschülerInnen, LehrerInnen und/oder KollegInnen der Berliner Studie zufolge überwiegend positiv und seltener gleichgültig. Am häufigsten reagierten Mitschüler (17%) und Mitschülerinnen (12%) ablehnend/negativ (vgl. SvSJS Berlin 2001: 45). Die weitaus meisten Mädchen, die im schulischen und beruflichen Kontext ihr Lesbisch- bzw. Bisexuell-sein (weitgehend) offen leben, fühlten sich akzeptiert und integriert. Allerdings bezeichneten sich dennoch 15-20% als Einzelgängerin (vgl. ebd.: 62f). Trotz dieses mehrheitlich positiven Bildes nennen lesbische (und bisexuelle) Mädchen auch negative Reaktionen wie Unverständnis, Ablehnung und Benachteiligung (vgl. JnwL NRW 1996: 35, 40).

Andere Studien belegen, dass Schule und Arbeitsplatz von Lesben und Schwulen eher als Orte mit relativ hoher Diskriminierungswahrscheinlichkeit erlebt werden (vgl. Wolf 2004: 78f, Timmermanns 2003: 56-60, MFJFG NRW 1999: 140-169, Knoll/Edinger/Reisbeck 1997, MFAS Niedersachsen 2001: 17). Eine niederländische Studie<sup>92</sup> über die Situation lesbischer und schwuler Jugendlicher in der Schule zeigt, dass Homosexualität eher toleriert als akzeptiert wird. Demnach wäre mehr als einem Drittel der in dieser Studie befragten SchülerInnen die Homosexualität eines Mitschülers/einer Mitschülerin „unangenehm“ oder würde sich „sexuell bedroht“ fühlen. Ebenso viele würden eine offen gezeigte gleichgeschlechtliche Lebensweise ablehnen oder aggressiv darauf reagieren. Aus Angst selbst mit Homosexualität in Verbindung

---

<sup>91</sup> Der Berliner Studie zufolge sind lesbische und bisexuelle Mädchen am häufigsten bei ihren MitschülerInnen (Mitschülerinnen 59%, Mitschüler 43%) geoutet und ungefähr gleichhäufig bei Lehrerinnen oder Kolleginnen (gut ein Drittel) und Lehrern oder Kollegen (ein Viertel). Damit lässt sich eine Tendenz junger Lesben und Bisexueller erkennen, sich eher bei Personen des gleichen Geschlechts zu outen bzw. diese als Ansprechpartnerinnen zu wählen. Dieses Ergebnis wird auch von Watzlawik bestätigt (vgl. ebd. 2004: 102).

<sup>92</sup> In der qualitativ und quantitativ angelegten Studie wurden knapp 90 VertrauenslehrerInnen und 1827 (ehemalige) SchülerInnen ab 14 Jahren in den ganzen Niederlanden befragt. Die SchülerInnen verteilten sich auf alle verschiedenen Schultypen, wobei die Mehrzahl auf die höheren bzw. weiterführenden Schulen fällt (vgl. GEW Berlin/KomBi 1996: 18f).

gebracht zu werden, würden sich zudem fast die Hälfte der SchülerInnen von einer lesbischen Klassenkameradin oder einem schwulen Klassenkameraden distanzieren. Zwischen 55 und 70% (je nach Schultyp) raten homosexuellen MitschülerInnen sogar dazu, in der Klasse besser nie über die eigene Homosexualität zu sprechen (vgl. GEW Berlin/KomBi 1996: 11f, 20). Ablehnung und Abwertung in der Schule gehen jedoch nicht nur von MitschülerInnen, sondern auch von LehrerInnen aus.

### *Öffentlichkeit*

Erlebte Reaktionen im öffentlichen Raum auf eine gleichgeschlechtliche Lebensweise der Mädchen thematisiert explizit nur die Studie von Klein und Schütz im Rahmen von Gewalterfahrungen. Die große Mehrheit der hier Befragten hatte Gewalterfahrungen im öffentlichen Raum (z.B. auf der Straße) gemacht, die sich, so Klein und Schütz, fast immer auf Situationen bezogen, in denen sie als lesbische (und bisexuelle) Mädchen erkennbar waren<sup>93</sup> und somit als homophob motivierte Gewalt verstanden werden muss. Die gewalttätigen Reaktionen umfassten körperliche und verbale/psychische Gewalt. Die Mädchen berichten von (sexualisierten) Beschimpfungen und Pöbeleien, Drohungen, Handgreiflichkeiten und tätlichen Angriffen. Diese gingen eindeutig von Männern, einzeln oder in Gruppen, aus (vgl. JnwL NRW 1996: 66, 68).

Andere Untersuchungen untermauern diese Ergebnisse. Der öffentliche Raum wird als „Gefahrenort“ für antilesbisch motivierte Gewalttaten bestätigt (vgl. ebd. 1999: 132-141, 150). Insgesamt muss so von einer hohen Gewaltbereitschaft in der Öffentlichkeit gegenüber lesbischen Frauen und Mädchen ausgegangen werden (vgl. ebd.: 182).

### **Zwischenresümee**

Betrachtet man nun das Insgesamt an Reaktionen in den verschiedenen Lebensbereichen zeigt sich, dass lesbische und bisexuelle Mädchen ambivalente Erfahrungen mit ihrem Coming-out bzw. mit ihrer sexuellen Identität machen. Einem großteils positiv reagierenden FreundInnenkreis, steht eine mehrheitlich (zumindest zunächst) eher negative Haltung seitens mindestens einem Elternteil gegenüber, sowie ablehnende bis aggressive Erfahrungen im öffentlichen Raum. Die Ergebnisse zu den (erwarteten) Reaktionen im schulischen und beruflichen Kontext sind m.E. trotz der in der Berliner Studie konstatierten, hauptsächlich positiven bis gleichgültigen Reaktionen uneindeutig. Zum einen kann eine dort konstatierte Gleichgültigkeit auch negativ interpretiert werden im Sinne von Desinteresse, peinlicher Betroffenheit, Totschweigen oder Nicht-wahr und Ernst-nehmen(-wollen). Zum anderen kann die von einer der anderen Studien konstatierte, weitgehende Verschwiegenheit der Mädchen im schulischen und beruflichen Kontext als möglicherweise adäquate Reaktion auf ein dort herrschendes,

---

<sup>93</sup> Offen bleibt hier wodurch diese erkennbar waren. Anhand der Aussagen der Mädchen kann jedoch angenommen werden, dass diese zum Einen durch ein öffentliches Auftreten mit einer PartnerIn als Lesben(/Bisexuelle) erkennbar waren, zum Anderen aufgrund einer äußerlich eher ‚männlichen‘ Inszenierung eine lesbische(/bisexuelle) Orientierung vermutet wurde. Die geschilderten Gewalthandlungen scheinen sich so mitunter *nicht nur* auf die lesbische(/bisexuelle) Orientierung der Mädchen zu beziehen, *sondern auch* auf ein Übertreten der erwarteten geschlechtlichen Darstellung (vgl. JnwL NRW 1996: 68).



ablehnendes Klima gegenüber Homo- und Bisexualität und damit zu erwartender Negativreaktionen gelesen werden. Dass lesbische und bisexuelle Mädchen Einstellungen und erwartete Reaktionen zu/auf ihre/r sexuelle Orientierung durchaus realistisch einschätzen können ist in Bezug auf den familiären Bereich sichtbar geworden. Auch der Vergleich mit Ergebnissen anderer Studien, sowie allgemein ambivalente Haltungen von Jugendlichen bezüglich gleichgeschlechtlicher Lebens- und Lebensweisen lassen vermuten, dass von einem (größtenteils) annehmendem Klima gegenüber Homosexualität und ebensolcher Reaktionen im schulischen und beruflichen Kontexten nicht ausgegangen werden kann.

Die unterschiedlichen Ergebnisse bezüglich des offenen Lebens einer lesbischen (oder bisexuellen) Identität im schulischen oder beruflichen Kontext müssen auch im Hinblick auf die Stadt-Land-Verteilung reflektiert werden. Anzunehmen ist dabei, dass das soziale Klima bezüglich Homo- und Bisexualität in einer Großstadt wie Berlin offener ist und damit der weit höhere Anteil geouteter Lesben (und Bisexueller) erklärbar ist. Auch die von ihnen beschriebenen weitgehend positiven Reaktionen in Schule und Beruf müssen so vor diesem Hintergrund gelesen werden.

Inwiefern sich die Reaktionen der Umwelt auf ein lesbisches oder ein bisexuelles Coming-out unterscheiden, kann aufgrund der unzureichenden (Differenzierung der) Datenbasis hinsichtlich bisexueller Mädchen nicht befriedigend geklärt werden. Ergebnisse der Studie von Watzlawik lassen jedoch die Tendenz vermuten, dass bisexuelle Mädchen vor besonderen Herausforderungen stehen. Demnach reagierten die favorisierten AnsprechpartnerInnen von Bisexuellen häufiger negativ und beinahe doppelt so häufig hilflos bzw. unfähig als die ihrer homosexuellen Peers.

Kritik homo- und bisexueller Jugendlicher an den Reaktionen anderer, wie eine seltene und nicht-offene Thematisierung von Homo- und Bisexualität, verunsichernde und verletzende Kommentare oder Distanziertheit der GesprächspartnerInnen verwundern vor dem Hintergrund des hier Dargestellten wenig. Veränderungswünsche bezüglich der Reaktionen Anderer konzentrierten sich auf das Bedürfnis nach Respekt, Akzeptanz und Ernst-genommen werden, darauf, dass ihnen zugehört wird und sie mehr Unterstützung von Anderen erhalten. Als hilfreich würden auch weniger Angst und Unsicherheit auf beiden Seiten empfunden werden (vgl. Watzlawik 2004: 109f). Nur jedes zehnte Mädchen scheint der Studie von Klein und Schütz zufolge keine Ängste vor dem Coming-out bzw. den Reaktionen des Umfeldes zu haben (vgl. JnwL NRW 1996: 36).

Nach der eingehenden Diskussion der Wahrnehmungen von Homo- (und Bisexualität) und den Reaktionen des sozialen Umfeldes auf die sexuelle Identität lesbischer und bisexueller Mädchen soll im Folgenden nun deren Selbsterleben bezüglich ihrer gleichgeschlechtlichen Gefühle im Mittelpunkt stehen.

### 4.2.2 Ebene Selbsterleben

Die Studie von Klein und Schütz kommt zu dem Ergebnis, dass sich zwei Drittel der Mädchen bis zum Alter von 16 Jahren ihrer sexuellen Orientierung bewusst geworden sind (vgl. JnwL NRW 1996: 27, 31). In der Berliner Studie liegt das Durchschnittsalter der Gewahrwerdung ‚anders‘ zu sein, bei 15 Jahren; über die Hälfte der Mädchen erlebt dies zwischen dem 14. und 17. Lebensjahr (vgl. SvSJS Berlin 2001: 19, 21).

Der neuesten Studie von Watzlawik zufolge, werden sich lesbische und bisexuelle Mädchen durchschnittlich zwischen dem 13. und 14. Lebensjahr ihrer sexuellen Orientierung bewusst, bisexuelle Mädchen etwas später als Lesbische. Im Vergleich dazu werden sich heterosexuelle Mädchen ihrer sexuellen Orientierung wesentlich früher bewusst. Das Durchschnittsalter liegt hier bei ungefähr 11.5 Jahren (vgl. 2004: 87).

Vorsichtig interpretiert, scheint sich das Alter der Bewusstwerdung einer homo- oder bisexuellen Orientierung im Jugendalter damit nach vorne zu verschieben. Eine solche allgemeine Tendenz wird von anderen Untersuchungen bestätigt (vgl. MFAS Niedersachsen 2001: 28f). Welche Gefühle damit verbunden sind, soll im Folgenden Thema sein.

#### 4.2.2.1 Erleben der Bewusstwerdung der lesbischen oder bisex. Orientierung

Die Studie von Watzlawik setzt sich eingehend damit auseinander, wie homo-, hetero- und bisexuelle Jugendliche das Bewusstwerden ihrer sexuellen Orientierung erleben. Dazu stellten sie den StudienteilnehmerInnen die Frage: „Was ging dir danach [nachdem du gemerkt hast, dass du dich von dem gleichen und/oder anderen Geschlecht angezogen fühlst] durch den Kopf?“ (Watzlawik 2004: 88). Die von den Jugendlichen frei formulierten Antworten wurden anschließend thematisch kategorisiert und ergeben folgendes Bild: homo- und bisexuell orientierte Jugendliche unterscheiden sich in fast allen Kategorien von ihren heterosexuellen Peers (ebd.: 93). Homo- und bisexuelle Jugendliche nennen auf obige Frage am häufigsten Gefühle der Unklarheit und Verwirrung<sup>94</sup> - wobei diese Empfindungen von den bisexuellen Jugendlichen nochmals häufiger genannt werden -, von Panik und Verzweiflung<sup>95</sup> und eine erste Reaktion des Nicht-wahr-haben-wollens bzw. der Verdrängung. Heterosexuelle Jugendliche nennen solche Empfindungen bei Bewusstwerdung ihrer Anziehung zum anderen Geschlecht vergleichsweise kaum oder gar nicht. Ebenso sind ihnen dabei, im Gegensatz zu ihren homo- und bisexuellen Peers, Gefühle der Selbstablehnung<sup>96</sup> und Unsicherheiten in Bezug auf Reaktionen des sozialen Umfeldes fremd (vgl. ebd.: 93). Unterschiede zwischen den Geschlechtern traten beim ersten Erleben der sexuellen Orientierung so gut wie keine auf<sup>97</sup>, so dass die hier dargestellten Ergebnisse die im Rahmen dieser Arbeit primär interessierende Gruppe lesbischer und bisexueller Mädchen repräsentieren.

<sup>94</sup> Hierzu gehörten z.B. Angaben der Jugendlichen wie nicht sicher sein, verwirrt und irritiert sein, die Frage, ob „so etwas“ normal ist oder warum sie so sind (vgl. Watzlawik 2004: 92).

<sup>95</sup> Hierzu gehörten z.B. Aussagecodes wie „ich will nicht so sein (Angst)“, „warum gerade ich?“, „verzweifelt“, „Panik/die Welt geht unter“, oder Zukunftsängste (vgl. Watzlawik 2004: 91).

<sup>96</sup> Hierunter wurde Empfindungen wie Ekel, das Gefühl nicht normal oder krank zu sein, sowie Scham und schlechtes Gewissen kategorisiert (vgl. Watzlawik 2004: 92).

<sup>97</sup> Einziger Unterschied war eine häufigere Nennung von Gefühlen der Verzweiflung und Panik bei schwulen Jungen, denn bei lesbischen Mädchen (vgl. Watzlawik 2004: 94).

Bewertet man nun die Qualität der ersten gefühlsmäßigen Reaktionen und Gedanken homo-, hetero- und bisexuell orientierten Jugendlichen als (eher) positiv, neutral, ambivalent oder negativ (Bewertungsebene), zeigt sich, dass homo- und bisexuelle Jugendliche das Entdecken ihrer gleich- bzw. gegen- und gleichgeschlechtlichen Gefühle mehrheitlich als negativ erleben (ca. 55-60%). Auch hier übersteigen die Nennungen der bisexuellen Jugendlichen, die der lesbischen Mädchen und schwulen Jungen. Ein positives Selbsterleben ist sowohl bei bisexuellen Mädchen und Jungen, als auch bei den jungen Lesben und Schwulen eher gering (ca. 15%). Im Vergleich mit den heterosexuell orientierten Mädchen und Jungen werden auf der Bewertungsebene die großen Unterschiede im Selbsterleben homo- und bisexueller und heterosexueller Jugendlicher nochmals deutlich: über die Hälfte der heterosexuellen Mädchen und Jungen hat positive Gefühle und Gedanken beim Entdecken ihrer sexuellen Gefühle, weit weniger als 10% nennen negative Empfindungen. Damit ist das Verhältnis im positiven und negativen Selbsterleben homo- und bisexueller Jugendlicher und heterosexueller Mädchen und Jungen genau umgekehrt (vgl. Watzlawik 2004: 94).<sup>98</sup> Anhand der Studie von Watzlawik zeigt sich damit sehr deutlich, dass und wie sich die Zugehörigkeit zu einer (sexuellen) Minderheit auf das Erleben der sexuellen Orientierung auswirkt. Sie zeigt zudem, welche Gefühle und Reaktionen *eigentlich* bei den homo- und bisexuellen Mädchen im Vordergrund stehen müssten, wenn sie nicht erst einmal mit der Akzeptanz der eigenen sexuellen Orientierung beschäftigt wären. Bei den heterosexuellen Peers nämlich sind andere Aspekte der sexuellen Identität, wie die Auseinandersetzung mit (Wünschen nach) Beziehung, Verliebtheit und Intimität Thema (vgl. ebd.: 98f, 110).

#### 4.2.2.2 Erleben der eigenen sex. Identität zum Zeitpunkt der Studierhebung

Nach der im vorangehenden diskutierten negativen Wahrnehmung der eigenen sexuellen Orientierung bei ihrer Bewusstwerdung, interessiert hier, inwiefern sich das Selbsterleben der sexuellen Orientierung im Zuge von Auseinandersetzungsprozessen verändert und welche Einstellungen die lesbischen und bisexuellen Mädchen zum Zeitpunkt der Studierhebung bezüglich ihres Lesbisch- bzw. Bisexuell-seins haben. Interessanterweise kommen hier alle drei Studien zu ähnlichen Ergebnissen. So äußern zum Zeitpunkt der Befragung jeweils ungefähr drei Viertel der lesbischen Mädchen, mit ihrer sexuellen Identität zufrieden zu sein bzw. erleben diese als (ausschließlich) positiv. Bisexuelle Mädchen, die nur von Watzlawik als eigene, größere Gruppe erfasst werden, sind vergleichsweise unzufriedener, jedoch äußern immer noch mehrheitlich Zufriedenheit mit ihrer gleich- und gegengeschlechtlichen Orientierung (vgl. Watzlawik 2004: 98, SvSJS Berlin 2001: 31-33, JnwL NRW 1996: 47).

Diejenigen homo- und bisexuellen Jugendlichen der Studie von Watzlawik, die mit ihrer sexuellen Orientierung unzufrieden waren, wünschten sich größtenteils heterosexuell zu sein. Als Gründe hierfür nannten sie hauptsächlich Aussagen wie: „weil es normaler ist“, „weil das Leben als ‚Hetero‘ einfacher ist“, „weil man nicht diskriminiert wird“, „weil

---

<sup>98</sup> Auch auf der Bewertungsebene finden sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern, womit die genannten Ergebnisse für lesbische und bisexuelle Mädchen repräsentativ sind.

alle so sind“. (vgl. Watzlawik 2004: 99f). Es zeigt sich, dass alle genannten Gründe in Zusammenhang mit der Konstruktion von Normalität („normale“ Sexualität = monosexuelle Heterosexualität) und den daraus folgenden Sanktionierungen bei Übertretung der definierten Normalität stehen.

Aufgrund der Ergebnisse kann mit großer Übereinstimmung gefolgert werden, dass der Großteil der Mädchen nach einer anfänglich überwiegend negativen Wahrnehmung des eigenen Lesbisch- bzw. Bisexuell-seins eine positive(re) Einstellung zu dem Teil ihrer Identität entwickelt. Beachtet werden muss aber auch, dass ein Teil der jungen Lesben und Bisexuellen einige Zeit nach Bewusstwerdung der lesbischen oder bisexuellen Orientierung (noch) keine (sich selbst) annehmende Haltung gefunden haben.<sup>99</sup>

Nach den Gründen für allgemeine Probleme gefragt, geben in der Berliner Studie nur 15% der befragten Mädchen explizit Schwierigkeiten mit der Akzeptanz eigener homosexueller Gefühle an. Die häufigste Nennung mit beinahe 60% bezieht sich auf Einsamkeitsgefühle, gefolgt von Problemen mit den Eltern (47%) und/oder das Gefühl mit niemanden über die eigenen Gefühle reden zu können (36%). Auch wenn somit die drei am häufigsten genannten Problemursachen von den Mädchen selbst nicht ausdrücklich in Verbindung mit ihrem Lesbisch-/Bisexuell(-)sein gebracht werden, so - so auch das Resümee der ForscherInnen - können hier doch Zusammenhänge vermutet werden. Das Gefühl allein zu sein bzw. der/die Einzige zu sein, könne sich gerade bei homo- oder bisexuellen Jugendlichen durch ihr heterosexuelles Umfeld entwickeln<sup>100</sup> und Probleme mit den Eltern könnten direkt in Zusammenhang mit dem Coming-out oder einem Versteckspiel stehen. Auch das Empfinden, mit niemanden über die eigenen Gefühle reden zu können, kann m.E. als geradezu typisch für Jugendliche, die eine lesbische/schwule oder bisexuelle Identität entwickeln, verstanden werden. Z.T., so die Forscherinnen weiter, hätten diese auch tatsächlich keine AnsprechpartnerInnen (vgl. SvSJS Berlin 2001: 69-71). Damit zeigt sich, dass die sexuelle Orientierung zu verschiedenen Problemen im Leben lesbischer und bisexueller Mädchen führen kann.

---

<sup>99</sup> In der Berliner Studie äußert jede vierte ambivalente (z.B. „Ich fühle mich o.k., wäre aber manchmal lieber ‚normal‘“) oder ausschließlich negative Gefühle bezüglich ihrer sexuellen Orientierung zum Zeitpunkt der Studierhebung. Die Beleuchtung des Abstandes zum inneren Coming-out der so empfindenden Mädchen, lässt die Studie leider offen (vgl. SvSJS Berlin 2001: 32f).

<sup>100</sup> Auf einen Zusammenhang von Einsamkeitsgefühlen mit der sexuellen Orientierung der Mädchen deutet auch die Tatsache hin, dass Einsamkeit von diesen als häufigster Grund für das Aufsuchen einer lesbisch-schwulen Beratungsstelle genannt wird (vgl. SvSJS Berlin 2001: 74f).

### 4.2.3 Zusammenfassung und Auslegung

Im Folgenden möchte ich nun zunächst die wichtigsten Ergebnisse nochmals in Kürze zusammenfassen und diese anschließend mit meinen theoretischen Betrachtungen zusammenführen:

1. Homo- und bisexuelle Mädchen wachsen in einem Umfeld auf, in welchem gleichgeschlechtliche Liebe ambivalent bewertet wird. Damit sind sie mit negativen Wertungen ihrer sexuellen Orientierung konfrontiert, sowie mit der Unsicherheit nicht zu wissen, wie andere darauf reagieren.
2. (Weibliche) Homosexualität (und Bisexualität) scheint v.a. im schulischen Kontext und im familiären Bereich kein oder selten Thema zu sein. Die Studienergebnisse deuten weiter darauf hin, dass diese unter den Peers ambivalent verhandelt wird.
3. Dementsprechend haben die meisten Mädchen, die eine lesbische oder bisexuelle Identität entwickeln, zunächst keine oder nur negative Informationen über Lesbisch-sein und Bisexualität und kennen mehrheitlich keine offen lebenden Lesben (Schwule und Bisexuelle). Der Großteil scheint sich jedoch einen gleichgeschlechtlich liebenden Bezugsrahmen zu erschließen.
4. Die Informationsvermittlung über Homo- und Bisexualität im schulischen Kontext scheint für einen (großen) Teil der Mädchen unbefriedigend zu sein. Wichtigste Informationsquellen sind persönliche Gespräche und die Medien, wobei die Studien hier bezüglich der Art und Bedeutsamkeit der Medien (v.a. Internet) zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.
5. Ein Teil der Mädchen haben gleichgeschlechtlich liebende Vorbilder, jedoch variieren die Studien in ihren Zahlenangaben und der ihnen zugeschriebenen Bedeutsamkeit. Wichtig in Bezug auf lesbische Vorbilder scheint die Nähe zur eigenen Lebensrealität und der Aspekt von gelingendem Leben trotz lesbischer Identität zu sein. Über die Existenz und Bedeutsamkeit von bisexuellen Vorbildern kann mangels Ergebnissen nur spekuliert werden.
6. Die Reaktionen des sozialen Umfeldes das Outing der Mädchen fallen unterschiedlich aus. Die weit überwiegende Mehrheit hat bereits negative Erfahrungen in Bezug auf ihre lesbische oder bisexuelle Orientierung gemacht und Ängste bezüglich des Bekennens ihrer sexuellen Identität (entwickelt). Nach Lebensbereichen differenziert betrachtet zeigt sich aber auch, dass, insbesondere im FreundInnenkreis ein Großteil akzeptierende und unterstützende Erfahrungen macht. Hier scheint für viele ein offener Umgang mit ihrem Lesbisch- bzw. Bisexuell-sein möglich. Weniger eindeutig und aussichtsreich scheint diese Möglichkeit unter den Peers allgemein. Dies muss auch für den schulischen(/beruflichen) Kontext gemutmaßt werden, obwohl die Ergebnisse hierzu uneindeutig sind. Im familiären Umfeld ist die Wahrscheinlichkeit (anfänglich) negativer Reaktionen groß. V.a. für bisexuelle Mädchen scheint dieses Risiko verstärkt. Ablehnung und Gleichgültigkeit dominieren hier unter den negativen Reaktionen.

7. Lesbische und bisexuelle Mädchen erleben die Bewusstwerdung ihrer ersten homoerotischen Gefühle mehrheitlich (äußerst) negativ. Bei den bisexuellen Mädchen scheint dies wiederum leicht verstärkt. Fragen der Akzeptanz stehen im Vordergrund der Auseinandersetzung mit ihrer sexuellen Identität.
8. Der Mehrheit lesbischer und bisexueller Mädchen gelingt es, eine positive Einstellung zu sich und ihrer sexuellen Identität zu entwickeln. Gründe für den Wunsch einer heterosexuellen Orientierung sind in dem Bestreben ‚normal‘ zu sein und nicht aus der vermeintlich ‚natürlichen‘ Ordnung ‚herauszufallen‘ zu suchen, und stehen so unübersehbar im Zusammenhang mit der Konstruktion von Normalität.
9. Probleme im Zusammenhang mit der sexuellen Orientierung, so lassen die Studienergebnisse vermuten, werden von den Mädchen oft nicht als solche reflektiert. Das häufigste Problem, dass mehr als die Hälfte homo- und bisexueller Jugendlicher zu teilen scheint, sind Einsamkeitsgefühle.

Betrachtet man diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der in Kapitel eins diskutierten heteronormativen Gesellschaftsordnung, so werden in beinahe allen diesen Ergebnissen Wirkungsweisen einer solchen sichtbar. Eine negative und/oder geringe Wahrnehmung von Homosexualität und Bisexualität im sozialen Umfeld der Mädchen, die geringe gesellschaftliche Sichtbarkeit und zunächst fehlenden Bezüge von/zu Lesben, Schwulen und Bisexuellen, fehlende und/oder vorrangig negative Informationen über gleichgeschlechtliches Begehren und Lebensweisen, sowie das Spektrum an Ängsten und erlebten Negativreaktionen sind Ausdruck einer heterosexuellen Matrix und der Verwerfung von Homosexualität und Bisexualität, wie ich sie bei Butler (vgl. 1.4) diskutiert habe. Davon betroffen ist auch die Ebene der Selbstwahrnehmung.

### ***Negatives Selbsterleben der eigenen homo- oder bisexuellen Identität und Verinnerlichung der heterosexuellen Norm***

Dass und wie sich die heterosexuelle Matrix und die Verwerfung von Homosexualität und Bisexualität in die Subjekte selbst einschreibt, zeigt sich m.E. deutlich im (anfänglich) negativen Selbsterleben lesbischer und bisexueller Mädchen und ihrer sexuellen Identität. Die Tatsache, dass der Großteil der befragten Mädchen ein negatives (Selbst-)Erleben ihrer sexuellen Orientierung bereits bei der Bewusstwerdung homoerotischer Empfindungen hat und dieses nicht erst auf erfahrene, negative Reaktionen des sozialen Umfeldes entwickelt, spricht für eine frühzeitige Verinnerlichung der heterosexuellen Norm bzw. des ‚Stigmas‘ Homo- und Bisexualität, wie dies auch schon mit Goffman vermutet werden konnte (vgl. 3.3). Wie weit diese(s) in die individuelle Selbstwahrnehmung hineinreichen, und damit verbunden zu einer tiefgreifenden Verunsicherung führen kann, verdeutlicht anschaulich folgendes Zitat einer Studienteilnehmerin/eines Studienteilnehmers in Zusammenhang mit dem inneren Coming-out aus der Studie von Watzlawik: „Am tiefgreifendsten ist aber die Unsicherheit über die eigene Existenz, welche u.a. zu folgenden Fragen führt: *Werde ich jemals meine Sexualität, wie immer sie auch aussehen mag, ausleben? Und wenn ja, ist das*

*legitim? Was aufgrund der existentiellen Bedeutung der Sexualität in die Frage übergeht: 'Darf ich so sein, wie ich bin?' Und schließlich: 'Darf ich sein?'* (Watzlawik 2004: 55, Hervorhebung im Original).

Butlers Analyse expliziert vor welchen Schwierigkeiten lesbische und bisexuelle Mädchen in der Auseinandersetzung mit ihrer sexuellen Identität stehen. Denn der Bereich des Verworfenen ist bei Butler nicht nur ein Unmöglicher, sondern auch ein Unmenschlicher. Sich mit einer/m verwerflich gemachten Position/Namen zu identifizieren ist daher - im Butlerschen Vokabular - zugleich die Drohung aus dem Menschlichen herauszufallen (vgl. 1.4.5). D.h. die Auseinandersetzung und Annahme einer/s nicht-heterosexuellen Lebensweise und Selbstverständnisses berührt die Frage nach der sozialen Existenzberechtigung und dem eigenen Platz in der Gesellschaft. Dies zeigt sich auch in obigem Zitat.<sup>101</sup> Damit verdeutlicht sich das Spektrum an Negativ-Empfindungen der Mädchen bei Bewusstwerdung ihrer homo- und bisexuellen Orientierung und die Tatsache, warum sich die Annahme dieser für sie häufig als schwieriger und länger währender Prozess erweist.

Als eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung einer positiven Einstellung zur eigenen homo- oder bisexuellen Identität, wurde die Distanzierung von der gesellschaftlichen Norm der Heterosexualität diskutiert (vgl. 2.3). Das davon ausgegangen werden kann, dass eine dauerhafte Verwerfung des heterosexuellen Bezugsrahmens kein einfaches Unterfangen für Mädchen in der Adoleszenz darstellt, wurde ebenfalls bereits evident (vgl. 2.2.1.2, Hackmanns Studienergebnisse). „Nur einem geringem Teil lesbischer Frauen gelingt es in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, diese Normierung (die heterosexuelle Norm, A.S.) zu durchschauen, und nicht sich selbst zu problematisieren, sondern diejenigen, die diese Norm aufstellen“, so auch die Studie „Gewalt gegen lesbische Frauen“ im Jahre 1999 (MFJFG NRW 1999: 146). Dass, in den drei von mir ausgewerteten Studien, dennoch ein Großteil der Mädchen eine zufriedene Einstellung zu ihrer sexuellen Identität entwickelt und ihr Lesbisch- bzw. Bisexuell-sein zumindest teilweise offen lebt, erachte ich so als ein äußerst positives Ergebnis. Es spiegelt die in den diskutierten gesellschaftlichen Veränderungsprozessen auch enthaltenen Chancen, auf eine Realisierung von individuellen Wünschen zur Lebensgestaltung jenseits dominanter Vorgaben wieder. Diese Entwicklungen zeigen sich auch in der, im Vergleich der Studienergebnisse sichtbar werdenden Tendenz, dass sich das Alter der Bewusstwerdung einer homo- oder bisexuellen Orientierung nach vorne verlagert.

### ***Notwendigkeit individueller ‚Lebbarmachung‘***

Auch wenn dank Pluralisierung und Individualisierung homo- und bisexuelle Lebensweisen heute leichter realisierbar sind, so müssen diese doch - wie unter Punkt 1.6 dargestellt - „individuell lebbar gemacht werden“ (Hänsch 2003: 238). Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen der drei Studien wieder. Wie diese darlegen, haben zum

---

<sup>101</sup> Ein tieferes Verständnis für das Krisenpotential, dass in einer Verunsicherung der sexuellen oder geschlechtlichen Identität liegt, ließe sich auch aus der Butlerschen Subjektbestimmung gewinnen. Denn damit wird deutlich, „... wie untrennbar Subjektivität mit den sie einschränkenden und zugleich ermöglichenden Normen verbunden ist“ (Hänsch 2003: 108).

Zeitpunkt der Bewusstwerdung ihrer sexuellen Orientierung die meisten Mädchen keine bzw. nur abwertende/falsche Informationen über Homosexualität/Lesbisch-sein und Bisexualität und auch Kontakte zu anderen gleichempfindenden Menschen bestehen großteils keine. Zudem erleben sie eine Tabuisierung von oder ambivalente Haltungen zu Homo- und Bisexualität.

Wie im theoretischen Teil dargelegt, muss aber davon ausgegangen werden, dass es insbesondere für die Realisierung nicht-dominanter Identitäts- und Lebensentwürfe Unterstützung im Sinne von Vorbildern, persönlichen Kontakten und ‚alternativen‘ Bezügen, wertneutralen bzw. bestärkenden Informationen, sowie Angeboten sozialer Sinn- und Deutungsmuster braucht, welche homo- und bisexuelle Identität als ‚normale‘, und glückliche Lebensweise vermitteln (vgl. 1.6). Mangelnde und/oder klischeehafte Informationen über Homo- und Bisexualität, so zeigen denn die Studienergebnisse, können bei Menschen, die eine homo- oder bisexuelle Identität entwickeln, (zunächst) zu panischen Reaktionen und Verunsicherungen führen und erschweren die Einordnung und Akzeptanz eigener gleichgeschlechtlicher Gefühle.

Sich Vorhandensein und Rahmung lesbischer und/oder sexueller Existenz- und Lebensweisen zu erschließen, scheint jedoch überwiegend alleinige Aufgabe der in den Studien befragten Mädchen zu sein. Unterstützung aus dem sozialen Umfeld, insbesondere seitens der Familie und Schule zumindest haben sie wenig zu erwarten. Eine Ausnahme scheint hier mehrheitlich lediglich der FreundInnenkreis zu bilden.

Eine für eine *individuelle Lebbarmachung* homo- und sexueller Lebensweise(n) notwendige Fähigkeit selbst aktiv zu werden, setzt aber spezielle persönliche Kompetenzen voraus, die, wie diskutiert, aufgrund sozialer Lebenslagen und lebensgeschichtlicher Bedingungen ungleich verteilt sind und über welche daher nicht jedes Mädchen gleichermaßen verfügt.

Eine *individuelle Lebbarmachung* sexueller und sexueller Lebensweisen ist jedoch nicht nur von persönlichen Voraussetzungen beeinflusst, sondern auch von Freiheitspotentialen in der eigenen Lebensgestaltung. Gerade diese können durch (elterliche) Abhängigkeitsverhältnisse in der Adoleszenz eingeschränkt sein.

Wie diskutiert erleben Mädchen ab Beginn der Pubertät eine verstärkte Einschränkung ihrer Autonomiebestrebungen und damit auch ihres Freiheitsspielraums zur Gestaltung des eigenen Lebens. Die Studienergebnisse zeigen, dass Einschränkungen der eigenen Autonomie sexueller und sexueller Mädchen zu den möglichen Reaktionen von Eltern auf deren Outing gehören. Wie sich dies mit einer *individuellen Lebbarmachung* sexueller und sexueller Lebensweisen verknüpfen kann, wird besonders beim Versuch der Unterbindung Kontakte mit anderen sexuellen Mädchen und Frauen herzustellen, deutlich (vgl. 4.1.2.3).

Dass sich der Großteil sexueller und sexueller Mädchen einen gleichgeschlechtlichen Bezugsrahmen erschließt kann vor diesem Hintergrund als ein positives und wichtiges Ergebnis betrachtet werden. Es zeigt, dass diese den geschilderten Kontextbedingungen nicht einfach nur ‚hilflos‘ ausgeliefert sind, sondern sich Möglichkeiten und Wege des Umgangs damit suchen.



### ***Diskussion der Informationsdefizite und -quellen***

Die von den Mädchen konstatierten Informationsdefizite bezüglich Homo- und Bisexualität mögen vor zweierlei Hintergründen dennoch überraschen. Erstens aufgrund einer zunehmenden medialen Präsenz gleichgeschlechtlicher Liebe, z.B. in Fernsehen und Kino und zweitens der schnellen und anonymen Möglichkeit des Informationszugangs über das Internet wegen. Das Ergebnis einer der Studien, wonach das Internet für lesbische und bisexuelle Mädchen als Informationsquelle nicht von Bedeutung zu sein scheint, ist so zumindest ein unerwartetes Resultat. Dies wirft Fragen nach Erklärungszusammenhängen auf.

Dass der Zugang zum Internet allgemein von unterschiedlichen Einflüssen, wie z.B. schichtspezifischen Faktoren abhängt, wurde in Untersuchungen nachgewiesen. So kann angenommen werden, dass Mädchen und Jungen aus sozial schwächeren Familien das Internet weniger nutzen (vgl. Watzlawik 2004: 59f). Der Vergleich mit der schichtspezifischen Verteilung der TeilnehmerInnen in der betreffenden Studie zeigt aber, dass diese Erklärungsmöglichkeit für die fehlende Nutzung des Internets als Informationspool der befragten Mädchen wenig schlüssig erscheint.

Eine andere Erklärungsmöglichkeit, welche auch die Widersprüchlichkeit der Studien in Bezug auf die Bedeutung des Internets aufklären würde, zeigt sich bei einer näheren Betrachtung der datenrelevanten Zeiträume. Dieser liegt bei der Studie, die zu dem Ergebnis kommt, dass das Internet keine Bedeutung in der Informationsbeschaffung hat, Anfang der 90er Jahre. Der datenrelevante Zeitraum der anderen Studie, die das Internet als bedeutsamste Informationsquelle eruiert, liegt dahingegen ungefähr zehn Jahre später.<sup>102</sup> Veränderungen bei der Internetnutzung von Jugendlichen, speziell aber von Mädchen, sowie Neuerungen des (jugendspezifischen) Informationsangebotes zu Homo- und Bisexualität über das Internet innerhalb dieser ca. zehn Jahre, könnten so mögliche Ursachen für die unterschiedlichen Ergebnisse bezüglich der Bedeutsamkeit des Internets darstellen. Insofern würden die Studienergebnisse, die sich auf den datenrelevanten jüngeren Zeitraum beziehen, den aktuelleren Stand darstellen. Demnach müsste das Internet als bedeutsames Medium zur Informationsbeschaffung über Homo- und Bisexualität für Mädchen verstanden werden.

---

<sup>102</sup> Zu diesen Erkenntnissen kommt man folgendermaßen: In der Berliner Studie, also der Studie, welche das Internet als Informationsquelle über Homo- und Bisexualität für homo- und bisexuelle Mädchen als nahezu bedeutungslos belegt, wird nach den vorrangigen Quellen von Informationen *zum Zeitpunkt der ersten Vermutung ‚anders‘ zu sein* gefragt, welcher für die befragten Mädchen bei durchschnittlich 15 Jahren liegt. Ausgehend von ihrem Altersdurchschnitt von knapp 22 Jahren zum Zeitpunkt der Studienbefragung im Jahr 1997, kommt man so zu einem datenrelevanten Zeitraum, der sich auf Anfang der 90er Jahre einkreisen lässt. In der zweiten Studie von Watzlawik, in der das Internet als die bedeutsamste Quelle zur Informationsbeschaffung für homo- und bisexuelle Jugendliche eruiert wird, sind die befragten Mädchen wesentlich jünger (ihr Altersdurchschnitt liegt bei knapp 15 Jahren). Der durchschnittliche Zeitpunkt der Bewusstwerdung ihrer sexuellen Orientierung (welcher zwischen dem 13. und 14. Lebensjahr liegt), liegt bei ihnen somit erst 1-2 Jahre zurück. Ausgehend von einem Untersuchungszeitraum im Jahre 2000/2001 bezieht sich somit, der für die Ergebnisse dieser Studie relevante Zeitraum, auf Ende der 90er Jahre bzw. Anfang des 21. Jahrhunderts. Insofern liegen zwischen den - die Ergebnisse für die Bedeutung des Internets als Informationsquelle zur sexuellen Identität bestimmenden - relevanten Zeiträumen beider Studien eine Spanne von ungefähr 10 Jahren.

Relativiert wird allerdings auch die letztere Erklärungsmöglichkeit durch den neuesten Jugendsexualitätsreport der BZgA. Demnach rangiert das Internet unter den präferierten Medien zur Sexualaufklärung bei Mädchen und jungen Frauen allgemein erst auf Platz sechs (vgl. BZgA 2006: 42). Endgültig können die Differenzen der Studienergebnisse somit nicht geklärt werden. Wichtiger als dies, scheint mir aber auch zu sein, dass in allen Studien Wissensdefizite bezüglich Homo- und Bisexualität und der Wunsch nach mehr (an der eigenen Lebensrealität orientierten) Informationen sichtbar werden. Daher muss vermutet werden, dass die gestiegene mediale Präsenz homo- und bisexueller Lebensweisen viele Fragen lesbischer und bisexueller Mädchen offen lässt und nicht mit einer emanzipatorischen Aufklärungsarbeit verwechselt werden sollte. Auch Kugler hält die

„... größere Sichtbarkeit von lesbischen und besonders schwulen Lebensweisen in den Medien, vor allem in Talkshows, aber auch in Spielfilmen und in der Werbung, ... noch nicht für ein Anzeichen gesteigener Toleranz. Das Anliegen der Medien ist nicht in erster Linie emanzipative Arbeit für Homosexuelle, was sich auch daran zeigt, dass viele Vorurteile weiter bestätigt und nicht aufgelöst werden. Jugendliche ... kriegen auf die Fragen, die sie tatsächlich beschäftigen, durch die gestiegene Medienpräsenz keine brauchbaren Antworten.“ (Kugler 1998: 226)

Zu einer Differenzierung des Bildes des homosexuellen „Prototyps“ (Watzlawik 2004: 122), welches in vorhandenen Stereotypen transportiert wird, vermag die verstärkte mediale Präsenz homo- und bisexueller Lebensweisen daher jedenfalls wenig beizutragen. Eine solche Differenzierung stellt jedoch eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven Einstellung zur eigenen homo- oder bisexuellen Identität dar (vgl. ebd.).

### ***Diskussion der Studienergebnisse bezüglich Identifikationsmöglichkeiten und Vorbilder***

Gleichgeschlechtlich liebende Menschen, so zeigen die Studienergebnisse, sind für junge Lesben und Bisexuelle v.a. zum Zeitpunkt der Bewusstwerdung ihrer sexuellen Orientierung nicht wahrnehmbar. Damit konzentriert sich der bereits im theoretischen Teil der Arbeit (vgl. 2.3) konstatierte Mangel an orientierungsgebenden Idealen lesbischer und bisexueller Mädchen auf individueller Ebene insbesondere auf die Anfangsphase der Auseinandersetzung mit den eigenen gleichgeschlechtlichen Gefühlen.

Mit dem Erschließen lesbischer Bezüge im weiteren Prozess des Coming-outs verändern die Mädchen diese Situation für sich. Wieviele Mädchen tatsächlich lesbische (schwule und bisexuelle) Vorbilder haben, muss aufgrund der uneinheitlichen Datenlage (eine Studie differenziert ihre Frage/Ergebnisse nach/zum Vorbildpersonen nicht explizit nach deren sexueller Identität) jedoch offen bleiben. Für einen nicht geringen Teil der Mädchen scheinen diese aber von Bedeutung zu sein. Angemerkt sei hier, dass entgegen einer der Studieninterpretationen, das Nicht-Vorhandensein von Vorbildern m.E. nicht deren genereller Bedeutsamkeit widersprechen muss. Als Erklärung in Betracht gezogen werden, kann auch, dass aufgrund geringerer Auswahlmöglichkeiten unter Umständen keine den eigenen Vorstellungen entsprechenden Identifikationspersonen gefunden werden.

Dass dort, wo Vorbilder bestehen, der Aspekt eines erfolgreichen - und der damit verbundenen Assoziation von gelingendem bzw. glücklichem - lesbischen Leben von Bedeutung ist, zeigt m.E., wie eng Homosexualität aufgrund seiner gesellschaftlichen Verwerfung immer noch mit Bildern von Scheitern und Nicht-Lebbarkeit verbunden ist; oder - um es mit Butler auszudrücken - die ‚Markierung‘ von Homosexualität als „Unmögliches innerhalb des Möglichen“ (Butler 1995: 183).

### ***Diskussion der (Bedeutsamkeit der) Reaktionen des sozialen Umfeldes und der psychosozialen Probleme lesbischer und bisexueller Mädchen***

Für die Entwicklung von Selbstakzeptanz und ‚gelungener‘ Identität braucht es die Spiegelung und Anerkennung durch Andere. Insbesondere, so wurde dargestellt, sind ‚alternative‘, von traditionellen Lebenswegen abweichende Lebens- und Identitätsentwürfe auf eine Bestätigung im Sozialen angewiesen. Es muss daher angenommen werden, dass für die Entstehung einer positive(re)n und annehmenden Haltung der eigenen homo- oder bisexuellen Identität gegenüber, die Reaktionen des sozialen Umfeldes eine wichtige Rolle spielen. Negativreaktionen des sozialen Umfeldes können durch eine Internalisierung von Homophobie oder deren Bestärkung Selbstakzeptanz erschweren und weitere Schritte zur Öffentlich-machung der gleichgeschlechtlichen sexuellen Orientierung und damit auch zur Erschließung sozialer Ressourcen verhindern bzw. verzögern (vgl. Wolf 2004: 64).

Dabei muss davon ausgegangen werden, dass alle Arten von Negativreaktionen auf das Erleben der Mädchen entscheidenden Einfluss nehmen (können). Denn wie die Studie „Gewalt gegen lesbische Frauen“ hinweist, stellen auch verbale Gewalt, eingeschlossen solcherart oft als ‚dumme Bemerkungen‘ verharmloste Diffamierungen, Angriffe auf die Identität und das Selbstbewusstsein dar (vgl. MFJFG NRW 1999: 127). Diese spielt daher „... eine nicht zu unterschätzende Rolle dabei, ob sich eine Person in einer Gruppe oder den (sic!) jeweiligen Umfeld akzeptiert, bzw. sicher fühlt und sich dementsprechend offen äußern und verhalten kann“ (ebd.). Gleiches kann auch für subtile Diskriminierungen wie Ignoranz, Nicht-Ernstnehmen etc. gefolgert werden.

Wie bereits erwähnt, kommt insbesondere der Reaktion der ersten Person, die ins Vertrauen gezogen wird, entscheidende Funktion für den weiteren Verlauf des Umgangs mit der eigenen sexuellen Orientierung zu. Auf die zentrale (Unterstützungs-)Rolle, die somit den FreundInnen/Peers als erste AnsprechpartnerInnen zukommt, habe ich hingewiesen. Als ein weiteres positives Ergebnis dieser Auswertung können so deren weit mehrheitlich akzeptierende Reaktionen verstanden werden. Die Haltung der FreundInnen zeugt damit von einem nach Watzlawik besonders unter jungen Menschen zunehmend entstehenden Bewusstsein, das Homo- und Bisexualität nicht (mehr) als pervers o.ä. versteht (vgl. 2004: 122). Auf der anderen Seite wird in der Auswertung deutlich, dass stereotype Vorstellungen, Unwissenheit und Ablehnung gegenüber homosexuellen Menschen, auch unter Jugendlichen, nach wie vor weit verbreitet sind. Auch Watzlawik schränkt die von ihr konstatierte positive Tendenz veränderter Einstellungen zu Homo- und Bisexualität unter Jugendlichen ein, indem sie

anfügt, dass „von einer gleichberechtigten Darstellung noch nicht die Rede sein kann“ (2004: 122).

Damit zeigen sich gewisse Ungleichzeitigkeiten in den Einstellungen Jugendlicher. Zunächst können hierbei milieu- und bildungsspezifische Faktoren als Erklärungshintergrund angenommen werden. Ein höherer Bildungsgrad, sowie eine höhere soziale Schichtzugehörigkeit korrelieren in Untersuchungen mit mehr Toleranz gegenüber Homosexualität (vgl. Timmermanns 2003: 24). Da in den drei Studien Mädchen aus mittleren sozialen Schichten bzw. mit höherem (angestrebten) Bildungsabschluss überrepräsentiert sind, ist dies auch für deren FreundInnenkreise wahrscheinlich. Damit wären die vorwiegend positiven Reaktionen der Freunde und Freundinnen der befragten lesbischen und bisexuellen Mädchen Ausdruck eines schicht- und bildungsspezifischen Umgangs mit Homo- und Bisexualität, welcher von einer größeren Toleranz- und Akzeptanzbereitschaft gegenüber gleichgeschlechtlichen Lebens- und Lebensweisen geprägt ist. In der weiteren Schlussfolgerung bedeutet dies jedoch, dass mehrheitlich positive Reaktionen des FreundInnenkreises auf ein homo- oder bisexuelles Outing nicht generell für *alle* Mädchen, die eine lesbische oder bisexuelle Identität entwickeln, angenommen werden können.

Auch wenn m.E. dieser Erklärungszusammenhang der weit wahrscheinlichste für die Diskrepanzen der Untersuchungsergebnisse bezüglich der Haltungen von FreundInnen und derer der Peers allgemein darstellt, möchte ich noch auf zwei weitere mögliche Einflussfaktoren hinweisen. Diese liegen zum Einen im Gewicht eines in FreundInnenschaften bereits bestehenden persönlichen Bezuges, sowie in der Chance durch Berührungspunkte im eigenen Lebensumfeld gesellschaftlich (Zerr-)Bilder über Homo- und Bisexualität zu reflektieren und einen eigenen Standpunkt zu entwickeln.<sup>103</sup> Zum Anderen muss auch die Erklärung in Betracht gezogen werden, dass sich die befragten Mädchen nur gegenüber denjenigen FreundInnen geoutet haben, von denen sie positive Reaktionen erwarteten bzw. sich von FreundInnen zurückgezogen haben, von denen keine annehmenden Haltungen antizipiert wurden.<sup>104</sup>

Ambivalente Haltungen bezüglich Homo- und Bisexualität unter den Peers, sowie eine z.T. vordergründige Toleranz, hinter der Vorurteile und Ablehnung dennoch spürbar werden, machen Ängste, die homo- und bisexuelle Mädchen auch vor einem Outing unter FreundInnen haben, nachvollziehbar. Diese Ambivalenzen und Ungleichzeitigkeiten in den Haltungen von Jugendlichen bezüglich Homo- und Bisexualität reflektieren m.E. letztlich auch die gesellschaftliche Gleichzeitigkeit einer

---

<sup>103</sup> So machen Freunde und Freundinnen lesbischer und bisexueller Mädchen unmittelbar die Erfahrung, dass diese aufgrund ihrer nicht-heterosexuellen Orientierung keine ‚anderen Menschen‘ werden und können so evtl. bestehende Vorurteile und Stereotypen leichter revidieren. Nach Wolf macht auch das soziale Umfeld homo- und bisexueller Menschen ähnliche Prozesse der Auseinandersetzung durch, wie Lesben, Schwule und Bisexuelle während ihres Coming-outs (vgl. ebd. 2004).

<sup>104</sup> In beiden Fällen entstehen spezifische Anforderungen für homo- und bisexuelle Jugendliche. Ersterer bedeutet der (latente) Druck stereotype Bilder zu entkräften, zweiterer das vorab ausfindig machen, wie FreundInnen auf ein Outing reagieren bzw. welche Haltungen bezüglich Homo- und Bisexualität bestehen (Stigma-Management). Evtl. hieße dies auch der Verlust von FreundInnenschaften.

(modernisierungs-)bedingten Aufweichung heterosexueller Normen im Zuge von Pluralisierungsprozessen und der Persistenz derselben.

Dass ein angst- und stigmatisierungsfreies Leben für homo- und bisexuelle Jugendliche auch heute bei weitem noch nicht Realität ist, wird in den Studien anhand der Reaktionen der Eltern und den Erfahrungen, die junge Lesben und Bisexuelle im schulischen (und beruflichen) Kontext, sowie in der Öffentlichkeit allgemein machen, transparent. Dies bedeutet die ständige Ungewissheit nicht zu wissen, wie andere Personen auf die eigene homo- oder bisexuelle Orientierung reagieren. Damit einher geht ein permanentes (latentes) Bewusstsein des Risikos von Diskriminierungserfahrungen und Rechtfertigungsdruck. Gerade in der Adoleszenz, in der die eigene Persönlichkeit erst noch im Aufbau und das Selbstbewusstsein/Selbstwertgefühl besonders angreifbar ist, sowie Strategien zu Bewältigung von Belastungserfahrungen weniger ausgereift sind, tragen Diskriminierungserfahrungen besonderes Verletzungspotential.

Verschiedene Studien belegen denn auch eine erhöhte psychosoziale Belastung homo- und bisexueller Jugendlicher. Insbesondere ein konstatiertes erhöhtes Suizidrisiko ist hierbei alarmierend (vgl. MFAS Niedersachsen 2001: 21-23, SvSJS 2001: 66-69, 82-88, Kersten 1996: 14f).<sup>105</sup> Dieses scheint bei jungen Lesben und Bisexuellen v.a. um den Zeitpunkt der Bewusstwerdung gleichgeschlechtlicher sexueller Gefühle zu kumulieren (vgl. SvSJS 2001: 21, 68f, Wolf 2004: 63). Letzteres lässt darauf schließen, dass eigens die Phase um die Bewusstwerdung einer homo- oder bisexuellen Orientierung eine Zeit ist, die individuell als sehr belastend erlebt wird. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen der Studienauewertung, wonach gerade die Bewusstwerdung einer homo- oder bisexuellen Orientierung als äußerst negativ erlebt wird. Um so problematischer ist daher, dass aufgrund bestehender Ängste und Unsicherheiten vermutet werden muss, dass lesbische und bisexuelle Mädchen häufig ausgerechnet in der Anfangszeit der Auseinandersetzung mit ihrer sexuellen Identität alleine bleiben. Probleme des Alleinseins haben meiner Meinung nach hier ihren Ursprung. Sie wurzeln in Entfremdungsgefühlen gegenüber der Umwelt und den Bezugspersonen, weil die Welt nahezu ausschließlich heterosexuell und damit die Sorge um Unverständnis und Nichtakzeptanz berechtigt zu sein scheint (vgl. Wolf 2004: 63).

Vor diesem Hintergrund muss die (wiederkehrende) Erfahrung lesbischer und bisexueller Mädchen von (Teilen) ihrer Umwelt ausgeschlossen, abgelehnt bzw. als ‚nicht normal‘ diffamiert zu werden, die den Studienergebnissen zufolge die große Mehrheit lesbischer und bisexueller Mädchen bereits mindestens einmal gemacht haben, als äußerst bedenklich interpretiert werden. Insbesondere die häufigen Negativreaktionen von Seiten mindestens einem der Elternteile und die Ängste lesbischer- und bisexueller

---

<sup>105</sup> Untersuchungsergebnisse aus den USA belegen hierbei den unmittelbaren Einfluss der Reaktionen des sozialen Umfeldes. Demnach besteht eine Abhängigkeit des Suizidrisikos bei homo- und bisexuellen Jugendlichen von den Verhaltensweisen ihres sozialen Umfeldes. Insbesondere die Erfahrung sozialen Ausschlusses erhöht die Suizidgefahr (vgl. SvSJS 2001: 83f).

Mädchen vor den Reaktionen dieser müssen m.E. als Belastungsfaktor bewertet werden.<sup>106</sup>

Die für die Entwicklung einer positiven lesbischen oder bisexuellen Identität wichtige Erfahrung der Bestätigung im Sozialen kann aufgrund der in den Studienergebnissen sichtbar gewordenen Reaktionen daher nur für Teilbereiche der Lebensumfelder lesbischer und bisexueller Mädchen gefolgert werden. V.a. der FreundInnenkreis übernimmt hier wichtige Funktion. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die Interpretation hier den mehrheitlichen Zahlen und Fakten der Studienauewertung folgt. Im individuellen Fall eines lesbischen oder bisexuellen Coming-outs können daher auch positive Reaktionen dominieren. So wurde in den Studien auch sichtbar, dass z.B. ein Teil der Mädchen seitens ihrer Eltern ausschließlich positive Reaktionen erlebt.

### ***Entwicklungsbedingungen und Identitätsentwicklung***

Im Gesamten zeigt sich dennoch deutlich, dass keine gleichen Entwicklungsbedingungen für heterosexuelle und homo- und bisexuelle Mädchen bestehen. Es muss davon ausgegangen werden, dass dies Auswirkungen auf den Prozess der (sexuellen) Identitätsentwicklung in der Adoleszenz nimmt. Durch internalisierte Homophobie und einen gesellschaftlichen Druck zur Übernahme einer heterosexuellen Lebensweise, fehlende/s Wissen und Identifikationsmodelle, negative Sanktionen des Umfeldes, sowie ein damit insgesamt zusammenhängendes (sehr) negatives Erleben der eigenen sexuellen Orientierung, können Prozesse der (sexuellen) Identitätsbildung verlangsamt werden (vgl. Watzlawik 2004: 117, Wolf 2004: 52f, 58). Die Dauer einer Verzögerung ist dabei abhängig von den unterstützenden Ressourcen (vgl. ebd).

Wie der direkte Vergleich deutlich gemacht hat, werden sich homo- und bisexuelle Mädchen ihrer sexuellen Orientierung nicht nur später bewusst, sondern im Kontrast zu den heterosexuellen Mädchen stehen bei ihnen bei bzw. unmittelbar nach der Bewusstwerdung ihres Begehrens auch andere Themen im Vordergrund. Watzlawik fasst dies in ihrer Studieninterpretation folgendermaßen zusammen: „Während bei heterosexuell orientierten Jugendlichen das Ausprobieren und Erfahren der eigenen Gefühle stattfindet, sehen sich ihre anders orientierten Peers oft mit einer traumatischen Erfahrung konfrontiert, deren Bewältigung für viele nicht einfach ist“ (2004: 117). Deren zentrale Auseinandersetzung gruppiert sich um Fragen der (Selbst-)Annahme ihrer sexuellen Orientierung. Da mit Watzlawik weiter davon ausgegangen werden kann, dass erste positive Beziehungserfahrungen und das Ausleben der eigenen Gefühle erst nach der Akzeptanz und erfolgreichen Integration der sexuellen Orientierung möglich sind (vgl. ebd.: 117f), ist anzunehmen, dass diese - für den Prozess der sexuellen Identitätsentwicklung wichtige - Erfahrungen erst später gemacht werden. Hierbei zeigt sich die bereits diskutierten möglichen Überlagerung von Entwicklungsaufgaben mit Problematiken des Coming-outs in der Adoleszenz (vgl. 2.3). Wie dort dargestellt, kann

---

<sup>106</sup> Die Ergebnisse, die übereinstimmend den Müttern eine größere Offenheit gegenüber Homo- und Bisexualität bescheinigen, deuten auch hier, wie schon unter den Einstellungen der Peers sichtbar wurde, auf einen geschlechterdifferenten Umgang mit Homo- und Bisexualität hin. Dieser hängt m.E. mit einer größeren Abwertung von Homosexualität in Verbindung mit der männlichen Geschlechtsrolle zusammen.

eine Verschiebung von Zeiträumen des Experimentierens und Ausprobierens in andere Lebensabschnitte/-situationen durch ein Zusammenfallen unterschiedlicher Bewältigungsaufgaben zu nachteiligen Effekten führen: So macht es einen Unterschied, ob die Phase des ‚sich-Ausprobierens‘ in die tendenziell ‚geschütztere‘ schulische Phase fällt oder ob sich diese auf die Zeit danach konzentriert, in der zumindest für die Jugendlichen welche keine längeren Bildungswege wählen soziale Problemlagen stärker spürbar und in welcher auch schicht- und geschlechtsspezifische Faktoren wieder bestimmender werden. Als *Mädchen* bzw. junge *Frauen* sind junge Lesben und Bisexuelle in ihrer (Identitäts-)Entwicklung denn auch mit geschlechtsspezifischen Ungleichheitserfahrungen und einer gesellschaftlichen Abwertung von Weiblichkeit konfrontiert, so dass sich auch hier spezifische Bewältigungsherausforderungen addieren (können). Insbesondere vor dem Hintergrund des vermuteten doppelten Verdeckungszusammenhangs in den Lebenslagen lesbischer und bisexueller Mädchen (vgl. 2.3) scheint dies problematisch. Ein zu vermutender und von den Mädchen nicht hergestellter Zusammenhang zwischen ihren Problemen (v.a. der Einsamkeitsgefühle) und ihrer sexuellen Identität stellt so m.E. Ausdruck solcher Verdeckungen dar.

Für ein Versäumnis der Studien halte ich die Tatsachen, dass keine die Prozesse der Entwicklung einer Vorstellung von sich als Mädchen oder Frau eruiert bzw. wie sich diese bei lesbischen oder bisexuellen Mädchen vor dem Hintergrund eines gleich bzw. zweigeschlechtlichen Begehrens u.U. unterschiedlich gestalten (vgl. auch 2.3). Hierbei sehe ich insbesondere für die qualitative Forschung Anschlussbedarf.

### ***Einzelbetrachtung der Ergebnisse der bisexuellen Mädchen und jungen Frauen***

Unterschiede zwischen lesbischen und bisexuellen Mädchen finden sich in den Studienergebnissen v.a. bezüglich des Erlebens der eigenen sexuellen Orientierung und den Reaktionen des sozialen Umfeldes: so sind bisexuelle Mädchen bei Bewusstwerdung ihrer sexuellen Orientierung unsicherer und verwirrter und erleben diese insgesamt etwas öfter negativ als lesbische Mädchen. Weniger häufig als diese entwickeln sie (im gleichen Zeitraum) eine positive Einstellung zur eigenen sexuellen Identität. Zudem äußern sie insgesamt eine größere Unzufriedenheit mit den Reaktionen anderer auf ihr Bisexuell-sein. Wie die wenigen Studienergebnisse bezüglich der Reaktionen des sozialen Umfeldes auf ein bisexuelles Outing vermuten lassen, spiegelt dieses Empfinden auch real häufiger erlebte Negativreaktionen wieder. Bisexuelle Mädchen berichten zumindest doppelt so häufig von Negativreaktionen der Eltern als junge Lesben.

Diese Ergebnisse zeugen von der konstatierten gesellschaftlich-kulturell größeren Unsichtbarkeit von Bisexualität und der Vernachlässigung von Zwischenstufen der sexuellen Orientierung aufgrund einer monosexuellen Norm. Damit zeigt sich auch hier in der Einzelanalyse zu Bisexualität, was schon in der Gesamtauswertung deutlich wurde: gesellschaftliche Bewertungen und Umgangsweisen mit unterschiedlichen Formen von Sexualität finden sich unmittelbar im Erleben und in den Erfahrungen der Mädchen wieder. Die Ergebnisse zeigen, dass sich hierbei auch weniger starke Differenzen als

die zwischen dem gesellschaftlich unterschiedlichen Umgang von Homo- und Heterosexualität abbilden. Relevant für die eigene (anfängliche) Wahrnehmung der sexuellen Identität und das Einordnen der eigenen Gefühle, so muss aufgrund der Studienergebnisse gefolgert werden, ist insbesondere die Tatsache, inwiefern eine Form sexuellen Erlebens in Kultur und Gesellschaft repräsentiert ist. Für eine positive sexuelle Identitätsentwicklung bestätigt dies die Bedeutung von Identifikationsmöglichkeiten und Orientierungsmustern. Bisexuelle Mädchen stehen hierbei vor größeren Herausforderungen. Zwar gibt es heterosexuelle und in geringerem Umfang homosexuelle Identifikationsmöglichkeiten, jedoch vergleichsweise wenige, die gleich- und gegengeschlechtliches Begehren als Lebensweise sichtbar werden lassen. Zu vermuten ist so, dass sich jugendliche Suchprozesse einer bisexuellen Identität nochmals schwieriger und länger gestalten.

Die in den Studienergebnissen sichtbar gewordenen häufigeren Negativreaktionen, v.a. der Eltern auf ein bissexuelles Outing stellen ein m.E. dennoch unerwartetes Ergebnis dar. Angenommen werden könnte, dass diese positiver reagieren als bei einem homosexuellen Outing, insofern Bisexualität der gesellschaftlichen Normvorstellung von Heterosexualität als ‚normaler‘ Sexualität nur teilweise widerspricht. Als Hintergrund für die häufigeren (elterlichen) Negativreaktionen kann ein, mit der relativ großen gesellschaftlich-kulturellen Unsichtbarkeit von Bisexualität verbundener größerer Raum zur Mythenbildung (z.B. eine Gleichsetzung von Bisexualität mit Promiskuität) erwägt werden.

Um weitergehende Aussagen treffen zu können bedarf es jedoch eingehenderer Betrachtungen. Diese sind aufgrund des Mangels an Ergebnissen nicht möglich. Die unterlassene Differenzierung bei zweier der Studien in lesbische und bisexuelle Mädchen kann m.E. selbst als Unsichtbarmachung von Bisexualität bzw. als Reifizierung der monosexuellen Norm (in der sozialwissenschaftlichen Forschung) gelesen werden.

### ***Schlussbetrachtungen***

Homosexualität ist in den letzten Jahr(-zehnten) ohne Frage gesellschaftsfähiger geworden. Lesben und Schwule werden in den Medien, als auch im öffentlichen Leben langsam immer sichtbarer und zögerlich wächst ein gesellschaftliches Bewusstsein, das Homo-(und Bi-)sexualität als eine gleichwertige Form menschlichen Lebens und Liebens versteht.

Diese Entwicklungen spiegeln sich in den von mir als positiv bewerteten Ergebnissen dieser Studienauswertung wieder, wonach lesbische und bisexuelle Mädchen sich bereits früh ihrer sexuellen Orientierung bewusst werden und ‚Rahmung‘ hierfür erschließen, größtenteils eine zufriedenen Einstellung zu ihrer sexuellen Orientierung entwickeln und v.a. im FreundInnenkreis die Erfahrungen machen, dass sie so wie sie sind angenommen werden. Damit sind wichtige Voraussetzungen für eine positive Identitätsentwicklung gegeben, die den Aspekt der sexuellen Orientierung mit einschließt.



Andererseits ist Heterosexualität immer noch häufig unhinterfragte Normalvorstellung von Lebensweisen. Homo- und Bisexualität bleiben damit auf eine Randposition, als Abweichung des Eigentlichen, verwiesen. Erwartet wird heterosexuelles Verhalten.

Dort, wo Lesben, Schwule und Bisexuelle gesellschaftlich sichtbar werden, geschieht dies nach wie vor häufig in stereotyper Weise und immer noch unterliegt das Thema Homo- und Bisexualität einer gewissen Tabuisierung.

Auch diese Persistenz einer heterosexuellen Norm und der Verwerfung von Homo- und Bisexualität schlägt sich - wie von mir erwartet - in den Studienergebnissen nieder. Besonders eindrücklich zeigt sich dies im größtenteils negativen Erleben der Bewusstwerdung einer homo- oder bisexuellen Orientierung und damit der Tatsache, dass lesbische und bisexuelle Mädchen auch heute noch Schwierigkeiten in der Annahme der eigenen sexuellen Identität haben. Nach wie vor bestehende Tabuisierung und Ausgrenzung homo- und bisexueller Lebensweisen spiegelt sich in den zunächst bestehenden Informationsdefiziten und einer fehlenden Wahrnehmung von Lesben, Schwulen und Bisexuellen wieder. Auch die hohe Wahrscheinlichkeit diskriminierender Reaktionen auf ein Outing bzw. ein offenes Leben ihrer sexuellen Identität zeigt dies deutlich. Damit sind negative und verzögernd wirkende Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung lesbischer und bisexueller Mädchen beschrieben. Vermutet werden muss, dass diese bei letzteren verstärkt auftreten. Folgen liegen in einer, insbesondere in der Anfangszeit des Coming-outs, erhöhten psychosozialen Belastung lesbischer und bisexueller Mädchen.

Die Auswertungsergebnisse führen damit vor Augen, wie sich das Spannungsfeld aus Pluralisierung und Normalisierung von Lebensformen in der/n Lebensrealität/en lesbischer und bisexueller Mädchen abbildet. Diese, so auch die Interpretationen der Studien selbst, hätte/n sich bei einer heterogeneren Zusammensetzung der Studienteilnehmerinnen vermutlich anders dargestellt. Wie bereits deutlich wurde sind soziale Schicht (Bildung), sowie das Leben in großstädtischen oder ländlichen Gebieten wichtige Einflussfaktoren für die Bewertung von Homosexualität (vgl. Timmermanns 2003: 15f, 24). Es ist daher davon auszugehen, dass die Ergebnisse bei einer stärkeren Einbeziehung von Mädchen z.B. aus bildungsschwächeren Schichten oder ländlichen Regionen im Gesamten negativer ausgefallen wären. Dies kann auch für eine stärkerer Einbeziehung von Mädchen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund vermutet werden.

Welche Wege des Umgangs lesbische und bisexuelle Mädchen mit ihrer/n hier sichtbar gewordenen Lebensrealität/en suchen und wie sie mit den eigenen Gefühlsempfindungen bei der Bewusstwerdung ihrer sexuellen Orientierung und dem folgenden Auseinandersetzungsprozess umgehen, soll nun im Folgenden Gegenstand weiterer Betrachtungen sein.

### **4.3 Umgang mit der eigenen Lebensrealität und den eigenen Gefühlen im Coming-out - Bewältigungshandeln<sup>107</sup>**

Ein homo- oder bisexuelles Coming-out lässt sich mit Wolf als (kritisches) Lebensereignis ('life-event') bzw. als eine Kette von solchen verstehen, insofern damit eine Vielzahl von Veränderungen in wesentlichen Lebensbereichen in Gang gesetzt wird (vgl. Wolf 2004: 15, 100).<sup>108</sup> Mit kritischen Lebensereignissen gehen Anforderungssituationen einher, auf die i.d.R. nicht mehr mit routiniertem, alltäglichem Handeln ‚geantwortet‘ werden kann (vgl. 3.1). Damit richtet sich auch in Zusammenhang mit der Entwicklung einer homo- oder bisexuellen Identität der Fokus auf Fragen nach dem Bewältigungshandeln.

Wie in Kapitel drei diskutiert, wird im psychologischen Verständnis von Bewältigung im Falle einer gestörten Person-Umwelt-Passung gesprochen. Als kennzeichnend hierfür wurde neben der eben genannten Unmöglichkeit auf routinemäßig einsetzbare Handlungsweisen zurückgreifen zu können, bestimmt, dass gewisse innere oder äußere Situationsbedingungen als Bedrohung des eigenen Wohlbefindens wahrgenommen werden. Dem liegen subjektive Bewertungsprozesse zugrunde, die darüber entscheiden ob und wie stark eine Person eine Anforderungssituation als Belastung erlebt, ob Bewältigungsverhalten ‚nötig‘ ist und Einfluss darauf nehmen, welcher Art dieses ist.

Über die subjektiven Einschätzungen der in den Studien befragten lesbischen und bisexuellen Mädchen, ihre spezifische Situation betreffend, geben die Untersuchungen nur keine direkte Auskunft. Dennoch lässt sich das Belastungserleben der Mädchen in Zusammenhang mit ihrer sexuellen Orientierung gut an den Studienergebnissen ‚ablesen‘. So sprechen sowohl die (zunächst) negative Wahrnehmung der eigenen sexuellen Orientierung, als auch die Ängste der Mädchen vor einem Outing, sowie die von vielen der Mädchen bereits erlebten Negativreaktionen des sozialen Umfeldes für ein hohes Belastungsempfinden. Dies bekräftigt auch eine, teilweise in den Studien selbst, wie auch in der Literatur vermerkte, erhöhte psychosoziale Belastetheit lesbischer und bisexueller Mädchen (vgl. Wolf 2004: 90-99, SvSJS 2001: 66-71).

Wie aber gehen lesbische und bisexuelle Mädchen mit der Bewusstwerdung ihrer sexuellen Orientierung und den damit empfundenen Gefühlsqualitäten um? Wie reagieren sie auf Negativreaktionen bzw. deren Antizipation? Oder allgemeiner gefragt, welche Bewältigungsstrategien wählen sie im Hinblick darauf, einer gesellschaftlich stigmatisierten Minderheit anzugehören?

Diesen Fragen soll nun anhand der drei Studien nachgegangen werden. Dabei befinde ich mich vor der Herausforderung, dass keine der Studien ausführlich auf Bewältigungshandeln lesbischer und bisexueller Mädchen eingeht. Dies bedeutet für das weitere Vorgehen mitunter die Notwendigkeit eines gewissen ‚zwischen-den-Zeilen-Lesens‘. Angemerkt sei zudem, dass die folgende Darstellung der Bewältigungsstra-

<sup>107</sup> Der Begriff des Bewältigungshandelns schließt im Folgenden nicht nur aktives Tun mitein, sondern bezieht sich auch auf innerpsychische und kognitive Vorgänge.

<sup>108</sup> Angemerkt sei, dass sich die psychologische Forschung welche sich mit ‚life-events‘ bzw. ‚kritischen Lebensereignissen‘ auseinandersetzt, sich Wolf zufolge bislang nicht mit Coming-out-Prozessen beschäftigt hat. (vgl. ebd. 2004: 15).

tegien lesbischer und bisexueller Mädchen keinen Anspruch auf ‚Vollständigkeit‘ hat, sondern lediglich die in den drei Studien sichtbar werdenden ‚Wege des Umgangs‘ widerspiegelt.

Im Gegensatz zum vorhergehenden Auswertungsteil werde ich die Ebene der Interpretation direkt mit der Darstellungsebene der Bewältigungsstrategien verknüpfen. Bei der Auslegung der Ergebnisse stütze ich mich auf die Ausführungen in Kapitel drei, sowie auf eine qualitative Untersuchung von Wolf (2004) zu den Erfahrungen und gesundheitlichen Entwicklungen lesbischer Frauen im Coming-out Prozess.

#### **4.3.1 Unterdrückung/Verleugnung gleichgeschlechtlicher Gefühle; Eingehen intimer heterosexueller Beziehungen**

Eine mögliche und den Studienergebnissen zufolge von vielen homo- und bisexuellen Jugendlichen zeitweise gewählte Form des Umgangs mit den eigenen Gefühlen ist deren Unterdrückung bzw. Verdrängung. So gaben in der Berliner Studie 45% der Mädchen an, bereits schon einmal versucht zu haben, ihre homo- oder bisexuellen Gefühle zu unterdrücken. Großteils fiel dies auf einen Zeitraum um die Bewusstwerdung der gleichgeschlechtlichen Empfindungen (vgl. SvSJS 2001: 21, 31, 33). Auch Watzlawiks Untersuchungsergebnisse bestätigen die Verleugnung und Verdrängung gleichgeschlechtlicher Gefühle als eine Umgangsstrategie homo- und bisexueller Jugendlicher. Sie eruiert diese im Zusammenhang mit denjenigen Mädchen und Jungen, die sich noch niemandem ‚anvertraut‘ haben und so mit dem Bewusstsein der sexuellen Orientierung erst einmal alleine umgehen müssen (vgl. ebd. 2004: 107).

Die Verleugnung/Unterdrückung gleichgeschlechtlicher Gefühle macht das Problem der Selbstannahme der eigenen homo- oder bisexuellen Orientierung der Mädchen überdeutlich. Aus einer psychologischen Perspektive kann diese Form der Bewältigung als Abwehrmechanismus interpretiert werden und muss in Zusammenhang mit einer Verinnerlichung heterosexueller Normen und (Ängsten vor) Repressionen des sozialen Umfeldes gesehen werden. Die aufgrund der Ergebnisse zu vermutende Häufung der Verleugnung und Unterdrückung der gleichgeschlechtlichen Gefühle um den Zeitpunkt der Bewusstwerdung der sexuellen Orientierung erklärt sich indes mit dem häufig großen Belastungserleben der Gewährwerdung gleichgeschlechtlicher Gefühle. Durch die Verleugnung der eigenen Gefühle kann den hierfür zentralen und angstmachenden Fragen, ob ‚sowas‘ normal ist ‚wie es weitergeht, wie andere darauf reagieren sowie den damit antizipierten Problemen (zunächst) aus dem Weg gegangen werden. Auch damit verbundene Gefühle wie Unsicherheit, Angst, Verwirrung und Verzweiflung oder Gefühle von Selbstablehnung können so abgewehrt werden. Die Nicht-Anerkennung gleichgeschlechtlicher Gefühle kann so einerseits das emotionale Gleichgewicht stabilisieren. Andererseits muss mit Wolf vermutet werden, dass die Unterdrückung von Emotionen und persönlich relevanten Erfahrungen (langfristig) negative Auswirkungen auf den Gesundheitszustand haben können (vgl. Wolf 2004: 119).

Im Rahmen der Unterdrückung bzw. Verdrängung der gleichgeschlechtlichen Gefühle, muss auch ein Eingehen heterosexueller Beziehungen und intimer Kontakte betrachtet

werden. Der Berliner Studie zufolge haben zwei Drittel der befragten Mädchen bereits intime Erfahrungen mit beiden Geschlechtern gemacht; für mehr als die Hälfte aller weiblichen Befragten war eine intime heterosexuelle Beziehung die erste/einzige sexuelle Erfahrung. Relevant hierbei ist die Tatsache, dass die Mädchen zu dem Zeitpunkt als sie Beziehungen zu Männern/Jungen eingegangen sind, sich ihrer gleichgeschlechtlichen Gefühle durchschnittlich bereits bewusst waren. Bei den befragten Jungen finden sich diese mehrheitlichen Tendenzen heterosexueller intimer Beziehungserfahrungen nicht (vgl. SvSJS 2001: 16-18). Die ForscherInnen der Berliner Studie resümieren daher, dass „Mädchen ... also eher als Jungen zunächst eine ‚heterosexuelle Laufbahn‘ einzuschlagen [scheinen],...“ (ebd: 19).

Watzlawiks Studie wiederum bestätigt das Eingehen heterosexueller Beziehungen als spezifische Umgangsweise homo- und bisexueller Mädchen (und Jungen) nach der Bewusstwerdung gleichgeschlechtlicher Gefühle (vgl. ebd. 2004: 107).

Auch ein Eingehen heterosexueller Beziehungen muss vor dem Hintergrund obiger Interpretationszusammenhänge gesehen werden. Besonders deutlich wird dabei aber auch ein in der Adoleszenz wachsender Druck auf Mädchen zur Aufnahme heterosexueller Beziehungen (vgl. Wolf 2004: 192). Der von einer der Studien konstatierte Unterschied zu schwulen oder bisexuellen Jungen, muss m.E. vor dem Hintergrund (traditioneller) kultureller Weiblichkeitsvorstellungen reflektiert werden, die eine Bezugnahme von Frauen und Mädchen auf Männer und Jungen befördern und (sexuelle) Autonomie für Mädchen und Frauen ambivalent besetzen. (vgl. auch 2.2.1.2). Die Unterdrückung und Verleugnung gleichgeschlechtlicher Gefühle und ein so motiviertes Eingehen heterosexueller Beziehungen muss insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung (sexueller) Identität als problematisches Bewältigungsverhalten interpretiert werden (s.o.).

Eine Diskussion um mögliche Konsequenzen eines solchen Bewältigungshandelns verlangt m.E. aber auch eine differenzierte Betrachtung für lesbische und bisexuelle Mädchen, da es in ersterem Falle eine vollständige Verleugnung der eigenen Gefühle bedeuten *kann*, in Zweiterem ‚nur‘ der Rückzug auf die mit den Normalitätserwartungen konform gehenden heterosexuellen Empfindungen. Anzunehmen ist daher auch, dass das Eingehen von Beziehungen mit Jungen/Männern für lesbische und bisexuelle Mädchen mit einem unterschiedlichen Erleben von Authentizität und Befriedigung einhergeht. Dennoch, so Watzlawik, müssen auch bei bisexuellen Jugendlichen „die Folgen dieser Verdrängung von Gefühlen ... näher untersucht werden, um Risiken eines solchen Verhaltens besser abschätzen zu können“ (2004: 119).<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Jedoch darf ein Eingehen heterosexueller Beziehungen/intimer Kontakte homo- und bisexueller Jugendlicher auch nicht pauschal als Verdrängung und Verleugnung der eigenen Gefühle interpretiert werden. So muss dieses auch im Sinne des Ausprobierens und der Selbstvergewisserung über die eigene sexuelle Identität betrachtet werden. Zudem ist die sexuelle und emotionale Erlebensfähigkeit durchlässiger als die drei Kategorien ‚heterosexuell‘, ‚homosexuell‘ und ‚bisexuell‘ vorgeben, so dass ein Eingehen heterosexueller (Intim-)Kontakte von jungen Lesben nicht *zwangsläufig* als Verdrängung eigener Gefühle interpretiert werden muss. Dies käme der ausschließenden Logik essentialistischer Identitätsvorstellungen gleich, welcher zufolge nach

### 4.3.2 Suche nach AnsprechpartnerInnen und sozialer Unterstützung im bisherigen sozialen Umfeld

Intensive Gespräche mit signifikanten Bezugspersonen (wie FreundInnen, Eltern) stellen den Ergebnissen von Klein und Schütz zufolge eine der drei häufigsten Bewältigungsstrategien lesbischer (und bisexueller) Mädchen dar (vgl. JnwL NRW 1996: 37, 44). Zwar haben unter den durchweg jüngeren TeilnehmerInnen der Studie von Watzlawik die Mehrheit der homo- und bisexuellen Jugendlichen noch keine Gesprächskontakte gesucht, jedoch machen den anderen beiden Studien zufolge nahezu alle homo- (und bi-)sexuellen Mädchen (zu einem späteren Zeitpunkt) im Laufe des Auseinandersetzungsprozesses mit ihrer sexuellen Identität diesen Schritt.

Ein outendes Gespräch stellt ein erster oder weitergehender Schritt zur Veröffentlichung der sexuellen Orientierung dar, mit welcher eine Erschließung (neuer) sozialer Ressourcen im Coming-out-Prozess einhergeht bzw. einhergehen kann. Die Suche nach AnsprechpartnerInnen bzw. Gesprächen muss so in Zusammenhang mit dem Wunsch und der Suche nach sozialer Unterstützung betrachtet werden.

Wichtige Funktionen dieser können in der emotionalen Unterstützung, sowie in dem Erhalt von Feedback über die eigene Person vermutet werden, insofern ein Outing häufig in Verbindung mit Ängsten steht, nicht mehr als ‚normal‘ bzw. als ‚anders‘ wahrgenommen zu werden und nicht mehr akzeptiert zu sein. Belastungsmindernd wirkt damit das scheinbar Selbstverständliche: die Gelegenheit des sich-Aussprechens in einem geschützten Rahmen, emphatisches Zuhören, die Möglichkeit der Ausdrucks eigener (negativer) Gefühle, respektvoller Umgang und die Erfahrung, so wie man ist akzeptiert zu sein und nicht plötzlich als ‚anderer Mensch‘ wahrgenommen zu werden. Die subjektiven Wünsche homo- und bisexueller Jugendlicher in Bezug auf die Reaktionen von AnsprechpartnerInnen spiegeln diese Funktionsverortung sozialer Unterstützung wieder (vgl. Watzlawiks 2004: 110 und 4.2.1.3, Zwischenresümee). Mit Wolf können als wichtige Wirkungsweisen von Gesprächen mit Vertrauenspersonen auch die Unterstützung in den eigenen Selbstklärungs- und Reflexionsprozessen, sowie eine mögliche Distanzierung von homophoben Botschaften verstanden werden (vgl. ebd. 2004: 213). Die in den Studienergebnissen sichtbar gewordene große Verwirrung und Unsicherheit der Mädchen bei Bewusstwerdung ihrer sexuellen Orientierung zeigen, dass diese genau hierin Unterstützung brauchen.

Watzlawiks Ergebnissen zufolge stellen positive Erfahrungen in Zusammenhang mit Gesprächspartnerinnen die wichtigsten Unterstützungsfaktoren homo- und bisexueller Jugendlicher dar (vgl. 2004: 111).<sup>110</sup>

---

einem Eingehen homosexueller Kontakte eine homosexuelle Identität als ‚eigentliche‘ der Person interpretiert, und heterosexuelle Erfahrungen im Nachhinein umgedeutet werden.

<sup>110</sup> Homosexuelle Jugendliche nennen dies mit einer Häufigkeit von 46,5%, Bisexuelle zu 30%. Das bisexuelle Jugendliche das Gespräch weniger häufig als unterstützend erleben, ist vor dem Hintergrund der vermuteten, häufigeren Wahrscheinlichkeit negativer Reaktionen gegenüber Bisexualität erklärbar (vgl. Watzlawik 2004: 111).

Im Rahmen der Erschließung sozialer Ressourcen im Coming-out Prozess kann auch eine Verortung innerhalb lesbischer Bezüge betrachtet werden. Auf diesen Punkt werde ich im Folgenden zu sprechen kommen.

#### **4.3.3 Suche nach Informationen und lesbischen Bezügen**

Positive Informationen über Homo- und Bisexualität, sowie der Kontakt zu anderen, homo- und bisexuelle I(i)ebenden Menschen wurde als eine der wichtigsten Bedingungen für die Entwicklung einer positiven Einstellung zur eigenen sexuellen Identität und dem Realisieren einer lesbischen oder bisexuellen Lebensweise ermittelt (vgl. 5.1). Die Suche nach Informationen und lesbischen Bezügen kann vor dem Hintergrund bewältigungstheoretischer Überlegungen daher als eine wichtige Strategie lesbischer und bisexueller Mädchen zur Bewältigung ihrer Lebenslage verstanden werden. Da ich auf diese Handlungsstrategie lesbischer und bisexueller Mädchen bereits mehrfach eingegangen bin, möchte ich an dieser Stelle nur noch auf den Aspekt der Erschließung neuer sozialer Netzwerke eingehen.

Integration, Zugehörigkeit, Aufgehobensein, Akzeptiertwerden, Bestätigung und Wertschätzung sind wichtige Funktionen sozialer Netzwerke für das eigene Wohlbefinden und des sich-selbst-Annehmens. Dort wo diese im bisherigen sozialen Umfeld u.U. versagt bleiben, gewinnen lesbische Netzwerke an Bedeutung. Dass lesbische und bisexuelle Mädchen in den einzelnen Lebensbereichen immer noch auch mit Abwertung und Diskriminierung konfrontiert sind, ist im vorherigen bereits sichtbar geworden. Die Suche nach lesbischen Bezügen muss daher auch als Suche nach Entlastung im Sinne der Schaffung von Normalität und eines Schutzraumes reflektiert werden. Ein weiterer bewältigungstheoretisch wichtiger Aspekt lesbischer Bezüge, kann so auch in der Reduktion von Angst und Unsicherheit durch das Gefühl des ‚Eingebettet-seins‘ und die (Aussicht auf) solidarische Hilfe vermutet werden. Damit erfahren lesbische und bisexuelle Mädchen innerhalb lesbischer Netzwerke eine, für die Bewältigung von Negativreaktionen, sowie für weitere Schritte im Coming-out, wichtige Rückenstärkung.<sup>111</sup> Aufgrund dieses Hintergrundes wird m.E. auch eine teilweise starke Abgrenzung lesbischer Szenen/Subkulturen gegenüber sich nicht als lesbisch definierenden Frauen verständlich.

---

<sup>111</sup> Die hohe Relevanz lesbischer Beziehungsnetze zeigt sich auch in der bereits erwähnten Studie des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Beinahe 44% der knapp 800 Frauen aus der Fragebogenuntersuchung hat überwiegend Kontakte zu lesbischen Frauen aufgebaut, mehr als die Hälfte hat weiterhin gleichermaßen Kontakt zu homo- und heterosexuellen Menschen und nur ein kleiner Teil hat überwiegend Kontakt zu heterosexuellen Menschen. 17% geben an, sich nur bei Lesben gut aufgehoben zu fühlen (vgl. ebd.: 175). Auch die Ergebnisse des qualitativen Teils der Studie bestätigen diese Ergebnisse. Bei allen interviewten Frauen dominieren im Privatbereich Kontakte zu lesbischen Freundinnen und Bekannten (vgl. ebd.: 66-68). Sowohl aus den Interviews wie auch aus der Fragebogenuntersuchung wird zudem deutlich, dass im Zusammenhang mit der Bewältigung antilesbischer Diskriminierungserfahrungen das (private) Beziehungsnetz zu anderen Lesben wichtige Unterstützungsfunktion übernimmt (vgl. ebd.: 103, 176f).

Besondere Bedeutung haben den Studienergebnissen von Klein und Schütz zufolge Kontakte mit anderen jungen Lesben. So wurde der Besuch einer Jugendgruppe für lesbische Mädchen (JuLe-Gruppen), von etwas mehr als einem Drittel der von ihnen befragten Mädchen als wichtige Ressource zur Bewältigung der mit dem Coming-out Prozess verbundenen Konflikte beschrieben (vgl. JnwL 1996: 37). Ambivalenter wird dagegen die lesbische Szene erlebt (vgl. ebd.: 94). Dies lässt sich damit erklären, dass lesbische Szenen auch ihre eigenen ‚Gesetze‘ und Verhaltensnormen haben (Wolf 2004: 111 - 113), die von den Mädchen und jungen Frauen z.T. als belastend erlebt werden (vgl. JnwL 1996: 94). Zudem sind homosexuelle Subkulturen den Bedürfnissen und Interessen von Jugendlichen zumeist wenig verpflichtet (vgl., Hark 2002: 53). Daher, so Klein und Schütz, bietet „die Szene ... für die meisten Mädchen nur ein begrenztes [Unterstützungs-]Angebot“ (vgl. JnwL 1996: 94). Für bisexuelle Mädchen kommt die Herausforderung hinzu, dass in lesbischen Szenen z.T. deutliche Abgrenzungsmechanismen gegenüber bisexuellen Frauen und Mädchen herrschen (vgl. Wolf 2004: 112 und 1.6), so dass vermutet werden kann, dass diese auf lesbische Bezüge/die lesbische Szene nicht in gleicher Weise als Bewältigungsressource zurückgreifen können.

Damit wird deutlich, dass lesbische und bisexuelle Mädchen zur Unterstützung im Coming-out nicht nur Bezüge brauchen, in denen sie ihre gleichgeschlechtlichen Gefühle reflektiert sehen, sondern auch solche, in denen sie sich mit ihren altersspezifischen Interessen und Wünschen wiederfinden.

#### **4.3.4 Selektives Outing**

Selektives Outing meint das genaue darauf achten, gegenüber wem, wo und wann man/frau eine homo- oder bisexuelle Orientierung zu erkennen gibt. Wie im vorangehenden Auswertungsteil deutlich wurde, gehen lesbische und bisexuelle Mädchen in den unterschiedlichen Lebensbereichen und gegenüber verschiedenen Personen unterschiedlich offen mit ihrer sexuellen Identität um. So haben zwar in der Berliner Studie nahezu alle Befragten schon einmal mit einer anderen Person über ihre gleichgeschlechtlichen Gefühle gesprochen, jedoch lebt nur ein Achtel völlig offen lesbisch bzw. bisexuell (vgl. SvSJS 2001: 34). Selektives Outing kann mit Klein und Schütz als weitere zentrale Form der Bewältigung der mit einer homo- oder bisexuellen Orientierung einhergehenden Anforderungen verstanden werden (vgl. JnwL 1996: 37). Ein nur gezieltes Outing ist besonders in Lebensbereichen, in denen mit Schwierigkeiten gerechnet wird von Bedeutung. Hier, so Klein und Schütz, „... offenbarten sich die Befragten gezielter, indem sie den Boden vorbereiteten und zuerst eine persönliche Beziehung aufbauten“ (LnwL 1996: 38). Scheinen aus einem Outing resultierende Konflikte als zu problematisch, wird auf ein solches ganz verzichtet (vgl. ebd.).

Auf die Strategie des selektiven Outings greift Untersuchungsergebnissen zufolge ein Großteil lesbischer Frauen zumindest zeitweise zurück (vgl. Wolf 2004: 120). Die Studie „Gewalt gegen lesbische Frauen“ des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW kommt zu folgendem Schluss:

„Lesbische Frauen legen ihre Lebensweise zumeist nicht überall und sofort offen, auch wenn sie dazu stehen. Lesben wählen nicht nur die Personen, bei denen sie sich outen, genau aus, sondern ebenfalls die Art und Weise, wie sie das tun. Sie benutzten Konfliktvermeidungsstrategien bereits zu Beginn ihres Coming-outs und prüfen genau, ob sie sich ein Outing leisten können. Diese Coming-out-Strategien stellen nicht unbedingt Leugnungsmechanismen der eigenen Homosexualität dar, sondern sind wichtige Sondierungsmechanismen, um Vorurteile im jeweiligen persönlichen Umfeld zu ermitteln und in Kenntnis zu bringen, ob ein Coming-out Konflikte nach sich ziehen könnte oder nicht.“ (ebd. 1999: 165)

Ferner wird dort selektives Outing ebenso in Verbindung mit anderen Verhaltensstrategien gesehen, wie dem Aufbau eines gewissen Vertrauensgrades in Beziehungen, aktives Ausloten der Einstellungen zu Homosexualität, Aufpassen, dass die Geschlechtszugehörigkeit der Partnerin aus Berichten über die Beziehung (Namen, Geschlechtsangaben) nicht hervorgeht, Vermeidung des Themas Beziehung generell, Wahl eines „zurückhaltenden Umgangs“ mit der Partnerin, v.a. in der Öffentlichkeit und im Berufsumfeld und -seltener - Leugnungsmechanismen (vgl. ebd. 1999: 165).

Im Vergleich mit den bei Goffman beschriebenen Methoden der Bewältigung stigmatisierter Identität fällt auf, dass es hierbei große Überschneidungen gibt. Sowohl das sich nur ‚selektive-zu-erkennen-Geben‘ der Mädchen, als auch damit kombinierte Strategien, wie das ‚Abtasten‘ von Personen bezüglich ihrer Einstellung zu Homo- und Bisexualität oder das - aufgrund der heterosexuellen Vorannahme - mit einem unterlassenen Outing zwangsläufige Vortäuschen einer heterosexuellen Identität, finden sich in Goffmans „Techniken der Informationskontrolle“ wieder (vgl. 3.3). Damit wird deutlich, dass junge Lesben und Bisexuelle im Umgang mit ihrer sexuellen Identität immer noch auf klassische Stigma-Management-Methoden zurückgreifen (müssen). Generell muss davon ausgegangen werden, dass die Strategie des gezielten Outens sowohl Negativreaktionen des Umfeldes vermeiden hilft, als auch die Wahrscheinlichkeit von Positiv-Reaktionen erhöht (vgl. MFJFG NRW 1999: 174, Watzlawik 2004: 121). Gleichzeitig kann damit einer gewissen Exponiertheit aufgrund der sexuellen Identität entgangen werden. Denn, so Wolf, „nur selten kann eine Lesbe außerhalb der lesbischen Community erwarten, dass ihr Coming-out in einer Situation nicht erst einmal ‚ungewöhnlich‘ empfunden wird und Erschrecken, Ablehnung oder zumindest Neugier auslöst“ (2004: 121).

Damit kann selektives Outing als durchaus funktionales Bewältigungshandeln interpretiert werden. Allerdings muss beachtet werden, dass damit auch gewisse ‚Kosten‘ einhergehen (können), wie die ständige Angst und Unsicherheit vor einem unfreiwilligen Outing, dauernder Zwang zur Selbstkontrolle (z.B. eigener Kommunikation) und des ‚Abtastens‘ sozialer Situationen, sowie der Selbstverleugnung eines Teil der eigenen Identität etc. (vgl. 3.3). Auch diese müssen als mögliche Belastungsfaktoren verstanden werden, welche von den Mädchen gegenüber den möglichen Konsequenzen eines Outings (immer wieder neu) abgewägt werden müssen.

#### **4.3.5 Destruktive Verhaltensweisen und Rückzug**

Die Berliner Studie lässt ein generell hohes Maß destruktiver Problembewältigungsstrategien lesbischer und bisexueller Mädchen vermuten. Demnach haben fast zwei Drittel bereits mit Alkohol, Drogen oder anderen destruktiven Strategien auf Probleme



reagiert. Bedenklich sind hierbei v.a. die von 64% der Mädchen genannten Suizidgeanken, sowie die nach eigenen Angaben von 18% der Mädchen bereits verübten Suizidversuche. Auffällig ist m.E., dass die weiblichen Befragten insgesamt häufiger und mehr destruktive Bewältigungsstrategien nennen, als die Jungen. Fast ausschließlich von Mädchen werden auch die eher als ‚weiblich‘ zu klassifizierenden Problembewältigungsversuche wie Essstörungen, Selbstverletzungen und Depressionen/Tablettensucht genannt (vgl. SvSJS 2001: 66f). ‚Softe‘ Bewältigungsstrategien, wie z.B. Gespräche oder Nachdenken nennen dagegen nur ein knappes Viertel (vgl. ebd.).<sup>112</sup> Watzlawik eruiert soziales Rückzugsverhalten als eine Bewältigungsstrategie in Zusammenhang mit der Bewusstwerdung der sexuellen Orientierung. Ihren Ergebnissen zufolge ziehen sich ungefähr ein Fünftel der homosexuellen und ein Drittel der bisexuellen Jugendlichen zunächst völlig zurück und können sich zum Befragungszeitpunkt nicht vorstellen mit jemanden über ihre sexuelle Orientierung und den damit verbundenen Gefühlen und Gedanken zu sprechen (vgl. ebd: 2004: 105f, 117).

Wie in Kapitel drei deutlich wurde, können Menschen auf eine Belastungssituation angesichts individuell differenter Ressourcenlagen, sowie angesichts des Prozesscharakters von Bewältigung situativ wie zeitlich unterschiedlich reagieren.

Lesbische und bisexuelle Mädchen können sich daher auf die Bewusstwerdung ihrer sexuellen Orientierung und die (erwarteten) Reaktionen der Umwelt unterschiedlich verhalten und auch zeitlich variierend verschiedene Problembewältigungsstrategien wählen. Damit erklärt sich die auf den ersten Blick scheinbare Widersprüchlichkeit, von einerseits destruktiven Verhaltensweisen und sozialem Rückzug und andererseits der Suche nach Gesprächskontakten und sozialer Unterstützung. So können Mädchen zunächst mit sozialem Rückzug und zu einem späteren Zeitpunkt im Coming-out-Prozess mit der Suche nach Ansprechpartnerinnen reagieren.

Dennoch dürfen destruktive Bewältigungsstrategien und Rückzugsverhalten nicht nur als ‚passagere‘ Problemlösungsstrategien verstanden bzw. verharmlost werden, sondern müssen auf damit einhergehende Risiken geprüft und ernst genommen werden. Insofern diese eher einer Vermeidung der Problembewältigung gleichkommen, sind sie langfristig betrachtet wenig förderlich für die Bewältigung des Coming-outs und damit einhergehender Herausforderungen. So zeigen z.B. Watzlawiks Ergebnisse, dass sich das negative Erleben der eigenen sexuellen Orientierung bei sozialem Rückzug weiter fortsetzt (vgl. ebd. 2004: 107).

---

<sup>112</sup> Es sei angemerkt, dass diese Ergebnisse auf einer Forschungsfrage beruhen, die den Umgang mit Problemen allgemein erfragt. („Was hast du schon alles versucht, wenn du große Probleme hattest?“ (SvSJS 2001: 67)). Da diese jedoch im Kontext einer Untersuchung über die Lebenssituation lesbischer, bisexueller und schwuler Jugendlicher steht, kann m.E. davon ausgegangen werden, dass diese Problembewältigungsstrategien auch in Verbindung mit Konflikten aufgrund der sexuellen Identität von Bedeutung sind. Auch die gesellschaftlichen Verdeckungen aufgrund einer Rhetorik der Gleichheit sexueller Orientierungen legen eine solche Auslegung nahe (s.o.).

Dass ausgehend von der jeweiligen Lebenslage auch Handlungsweisen, die zunächst keinen ‚Sinn‘ zu ergeben scheinen als Bewältigungshandeln verstanden werden können, macht insbesondere das sozialpädagogische Bewältigungsparadigma deutlich. So kann mit Wolfs Untersuchung vermutet werden, dass auf destruktive Verhaltensweisen, wie Suchtmittelkonsum oder soziales Rückzugsverhalten v.a. dort zurückgegriffen wird, wo der soziale Druck gegen die homo- oder bisexuelle Orientierung besonders groß ist und zudem individuell-biographisch wenig persönliche Ressourcen wie das Gefühl von Selbstwirksamkeit oder ‚innere Stärke‘ aufgebaut werden konnten (vgl. Wolf 2004). Der häufigere Rückgriff von Mädchen auf destruktive Bewältigungsstrategien, sowie die Tatsache, dass mehr bisexuelle als homosexuelle Jugendlichen mit Rückzug reagieren, lässt ebenfalls gesellschaftliche Zusammenhänge mit der unterschiedlichen Sichtbarkeit von männlicher und weiblicher Homosexualität, sowie von Bisexualität vermuten. Die Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen legen hier aber auch eine von Böhnisch konstatierte geschlechtliche Codierung des Bewältigungsverhaltens nahe (vgl. 3.2) und können in einer stärkeren Bereitschaft von Mädchen zu autoaggressivem Verhalten in Zusammenhang mit Problembelastungen vermutet werden (vgl. Teuber 1999).<sup>113</sup>

#### **4.3.6 Relativierung negativer Reaktionen, Zurücknahme positiver Erwartungen und des eigenen Selbstwertes**

Entgegen einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit von Negativreaktionen seitens des sozialen Umfeldes, ist Watzlawiks Ergebnissen zufolge der absolute Großteil homo- und bisexueller Jugendlichen im Nachhinein mit den ihnen entgegengebrachten Reaktionen zufrieden (vgl. ebd.: 2004: 103). Dies stellt m.E. trotz der Strategie des sorgfältigen Abwägens, gegenüber wem ein Outing erfolgt, ein in dieser Eindeutigkeit unerwartetes Ergebnis dar. Auffällig ist außerdem, dass auf die Frage nach Unterstützungs- bzw. Veränderungswünschen, die gleich in zwei der Studien gestellt wurde, eine große Anzahl der Befragten keine Antwort hatten oder sagten, dass nichts hätte anders laufen können oder sollen bzw. sie nicht wissen, was ihnen geholfen hätte die Situation des Coming-outs besser zu bewältigen. Solcherart Antworten wurden auch von Mädchen erteilt, die bei ihrem Coming-out schwerwiegende Konflikte erlebten (vgl. Watzlawik 2004: 108f, 111f, JnwL 1996: 38). Einigen der Mädchen fehlte jedes Rechtsbewusstsein auf Unterstützung („Ich hatte noch nicht mal die Idee, daß ich Unterstützung erwarten könnte oder daß ich eventuell sogar ein Recht darauf haben könnte“ (JnwL NRW 1996: 38)). Die Forscherinnen vermuten dahinter die Zurücknahme des Selbstwertes und der lesbischen Identität (vgl. ebd.).

Die Zurücknahme des Selbstwertes steht in Verbindung mit der Verinnerlichung heterosexueller Normen und der Verwerfung von Homo- und Bisexualität. Als Folge kann dies bei Menschen, die eine lesbische oder bisexuelle Identität entwickeln, zur Antizipation negativer Reaktionen und damit weiter zur Beschränkung der eigenen Bedürf-

---

<sup>113</sup> Siehe hierzu auch Fends Anmerkungen, dass Mädchen in ihrer Problembewältigung einerseits zwar aktiver und sozialer reagieren, andererseits jedoch auch fatalistischer (vgl. 3.1).

nisse hinter die Grenzen, welche die eigenen Befürchtungen bei der Einschätzung des sozialen Umfeldes setzten, führen (vgl. ebd). D.h. aufgrund von erwarteten Negativreaktionen des sozialen Umfeldes werden eigene Wünsche und Anliegen von den Mädchen vornherein so beschränkt, dass potentiell negative Erfahrungen im Umgang mit Anderen nicht mehr als verletzend erlebt werden.

Damit zusammenhängend muss auch die Relativierung negativer Reaktionen gesehen werden: eigentlich verletzende Reaktionen des sozialen Umfeldes werden so positiv (um-)gedeutet, - im Bewusstsein, dass sie noch schlechter hätten ausfallen können. Beispielhaft dafür steht das Zitat eines lesbischen Mädchens in einer Untersuchung von Herwig<sup>114</sup>: „Ich meine, was soll ich erwarten, ich weiß immer nicht so genau, ob ich gut sagen kann, wenn ich mich eigentlich gar nicht so toll dabei fühle, andererseits weiß ich, daß sie schlechter reagieren könnten“ (Herwig 1998: 180).

Mit Herwig gehe ich daher davon aus, dass die Relativierung oder Verdrängung negativer Reaktionen ein wichtiger Schutzmechanismus für lesbische und bisexuelle Mädchen darstellt, um mit verletzenden Reaktionen der sozialen Umwelt fertig zu werden (vgl. ebd.). Damit kann vermutet werden, dass der einleitend erwähnte Widerspruch zwischen bereits gemachten bzw. zu erwartenden Negativreaktionen und der hohen subjektiven Zufriedenheit homo- und bisexueller Jugendlicher mit den Reaktionen ihres sozialen Umfeldes, zumindest auch teilweise Resultat solcher Relativierungsprozesse ist. M.E. ist zu vermuten, dass die Relativierung negativer Reaktionen insbesondere bei subtilen Diskriminierungen wie Ignoranz, Nicht-ernstnehmen etc. eine bedeutende Rolle spielt, da hier Diffamierungen weniger ‚greifbar‘ sind.

Als Schutzmechanismus verstanden, kommt dieser Bewältigungsstrategie eine positive Wirkung zu. Andererseits werden jedoch auch hier die negativen Wirkungen evident, insofern damit die Entwicklung einer selbstbewussten Einstellung zur eigenen sexuellen Identität, sowie eines Bewusstseins auf das Recht und die Möglichkeit nach sozialer Unterstützung, behindert werden.

---

<sup>114</sup> Herwig hat im Rahmen ihrer Diplomarbeit im Fach Sozialpädagogik/Sozialarbeit acht lesbische Mädchen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren zu ihrem Coming-out und ihren Erfahrungen in der Schule interviewt. Eine Zusammenfassung ihrer Ergebnisse ist in dem Buch „Lebensformen und Sexualität“ veröffentlicht worden.

### 4.3.7 Schlussbetrachtungen

„Die Veränderungen während eines Coming-outs können einerseits als Herausforderung angenommen werden und Kräfte freisetzen, andererseits aber auch durch die Vielzahl neuer Eindrücke und Handlungsanforderungen und durch die Konfrontation mit antilesbischen Diskriminierungen und Gewalt zu Überforderung führen.“ (vgl. Wolf 2004: 100)

Darüber ob eine Belastungssituation als Herausforderung angenommen werden kann oder nicht, entscheidet ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren im Bewertungsprozess. Wichtigen Einfluss hierauf haben die persönlichen und sozialen Ressourcen. Auf erstere konnte an dieser Stelle nicht eingegangen werden, da die Studien hierüber keine Aussagen machen. Sichtbar wurde aber, dass die sozialen Ressourcen wichtige Funktion für das Bewältigungsgeschehen im Coming-out-Prozess haben.

Mit der *Suche nach Ansprechpartnerinnen und sozialer Unterstützung*, sowie der *Suche nach Informationen und lesbischen Bezügen* zeigen die Mädchen eine aktive Form der Problembewältigung. Daneben werden mit der *Unterdrückung und Verleugnung gleichgeschlechtlicher Gefühle* und der *Relativierung negativer Erwartungen bzw. der Zurücknahme des eigenen Selbstwertes* auch Strategien sichtbar, die auf kognitiver oder intrapsychischer Ebene ablaufen. Primäres Ziel dieser, sowie der ebenfalls deutlich gewordenen *destruktiven Problembewältigungsstrategien*, kann in der Regulierung von (Negativ-)Emotionen verortet werden. Da sich für Mädchen bei der Bewusstwerdung ihrer gleichgeschlechtlichen Gefühle zumeist keine ‚schnellen Lösungen‘ anbieten, kommen diesen Mechanismen ebenfalls wichtige Funktionen zu. Das Coming-out und die damit verbundenen Auseinandersetzungsprozesse und Lern- und Entwicklungsschritte, die in einer Gesellschaft, die Heterosexualität als Norm setzt, ‚durchlaufen‘ werden müssen, stellen ein Geschehen dar, für welches häufig längere Zeit benötigt wird. Auch wenn Vorsicht vor Pauschalisierungen geboten ist, verweisen darauf auch die aktuellen Studienergebnisse. Diese lassen vermuten, dass Strategien, die sich primär auf die Wiederherstellung bzw. den Erhalt des emotionalen Gleichgewichts beziehen, sich insbesondere um den Zeitpunkt der Bewusstwerdung gleichgeschlechtlicher Gefühle konzentrieren. Plausibel wird dies auf dem Hintergrund vorangehender Ausführungen, in welchen das innere Coming-out als einschneidend für den eigenen Gefühlshaushalt eruierte wurde. Bewältigungsbemühungen, wie die *Suche nach sozialer Unterstützung* und die *Suche nach Informationen und lesbischen Bezügen*, die zwar auch im Hinblick auf die Emotionsregulierung bedeutsam sind, jedoch mehr als die anderen Strategien auch eine Problemorientierung aufweisen, werden erst zu einem etwas späteren Zeitpunkt im Bewältigungsprozess des Coming-out angestrebt. Eine Betrachtung von Coming-out-Verläufen legt ein solches Bewältigungsmuster nahe (vgl. Wolf 2004, Watzlawik 2004: 52f).<sup>115</sup> Die ‚späten‘ Bewältigungsstrategien erweisen sich für die Mädchen auf lange Sicht als die Hilfreicheren (vgl. auch 4.2.3).

---

<sup>115</sup> Die Annahme einer einfachen Abfolge dieser, würde jedoch einer grobe Vereinfachung gleichkommen. Deutlich wurde, dass primär emotionsregulierende Bewältigungsstrategien auch im Zusammenhang mit Negativreaktionen des sozialen Umfeldes gesehen werden müssen.

Als zentral für diesen 'Wechsel' bzw. für die Erweiterung der eigenen Bewältigungsstrategien müssen die inneren Auseinandersetzungs- und Entwicklungsprozesse der Mädchen angenommen werden. Diese werden von den Studien nicht erfasst; um sie abbilden zu können, bedarf es qualitativer Forschung. Gleiches wäre notwendig, damit die persönlichen Ressourcen, sowie die individuelle Belastungssituation selbst und die jeweilig zur Verfügung stehenden sozialen Ressourcen eingehender in den Blick genommen und hinsichtlich ihres Zusammenspiels im Bewältigungsprozess untersucht werden können. Eine solche Betrachtungsweise ist m.E. notwendig um gesichertere und präziserer Aussagen zum Bewältigungshandeln lesbischer und bisexueller Mädchen treffen zu können. Eine differenzierte Perspektive hinsichtlich Unterschiedlichkeiten zwischen jungen Lesben und Bisexuellen wäre auch hier angeraten.

Aufgrund der Datenlage zu kurz gekommen ist an dieser Stelle auch der Einbezug anderer Einflussgrößen ihrer Lebenslage. Eine Betrachtung der Bewältigungsbemühungen lesbischer und bisexueller Mädchen im Hinblick darauf ob diese aus (groß-)städtischen oder ländlichen Regionen, bildungsschwächeren oder -höheren Schichten kommen und welchen kulturellen Hintergrund diese mitbringen, ist ebenfalls notwendig. Dafür sehe ich weiteren Forschungsbedarf.

Im Zuge der Frage nach dem Bewältigungshandeln ist der Fokus erneut auf problematische Aspekte in Zusammenhang mit einer homo- oder bisexuellen Identität vor dem Hintergrund einer heteronormativen Gesellschaft gerichtet worden. Als kritisches Lebensereignis verstanden, trägt ein Coming-out aber auch Potentiale des Wachstums in sich. Mit Wolf ist dieses

„.... auch als ein Bildungsprozess zu betrachten, der die Handlungsfähigkeit weiterentwickelt. Das Entdecken der eigenen Kraft und Handlungsmöglichkeiten kann erheblichen Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben und weitere Handlungen und Entwicklungsprozesse anstoßen.“ (Wolf 2004: 60)

Die Annahme der mit einem Coming-out einhergehenden Herausforderungen und die Erfahrung die eigenen sexuelle Identität trotz damit verbundener Schwierigkeiten offen lebbar zu machen, kann auch zu einem Zugewinn innerer Stärke beitragen.

## 5. Ausblick

Ausgangspunkt vorliegender Diplomarbeit war die Annahme, dass das Aufwachsen lesbischer und bisexueller Mädchen unter einem anderen Vorzeichen abläuft, als für Heterosexuelle. Diese These habe ich mit der Diskussion einer heteronormativ strukturierten Gesellschaft und der damit, auch in Zeiten der Ausdifferenzierung von Lebensweisen immer noch bestehenden Wirkmächtigkeit heterosexueller Normen, zu unterlegen ersucht. Weitere Vermutung war, dass dies Auswirkungen auf das Selbsterleben der homo- oder bisexuellen Orientierung und auf die Erfahrungen lesbischer und bisexueller Mädchen, welche sie im Umgang mit (ihrer) Homo- und Bisexualität machen, hat. Dies konnte mittels der Studienergebnisse nachgewiesen werden. Wie sich die gesellschaftliche Normierung von Sexualität auf das Selbsterleben und die Lebenssituation lesbischer und bisexueller Mädchen auswirkt, wurde im vorangehenden Kapitel eingehend diskutiert.

Mein weiteres Interesse konzentrierte sich auf das Bewältigungshandeln lesbischer und bisexueller Mädchen. Dass und wie diese in spezifischer Weise mit ihrer Lebensrealität und den eigenen Gefühlen im Coming-out umzugehen suchen, konnte anhand des Studienmaterials herausgefiltert werden. Dieses legt nahe, dass lesbische und bisexuelle Mädchen im Laufe des Coming-out-Prozesses auf unterschiedliche Bewältigungsstrategien zurückgreifen bzw. diese im Zuge innerer Auseinandersetzungsprozesse variieren. Bemängelt wurde jedoch auch, dass die Ergebnisse unzureichend sind, um Bewältigungsprozesse lesbischer und bisexueller Mädchen differenziert und tiefergehend zu untersuchen und daher weiterer Forschungsbedarf besteht.

Im Folgenden möchte ich nun erwägen, welche möglichen Konsequenzen sich aus den Ergebnissen für die Pädagogik ergeben. Dieser Ausblick soll in zwei Schritten erfolgen. Zuerst werde ich in einem ersten, allgemeineren Teil an die theoretischen Grundlagen aus Kapitel eins anschließen und danach fragen, wie, auf diskurstheoretisch-dekonstruktiven Perspektiven aufbauend, mit den Kategorien Geschlecht und Sexualität in der Pädagogik kritisch umgegangen werden muss/kann.

In einem darauf folgenden zweiten Teil werde ich an die Ergebnisse der Studienauswertung anknüpfen und daraus konkrete Forderungen für die pädagogische Arbeit ableiten.

### ***Reflexionen zu einem kritischen Umgang mit den Kategorien Geschlecht und Sexualität in der Pädagogik***

Aus einer diskurstheoretisch-dekonstruktiven Perspektive müssen Geschlecht und Sexualität als sozio-historische Konstruktionen verstanden werden, denen über die Norm(alis)ierung von Subjekten gesellschaftlich ordnende und hierarchisierende Funktion zukommt. Mit einem solchen Verständnis dürfen Geschlecht und Sexualität in der Pädagogik nicht als unhinterfragte natürliche Gegebenheiten behandelt werden,

will diese nicht daran knüpfende Herrschaftsstrukturen stützen. Einer (herrschafts-)kritischen Pädagogik<sup>116</sup> muss es vielmehr um die Unterbrechung von Normalisierung<sup>117</sup> - als Machtmechanismus verstanden - gehen (vgl. Luhmann 1998). Gefragt werden muss daher, wie Normalisierungsprozesse auf dem Gebiet von Geschlecht und Sexualität in der Pädagogik unterbrochen werden können, bzw. wie eine Pädagogik aussehen kann, die Geschlecht und Sexualität als Differenzierungs-, Regulierungs- und Normalisierungspraxis sichtbar macht.

Sexualität und Geschlecht müssen jedoch, so wurde diskutiert, auch als gelebte Realität, verstanden als historisch-kulturell spezifische Weise zu existieren (vgl. 1.5), reflektiert werden. Pädagogik muss sich mit Menschen in ihren geschlechtlichen und sexuellen Existenzweisen auseinander setzen und diese ernstnehmen, wenn sie nicht an der Lebensrealität ihrer AdressatInnen vorbeigehen will. Wie aber kann die Pädagogik mit diesem Spannungsverhältnis von Geschlecht und Sexualität als gelebter Realität und sozio-historischer Konstruktion produktiv umgehen?

Fragen nach den weiterführenden Impulsen poststrukturalistischer und dekonstruktiver Theorien für die pädagogische Theorie *und* Praxis sind in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion aufgegriffen worden.<sup>118</sup> Als eine meiner Recherchen zufolge (ge-)wichtige Stimme in diesem Diskurs, hat Jutta Hartmann angesichts des Spannungsfeldes aus Pluralisierung und Normalisierung von Lebensformen Begriff und Konzept der *vielfältigen Lebensweisen* geprägt. Damit möchte sie in die Pädagogik ein Instrumentarium einführen, welches intendiert (Normalitätsvorstellungen) geschlechtliche(r) und sexuelle(r) Existenz- und Lebensweisen in Bewegung zu bringen (vgl. Hartmann 2004: 64f, 2002).<sup>119</sup> Auf Hartmanns Begriff und Konzept der *vielfältigen Lebensweisen* möchte ich im Folgenden näher eingehen, weil ich hierin Anschlussmöglichkeiten an die oben gestellten Fragen sehe.

Als Leitlinien einer noch weiter auszuarbeitenden *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen*, welche sich zugleich als Zielsetzungen und Handlungsorientierungen lesen lassen, sieht Hartmann folgende Punkte:

- Eine pädagogische Haltung entwickeln
- Gesellschaftliche Normen und Normalitäten hinterfragen
- Vielfalt von der Vielfalt aus denken
- Selbstverständlichkeiten irritieren

<sup>116</sup> Eine kritische Pädagogik, so Hartmann, will „... die gesellschaftlich-soziale Ungleichheit thematisieren und [ist] insbesondere über die Hervorbringung von Gegendiskursen und pädagogischen Interventionsmöglichkeiten an deren Abbau orientiert“ (2001: 72).

<sup>117</sup> Hierbei sei angemerkt, dass sich Normalisierungsprozesse nicht nur auf Geschlecht und Sexualität zentrieren, sondern sich auch um andere soziale Unterschiede, wie Klasse, Ethnizität, Religion etc. organisieren (vgl. Luhmann 1998).

<sup>118</sup> Siehe hierzu z.B. Fritzsche u.a.: *Dekonstruktive Pädagogik* (2001).

<sup>119</sup> Hartmann entwickelt dieses u.a. vor dem Hintergrund Foucaults Analyse moderner Subjektkonstitution und Butlers Performativitätsmodell. Ihrem Konzept der *vielfältigen Lebensweisen* liegt somit ein Verständnis von Subjektivität zugrunde, dass zum einen dessen konstitutive Verstrickung mit hegemonialen Normen und zum anderen die Möglichkeit zur Verschiebung und Neubedeutung geschlechtlicher und sexueller Subjektpositionen betont (vgl. Hartmann 2002).

- Bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse bewusst machen und an deren Abbau arbeiten
- Identitätszwänge hinterfragen
- Für Differenzen in der Geschlechter- und Sexualitätsdifferenz ebenso wie für das Verschwimmen der vorherrschenden Geschlechter- und Sexualitätsgrenzen sensibilisieren
- Alltägliche Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzungen machen (vgl. Hartmann 2004b: 67-74).

Hartmanns zentraler Ausgangspunkt ist eine gleichberechtigte Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Existenz- und Lebensweisen. Eine Pädagogik, die eine Haltung des Respekts gegenüber differenten Lebensweisen und -entwürfen fördern und (junge) Menschen darin unterstützen will „ein kritisches Verhältnis zu den gesellschaftlichen Zwängen des Seins ... zu entwickeln“ (Hartmann 2004b: 67), müsse zu einer „wertschätzende[n] Auseinandersetzung mit einem ‚Mehr‘ an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen“ (ebd.: 69) anregen. Ihres Erachtens muss die Pädagogik daher alle vorfindlichen Existenz- und Lebensweisen, unabhängig von ihrem quantitativen Vorkommen, wertschätzend aufgreifen (vgl. ebd.). Wertschätzung bedeutet für Hartmann dabei mehr als nur Respekt, sie meint „Freude an der Vielfalt“ (vgl. 2002: 121). Für eine *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* schließt sich damit „das additive Prinzip des zusätzlichen Thematisierens“ (Hartmann 2004b: 69) an. D.h. geschlechtliche und sexuelle Existenz- und Lebensweisen, die gesellschaftlich weniger anerkannt sind, wie z.B. Homo- oder Bisexualität dürfen nicht nur im Anschluss an das Allgemeine, die Norm, in meinem Beispiel also Heterosexualität verhandelt werden. Damit lasse sich die Struktur von Norm und Abweichung nicht überwinden, sondern bestätige diese nur (vgl. ebd.).

„Um Differenzen zu enthierarchisieren und sich auf eine gleichberechtigte Anerkennung von Unterschieden auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zuzubewegen, ist die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen zentral“ (Hartmann 2004b: 68). In Bezug auf Sexualität und Geschlecht bedeutet dies, dass die Norm der Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit und damit zusammenhängende, unhinterfragte Überzeugungen und Selbstverständlichkeiten in der pädagogischen Arbeit selbst zum Thema gemacht werden müssen. Beleuchtet werden können in diesem Zusammenhang auch verschiedene Aspekte von Normen, wie z.B. die Vermittlung von Sicherheit und Orientierung und gleichzeitig Einschränkung und Begrenzung (vgl. ebd.: 68f). Mit der Thematisierung von Normen verbunden ist bei Hartmann der Anspruch, mit ihnen zusammenhängende Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufzuzeigen. Einer *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* gehe es daher „immer auch um eine Haltung der Kritik und des gesellschaftspolitischen Sensibilisierens“ (Hartmann 2004b: 71).

Ausgehend von einem an poststrukturalistischen und dekonstruktiven Theorien orientierten Machtverständnis, nach welchem sich Macht nicht nur zwischen Differentem, sondern auch in den Differenzierungsprozessen selbst zeigt, „wendet sich eine am Begriff *vielfältige Lebensweisen* orientierte Pädagogik damit auch den diese Strukturen



(gemeint sind Herrschaftsstrukturen, A.S.) tragenden Differenzen - Mann-Frau, homo-heterosexuell - zu“ (Hartmann 2004b: 66, Hervorhebung im Original). Die Pädagogik müsse daher den Blick auf die alltäglichen Konstruktionsweisen von Geschlecht und Sexualität lenken und diese zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzungen machen, so Hartmann. Geschlecht und Sexualität als gesellschaftliche Konstrukte zu verdeutlichen kann gelingen wenn Brüche und Widersprüche, aber auch Vielfalt innerhalb geschlechtlicher und sexueller Identitäten sichtbar werden. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen sensibilisiert daher für ein gelebtes, breites Spektrum der Möglichkeiten des ‚Mann-seins‘ und ‚Frau-sein‘, sowie homo- und heterosexueller Lebensweisen und greift auch jene Existenz- und Lebensweisen auf, die sich den dualen Positionen entziehen (z. B. Transgender, Bisexualität bzw. Menschen die sich sexuell nicht kategorisieren wollen/lassen). Damit macht sie ‚Zwischentöne‘ sichtbar und begünstigt ein Verständnis von Identität, „das diese als gegenwärtiges Selbstverständnis und eine im Prozess befindliche begreift“ (Hartmann 2004b: 72).

In der Anregung einer *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* sich mit dem eigenen geschlechtlichen und sexuellen Selbstverständnis auseinander zu setzen und dem Aufzeigen vielfältiger Möglichkeiten sich geschlechtlich und sexuell selbst zu verstehen, sieht Hartmann das Potential (geschlechtliche und sexuelle) Identitätszwänge zu hinterfragen und (junge) Menschen in der Gestaltung eines (mehr) an ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen orientierten Lebens zu unterstützen (vgl. Hartmann 2004b: 66f).<sup>120</sup>

Wie die hier skizzierte *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* konkret aussehen kann und mit welchen Methoden Reflexionsprozesse angeregt werden können, arbeitet Hartmann in Bezug auf die pädagogische Praxis mit (Kindern-) und Jugendlichen näher aus (vgl. Hartmann 2004b). Zur Veranschaulichung muss an dieser Stelle ein Beispiel genügen.<sup>121</sup> So sieht Hartmann bspw. in der Biographiearbeit Möglichkeiten zu verdeutlichen, dass die gelebte Realität häufig uneindeutiger ist als die Kategorien, die diese beschreiben. Mit der Betrachtung der eigenen oder fremder Biographie(n) können Brüche zu kohärenten Identitätsvorstellungen sichtbar werden und lebensgeschichtliche Schlüsselmomente herausgearbeitet werden, die dazu motivierten die eigene Lebensgestaltung entlang oder quer der normativen Vorgaben auszurichten.<sup>122</sup> Anschauliches Material bieten nach Hartmann z.B. Lebensverläufe von Personen, die

---

<sup>120</sup> Dabei bedenkt eine *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* jedoch auch, dass durch innerpsychische Prozesse Lebensentwürfe weder beliebig, noch voluntaristisch sind (vgl. Hartmann 2002: 174).

<sup>121</sup> Ausführlich hierzu: siehe Hartmann (2004b). Weitere Methodenvorschläge zur kritischen Auseinandersetzung mit den Kategorien Geschlecht und Sexualität in der pädagogischen Praxis siehe z.B. Thiemann/Kugler (2004) und Luhmann (1998).

<sup>122</sup> Bei Stuve wird deutlich, wie eine Arbeit an der eigenen Biographie zur Reflexion über Geschlechterkonstruktionen aussehen kann und wie diese in der Jugendbildungsarbeit bereits ihre Anwendung findet. Mit Fragen wie „Wann habe ich mich als Kind das erste Mal männlich oder weiblich angesprochen gefühlt; wann habe ich mich das erste mal latent entsprechend inszeniert? Welche Reaktionen habe ich auf meine geschlechtlichen und sexuellen Inszenierungen erhalten?“ werden Jugendliche dazu aufgefordert darüber nachzudenken, „welche Erfahrungen, Anrufungen, Aufforderungen, Verbote, Zuweisungen und Verletzungen sie erlebt haben, die sie zu jungen Männern und Frauen haben werden lassen“ (Stuve 2004: 174f).

nach jahrelangem Leben einer heterosexuellen Partnerschaft sich plötzlich in eine gleichgeschlechtliche Person verlieben oder umgekehrt. Fragen hierzu, wie bspw. „was hat eine 36-jährige Frau nach zwölf Jahren lesbischen Lebens dazu veranlasst, sich in einen Mann zu verlieben?“ oder „was hat eine fast 60-jährige Frau dazu bewogen, nach langjähriger Ehe sich in eine Frau zu verlieben und mit dieser zu leben?“ eignen sich nach Hartmann dazu Reflexionsprozesse anzuregen (vgl. 2004b: 72).

Hartmanns Entwurf einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen liefert m.E. wichtige Impulse, wie Normalisierungshandeln in der Pädagogik auf dem Gebiet von Geschlecht und Sexualität (jedoch nicht nur auf dieses begrenzt) unterbrochen werden kann.

Ein Denken von der Vielfalt, welches sich dualistischen Denkgewohnheiten widersetzt und die Struktur von Norm und Abweichung zu unterminieren sucht, sowie die Wahrnehmung und Sichtbarmachung jener Existenz- und Lebensweisen, welche que(e)r liegen zu den vorherrschenden Grenzen von Geschlecht und Sexualität halte ich - aufgrund des zugrundeliegenden Verständnisses von Geschlecht und Sexualität als machtvollen Normalitätskonstruktionen - für wichtige Aspekte einer (herrschafts-)kritischen Pädagogik. Auch im Aufdecken der Konstruktionsweisen geschlechtlich und sexuell vereindeutigter Identitäten selbst, sehe ich ein fruchtbares Moment einer solchen Pädagogik. Mit Hartmann gehe ich davon aus, dass ein Hinterfragen dessen, was als ‚Natürlich‘ und ‚Normal‘ gilt und die Anregung zur Erweiterung des eigenen Selbstverständnisses dazu beitragen kann, (ein)enge(ende) Grenzen geschlechtlicher und sexueller Identitätsoptionen zu dynamisieren. Damit können sowohl Gestaltungsfreiheiten für den eigenen geschlechtlichen und sexuellen Selbst- und Lebensentwurf, als auch Respekt gegenüber dem der Anderen geschaffen werden. Eine Aufweichung des gesellschaftlichen Drucks zur geschlechtlichen und sexuellen Vereindeutigung - so kann auch aufgrund der Auswertungsergebnisse vermutet werden - hätte insbesondere Entlastungsfunktion für jene Menschen, deren Selbst- und Lebensentwürfe nicht den vorherrschenden binären Optionen entsprechen.

Allerdings muss dabei reflektiert werden, dass Heteronormativität auch Verhaltens- und Erwartungssicherheiten schafft. Zu fragen ist daher welche individuellen Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit der (teilweise) Verlust damit einhergehender Sicherheiten angenommen und als Zuwachs von Freiheit empfunden werden kann. Hierbei ist zu bedenken, dass insbesondere für junge Menschen der mit den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen generell einhergehende Verlust von orientierungsgebenden Sicherheiten zu Überforderungen führen kann. Gerade der Rückgriff auf kulturelle Vorgaben scheinbar eindeutiger männlicher oder weiblicher Geschlechtsidentitäten kann so auch zur Bewältigung neuer Anforderungen dienen (vgl. 3.2). Andererseits wird damit auch offensichtlich, dass Fähigkeiten wie das Aushalten von Widersprüchen und Offenheit tendenziell an Bedeutung gewinnen. Eine Unterstützung von Jugendlichen im Hinblick auf die Erweiterung geschlechtlicher und sexueller (Selbst-)Verständnisse und den Umgang mit Uneindeutigkeiten kann dazu beitragen Heranwachsende in diesen Kompetenzen zu stärken.

Ansätze, die Vielfalt als Bereicherung verstehen und diese zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit machen, werden in der Pädagogik auch unter dem Stichwort Diversity diskutiert. Ziel dieser Ansätze ist die gesellschaftliche Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit von Vielfalt, sowie der Abbau von Diskriminierung. (vgl. Thiemann/Kugler 2004: 155). Als ein solcher greift bspw. der von der Berliner Bildungseinrichtung *KomBi* entwickelte Bildungsansatz der *Lebensformenpädagogik* Aspekte der von Hartmann geforderten *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* in der Praxis bereits auf. Zwar setzt dieser an der Thematisierung von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen an, stellt diese jedoch in einen größeren Kontext der Vielfalt von Lebensformen und Identitäten überhaupt (vgl. Thiemann/Kugler 2004: 159-162).<sup>123</sup> Wichtige Aufgabe der Pädagogik ist hierbei an der (Weiter-)Entwicklung von Praxiskonzepten und Methoden für verschiedene Zielgruppen und Institutionen zu arbeiten.<sup>124</sup>

Unabdingbare Voraussetzung um in der pädagogischen Arbeit Reflexionsprozesse in Gang zu setzen und Normalisierungen geschlechtlicher und sexueller Art zu unterbrechen ist die Schaffung von Bewusstsein unter PädagogInnen bzw. den in der pädagogischen Praxis tätigen Menschen selbst. Diese Forderung findet sich auch in den oben dargestellten Leitlinien einer *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen*, als Entwicklung einer pädagogischen Haltung, wieder.

Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung fokussiert nach Hartmann einerseits darauf vielfältige Lebensweisen zum expliziten Gegenstand pädagogischer Bearbeitung zu machen, andererseits auf die Entwicklung einer übergreifenden pädagogischen Haltung im Sinne alltäglichen Veränderungshandelns (vgl. ebd. 2004b: 68). Diese

„findet ihren Ausdruck im pädagogischen Alltag z.B. darin, dass eine Bandbreite an Lebensweisen den selbstverständlichen Horizont des eigenen Handelns bildet, PädagogInnen verschiedene Lebensweisen an unterschiedlichsten Stellen erwähnen und situativ Gesprächsanlässe aufgreifen.“ (ebd.)

Um im Sinne dieses alltäglichen Veränderungshandelns tätig zu werden bedarf es, neben einer theoretisch-dekonstruktiven Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität und der Vielfältigkeit von Existenz- und Lebensweisen, auch einer selbst-reflexiven Bearbeitung der eigenen Einstellungen und des Erfahrungshintergrundes, den alle PädagogInnen als sexuelle wie geschlechtliche Wesen mitbringen. Eigene Ängste und Abwehr bezüglich dem Uneindeutigen und ‚Anderem‘ müssen bewusst gemacht werden, um sie in der pädagogischen Arbeit nicht auf andere zu übertragen.<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> Zur näheren Erläuterung des Bildungsansatz der *Lebensformenpädagogik* siehe Thiemann/Kugler (2004: 159-162) und KomBi (<http://www.kombi-berlin.de/03-b.html>, 20.02.07).

<sup>124</sup> Als ein Beispiel für einen Diversity-Ansatz mit Kindern im Vorschulalter siehe (Thiemann/Kugler 2004: 162-165).

<sup>125</sup> Mögliche Reflexionsfragen nach Hartmann sind bspw. Folgende: „Welche einschränkenden Normalitätsbilder und hierarchischen Wertvorstellungen habe ich vielleicht selbst im Kopf, aber auch welche Veränderungswünsche, die auf Andere delegiert, ebenfalls einengend wirken können? Wo schließe ich z.B. Homosexualität zwar als Thema nicht mehr aus, trage jedoch dazu bei, sie als feststehende Identität und als Abweichung von der Norm zu begreifen? Wo bin ich an der Instandsetzung binärer Kategorien beteiligt, der rigiden Unterscheidung zwischen Frauen und Männern, Homo- und Heterosexualität, die kein Dazwischen, keine Bewegung und Vielfältigkeit zulässt? Wo re-produziere ich unhinterfragt gesellschaftliche Normalitäten und Selbstverständlichkeiten? Wo trage ich kulturelle Grundannahmen wie Natürlichkeit, Eindeutig-

Die eigene Verunsicherungsbereitschaft von PädagogInnen kann mit Voigt-Kehlenbeck als Grundvoraussetzung für eine offene pädagogische Haltung verstanden werden, die Freiräume zur geschlechtlichen (und sexuellen) Selbstinszenierung gewährt und dabei Uneindeutiges und Neues zulässt (vgl. 2001: 252).

In der Qualifizierung von PädagogInnen/MitarbeiterInnen liegt daher eine der großen Herausforderungen einer Pädagogik, die - an den Leitlinien einer *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* orientiert - Normalisierungsprozesse unterbrechen und damit zum Abbau von Herrschaftsverhältnissen beitragen will. Meiner Meinung zufolge sind hier pädagogische Bildungsstätten angesprochen (stärker) zu einer (dekonstruktiven) Auseinandersetzung mit Geschlecht und - und hierbei vermute ich die weit größeren Defizite - mit Sexualität anzuregen. Eine Vorbereitung auf sexualpädagogische und insbesondere schwules**b**ische Inhalte scheint Untersuchungsergebnissen zufolge bislang jedenfalls häufig unzureichender Teil pädagogischer Ausbildungen an deutschen Hochschulen zu sein (vgl. Timmermanns 2003: 33-35, GEW 2002: 14-18, Hutter 1998: 278). Möglichkeiten zur Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte bestehen dagegen bspw. in lesbisch-schwulen Bildungseinrichtungen, wie *KomBi* (s.o.).<sup>126</sup> Aufgrund seiner dortigen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung zum Thema weibliche und männliche Homosexualität, konstatiert Kugler,

„... daß pädagogische Fachkräfte, die bei ihrer Arbeit in persönliche Kontakte mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen treten und sie in der Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit unterstützen sollen, häufig gerade *nicht* über ein spezifisches Problembewußtsein verfügen.“ (1998: 222, Hervorhebung im Original)

In ihrer Arbeit sind jedoch auch PädagogInnen mit Diffamierungen von Homosexualität, z.B. in Form verbaler Abwertungen konfrontiert. Durch Unwissenheit und Nichtvorhandene Auseinandersetzung ist die Gefahr groß, dass darüber hinweggegangen wird und damit signalisiert wird, dass solche Verhaltensweisen akzeptiert werden. Derartige Situationen beinhalten im Sinne alltäglichen Veränderungshandelns jedoch auch die Chance das Thema aufzugreifen und zu einer Auseinandersetzung anzuregen. Kugler fordert daher, dass

„die negativen Folgen von abwertenden und ausgrenzenden Haltungen für die Identitätsentwicklung (potentiell) lesbischer und schwuler Jugendlicher - die es in jeder Schulklasse und Jugendgruppe gibt - ... PädagogInnen bewusst gemacht werden [müssen], weil sie auch für diese Jugendlichen die pädagogische Verantwortung tragen.“ (1998: 223)

Insofern (aus einer diskurstheoretischen Perspektive betrachtet) pädagogische Diskurse nicht nur Realität beschreiben, sondern den Rahmen mitbestimmen, in welchem Menschen geschlechtliche und sexuelle Selbstverständnisse bilden, besteht zudem auch eine Notwendigkeit diese auf ihre normalisierenden Wirkungen hin zu beleuchten

---

keit und Unveränderlichkeit von Geschlecht und Sexualität unkritisch mit?“ (Hartmann 2002: 176). Sich mit diesen und anderen Fragen auseinander zu setzen ist m.E. jedoch nicht nur individuelle Aufgabe von PädagogInnen, sondern auch Aufgabe pädagogischer Einrichtungen ihre Konzepte daraufhin zu überprüfen.

<sup>126</sup> Zu den Leitlinien von MultiplikatorInnenfortbildungen von *KomBi* siehe Kugler (1998) und *KomBi* (<http://www.kombi-berlin.de/05-b.html>, 20.02.07).

(vgl. Hartmann 2004b, 2001: 177).<sup>127</sup> Vermittelt über pädagogisches Handeln finden diese Einzug in Erziehungs- und Bildungsprozesse. Begreift man mit Krauß

„... Erziehung und Bildung als diskursive Prozesse, die Wissen darüber produzieren, was und wie ein Mensch sein soll, die Menschenbilder erzeugen und legitimieren, und nimmt man ferner an, dass solche Setzungen stets von Geschlechterbestimmungen zehren, so stellt sich die Frage, inwieweit Erziehung und Bildung die von Butler ausgewiesene ‚heterosexuelle Matrix‘ bestärkt oder hinterfragt.“ (Sozialpädagogisches Institut Berlin 2001: 72)

Eine hier diskutierte Pädagogik, die intendiert Normalitätsvorstellungen von Geschlecht und Sexualität zu dekonstruieren und die Vielfältigkeit von Lebensformen zum Ausgangspunkt zu nehmen, bedeutet m.E. gleichsam nicht, dass sich geschlechtsspezifische Ansätze in der Pädagogik überholt haben. Insofern Individuen als ‚Frauen‘ und ‚Männer‘, ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ mit der damit verknüpften Geschlechterhierarchie leben, besteht hierzu psychische und politische Notwendigkeit (vgl. Hartmann 2001: 72). Jungen- und Mädchenarbeit bspw. werden durch die Forderung Geschlecht als natürliche Gegebenheiten zu hinterfragen, nicht überflüssig.<sup>128</sup> Diese, wie andere geschlechtsspezifische Ansätze, sind vor dem Hintergrund meiner bisherigen Ausführungen m.E. jedoch gefordert eigene Diskurse, Konzepte, und Handeln daraufhin zu überprüfen, wo Vorstellungen von essentiellen Geschlechtsidentitäten ‚festgeklopft‘ und Normalitätsvorstellung von Geschlecht und auch Sexualität reproduziert werden.<sup>129</sup> Eine (herrschafts-)kritische Pädagogik bewegt sich meiner Ansicht zufolge daher notwendigerweise in einem Spannungsfeld aus (Re-)Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht, welches sich nicht einfach auf die eine oder andere Seite auflösen lässt. momentan, so meine Vermutung, bewegt sich pädagogische Praxis (noch) stärker auf ersterer Seite. Denn auch wenn in der Geschlechterforschung in den letzten Jahren viel über die (De-)Konstruktion von Geschlecht (und Sexualität) geforscht und publiziert wurde, so wird kritisiert, dass diese Erkenntnisse nur ungenügend in der Praxis aufgegriffen worden sind und zuweilen eine gewisse Ratlosigkeit besteht, welche neuen Impulse und Veränderungen diese für die (geschlechtsspezifische) pädagogische Arbeit mit sich bringen (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2001: 248f, Howald 2001: 295f, Meyer 1999).

Bilden fordert angesichts der neueren Erkenntnisse der Geschlechterforschung eine Strategie der balancierten Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht:

„Es ist einerseits weiterhin nötig, die Machtunterschiede, Benachteiligungen und Herabsetzungen nach Geschlecht als Skandal zu betonen (Dramatisierung). Aber andererseits geht es darum, das für Frauen und Männer, Mädchen und Jungen Entwicklungsperspektiven als Individuen, unabhängig von ihrem Geschlecht möglich werden und sie diese von PädagogInnen aufgezeigt bekommen (Entdramatisierung).“ (Bilden 2001: 146)

Bevor in ähnlicher Weise für eine Strategie der Dramatisierung und Entdramatisierung von Sexualität plädiert werden kann, müsste Sexualität/sexuelle Identität in der Pädagogik

<sup>127</sup> Zur Aufrechterhaltung von Normalisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform in pädagogischen Diskursen siehe Hartmann (2002: 179-267).

<sup>128</sup> Zur Entwicklung und Debatte, welche die dekonstruktive Geschlechterforschung in der Mädchenarbeit auslöste und der Forderung von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik siehe Voigt-Kehlenbeck (2001).

<sup>129</sup> Anregungen zum Selbstverständnis und zur Umsetzung einer *queer*feministischen Mädchenarbeit siehe Howald (2001: 304-307).

gogik zuerst stärker als relevante Kategorie wahrgenommen werden, welche in einer heteronormativen Gesellschaft unterschiedliche Lebenslagen für homo- und heterosexuelle Menschen, und jene die sich ‚dazwischen‘ bewegen, schafft. Unter dem Anschein des rein Privaten, so meine Kritik, wird Sexualität/sexuelle Identität von dieser zu wenig in den Blick genommen und damit jedoch Heterosexualität häufig zum selbstverständlichem Ausgangspunkt pädagogischen Handelns gemacht.

Davon ausgehend werde ich nun auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Studienauswertung Forderungen für die Pädagogik ableiten.

### ***Ableitung von Forderungen für die Pädagogik aufgrund der Ergebnisse der Studienauswertung***

Im Rahmen dieser Arbeit wurde deutlich, dass Mädchen ausgehend von ihrer sexuellen Identität mit unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen und Bewältigungs-herausforderungen konfrontiert sind. Insbesondere die Vergleichsdaten der Studienauswertung zwischen heterosexuellen und lesbischen und bisexuellen Mädchen machen dies deutlich. Aufgabe der Pädagogik ist es daher, dazu beizutragen für Mädchen, die eine lesbische und bisexuelle Identität entwickeln, gleiche Entwicklungschancen zu schaffen bzw. sie in ihren Bewältigungsbemühungen von Negativreaktionen des sozialen Umfeldes, sowie im Prozessen der eigenen Auseinandersetzung mit den anfänglich zumeist als negativ wahrgenommenen gleichgeschlechtlichen Gefühlen und damit verbundenen Ängsten adäquat zu unterstützen.

Junge Lesben und Bisexuelle, so wurde deutlich, vermissen mehrheitlich wertneutrale oder bestärkende Informationen über ihre sexuelle Orientierung. „Um gleichberechtigte Entwicklungsvoraussetzungen zu schaffen, ist [jedoch] eine wertfreie und vor allem *frühe Aufklärung* notwendig“ (Watzlawik 2004: 125, Hervorhebung im Original). Damit zeigt sich ein Bedarf vermehrter Aufklärungsarbeit. V.a. die Schule, so wurde deutlich, verpasst hier durch Nicht-(angemessene)-Thematisierung und Ignoranz gegenüber Homo- und Bisexualität einen wichtigen Beitrag zur Gleichstellung unterschiedlicher Lebensweisen und zur Unterstützung von Jugendlichen mit einer nicht-heterosexuellen Orientierung.

### ***Schule***

Sexualerziehung ist Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule. Die Rahmenrichtlinien zur Sexualerziehung legen die einzelnen Bundesländer fest. Nach Timmermanns finden gleichgeschlechtliche neben heterosexuellen Lebensweisen in diesen nicht überall gleichberechtigte Beachtung (vgl. Timmermanns 2003: 52f). Trotz dabei bestehender Unterschiede und Länderrichtlinien, die einem fortschrittlichen Familien- und Sexualbegriff folgen, sieht dieser „in fast allen Ländern ... noch Bedarf Diskriminierungen verschiedener Lebensweisen und sexueller Orientierungen abzubauen oder die Anti-Diskriminierungsarbeit zu verbessern“ (ebd.: 53).<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> Timmermanns stützt seine Aussagen auf eine vergleichende Untersuchung der Richtlinien der einzelnen Bundesländer im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung aus

Im Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der BZgA, in welchem sexualpädagogische Ziele in Übereinstimmung mit den Bundesländern festgehalten wurden, heißt es unterdessen, das „... ein gesellschaftliches Klima geschaffen werden [muss], das als sexualfreundlich und offen gegenüber unterschiedlichen Lebensstilen, Orientierungen, Einstellungen und Wertüberzeugungen zu beschreiben ist...“ (BZgA 2006: 8) und „... Handlungskonzepte zur Sexualaufklärung ... Vielfalt von Einstellungen, Verhaltensmöglichkeiten und Lebensstilen einbeziehen [müssen]“ (vgl. ebd.: 3). Auch wenn nicht explizit und ausschließlich in Bezug auf Schule formuliert, kommt diesem auch für die schulische Sexualaufklärung Orientierungsfunktion zu.

Zum einen besteht somit auf politischer Ebene Handlungsbedarf. Nicht-heterosexuelle Lebensformen müssen in den Rahmenrichtlinien aller Bundesländer gleichberechtigt aufgegriffen und damit Signale und Bewusstsein geschaffen werden. Auf dem Hintergrund vorangehender Ausführungen wird deutlich, dass ‚gleichberechtigte Beachtung‘ dabei nicht bedeuten kann traditionelle Formen der Lebensgestaltung wie Ehe und Familie zum Ausgangspunkt zu nehmen.<sup>131</sup> Zum anderen geben Richtlinien allein jedoch noch keine Gewähr wie mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen und Lebensformen im Unterrichtsgeschehen tatsächlich umgegangen wird. Eine Thematisierung von Homo- und Bisexualität setzt voraus, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema stattgefunden hat und Kenntnisse über schwules**b**ische Lebensweisen bestehen. Andernfalls können leicht bestehende Klischees und Vorurteile bestätigt werden (vgl. Hempel/Kleyböcker 1998: 208). Lehrer und Lehrerinnen, so muss aufgrund der oben beschriebene Ausbildungsdefiziten vermutet werden, sind auf diese Aufgabe nur unzureichend vorbereitet. Damit wird die (Art der) Behandlung des Themas sexuelle Orientierungen jedoch abhängig vom individuellen Problembewusstsein und persönlichen Einstellungen und Wissen der Lehrkräfte. Häufige Folge - so zeigt die Studienauswertung - ist keine oder eine nur unzureichende Thematisierung des Themas.

Eine andere - und m.E. demgegenüber positiv einzuschätzende - Möglichkeit der Informationsvermittlung über und Auseinandersetzung mit Homo- und Bisexualität im Kontext Schule bieten lesbisch-schwule Aufklärungsprojekte.<sup>132</sup> Im Vordergrund schwul-

---

dem Jahr 1995 und auf eine Anfrage der GEW an die Kultusministerien der Länder zum Umgang mit Homosexualität im Jahr 2001. Letzterer zufolge kann das Thema Homosexualität bspw. in Bayern in Berufsschulen unter dem Unterrichtsthema „Von der Norm abweichendes Sexualverhalten“ angesprochen werden und in Bremen enthält der „Leitfaden zur Sexualerziehung“ im Jahre 1999 immer noch die Themen „strafrechtliche Bestimmungen männlicher Homosexualität“ und das „Gespräch über den § 175 Strafgesetzbuch“. Demgegenüber heißt es in den Berliner Richtlinien, dass „Gleichgeschlechtliche Lebensweisen .... einbezogen, gleichberechtigt dargestellt und integrierend behandelt werden [sollen]“ (vgl. GEW 2002: 8-10). Näheres zu den Unterschieden der einzelnen Länder im Umgang mit (Homo-)Sexualität siehe Timmermanns (2003: 50-53) und GEW (2002: 8-13).

<sup>131</sup> Siehe hierzu auch GEW (2002: 8-13).

<sup>132</sup> Lesbisch-schwule Aufklärungsprojekte sind Zusammenschlüsse von Lesben und Schwulen, welche größtenteils auf ehrenamtlicher Basis Unterrichtsbesuche abstaten und Jugendlichen Wissen über lesbische, schwule (und bisexuelle) Lebensweisen vermitteln und zur Auseinandersetzung mit allen sexuellen Orientierungen sowie gesellschaftlicher Normvorstellungen hierzu anregen wollen. Die einzelnen Projekte haben sich unterschiedlich entwickelt, weshalb bislang keine einheitlichen Konzeptionalisierungen bestehen. Gleichwohl gibt es inzwischen überregionale Vernetzungen und inhaltlicher Austausch. Als Gemeinsamkeiten der Arbeit können

lesbischer Aufklärungsarbeit steht nicht die Informationsvermittlung im Sinne einer ‚Belehrung‘, sondern der gemeinsame Dialog und die Anregung zur Beschäftigung mit unterschiedlichen Positionen. Gegenstand der Auseinandersetzung sind neben (Homo- und Bi-)Sexualität, auch männliche und weibliche Geschlechterrollen.<sup>133</sup>

Positive Wirkungen der Arbeit schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte hinsichtlich der Bewertung von Homosexualität, dem Abbau von Klischeevorstellung und Fremdheitsgefühlen konnten nachgewiesen werden (vgl. Timmermanns 2004: 83f).<sup>134</sup> Damit trägt sie zu einem offeneren Klima gegenüber gleichgeschlechtlichen Lebensweisen an Schulen bei und wirkt präventiv im Hinblick auf Diskriminierungserfahrungen. Homo- (und bi-)sexuelle Jugendliche erhalten so die Möglichkeit, ‚ihre‘ Lebensweise repräsentiert zu sehen, häufig vermisste, wertschätzende Informationen über Homo- (und Bi-)sexualität zu erhalten und Lesben, Schwule (und Bisexuelle) im persönlichen Gespräch erleben zu können.<sup>135</sup> Durch eine Sensibilisierung in Bezug auf unterschiedliche Lebensweisen und Begehrensformen muss ein wichtiger Nebeneffekt der Aufklärungsarbeit auch in einer (verbesserten) Qualifizierung der Peers als Unterstützungspersonen für homo- und bisexuelle Jugendliche vermutet werden. Deren Reaktionen, so wurde sichtbar, haben als oftmals erste Ansprechpersonen wichtige Bedeutung. Insbesondere der persönliche Kontakt scheint mir dabei zentral zu sein, um Erfahrungen wie die Folgende zu evozieren: „Es war komisch, die Schwulen zu sehen, aber wenn man sich unterhält, geht das vorbei und es ist wie mit anderen auch“ (Timmermanns 2004: 84).

Die Qualität schwul-lesbischer Aufklärungsarbeit ist jedoch auch vom (selbst-)reflexiven Betrachten der eigenen Arbeit und der persönlichen Motivation der MitarbeiterInnen abhängig (vgl. ebd.: 86-89). Denn werden mit schwul-lesbischer Aufklärungsarbeit in Schulen einerseits gleichgeschlechtliche Lebensweisen sichtbar und können Lesben und Schwule (und Bisexuelle) in persönlichem Kontakt erlebt und befragt werden, so geht andererseits damit auch die Gefahr einer weiteren Festschreibung sexueller

---

nach Timmermanns ein geschlechterparitätisches Team, 90-180minütige Veranstaltungen, die entweder in der Schule oder einer Einrichtung, welcher die Aufklärungsprojekte angegliedert sind, stattfinden, sowie das Gruppengespräch als zentrale Methode, verstanden werden. Weiterhin häufig eingesetzte Methoden sind z.B. Gruppenarbeit, (Rollen-)Spiele, Einsatz unterschiedlicher Medien, Traum-/Phantasiereisen (vgl. Timmermanns 2004: 82f, 2003: 77-80). Näheres über Ursprünge, Zielsetzungen, Ablauf und Entwicklungen schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte siehe z.B. Timmermanns (2003: 77-84), Hempel/Kleyböcker (1998) und Ellmenreich/Mester (1998).

<sup>133</sup> Angemerkt sei hier, dass gemäß einer Umfrage der GEW sich die Haltung der Kultusministerien der Länder bezüglich der Einbeziehung schwul-lesbischer Aufklärungsarbeit in die schulische Sexualerziehung stark unterscheiden. Für Baden-Württemberg heißt es dort bspw. „Projekte und Kooperationen mit Lesben- und Schwulenorganisationen sind nicht beabsichtigt“, wohingegen es in Brandenburg seit 1993 eine Empfehlung gibt, diese in die schulische Aufklärungsarbeit einzubeziehen (vgl. GEW 2002: 18-22).

<sup>134</sup> Ausführlich zur Evaluation der Nutzen schwul-lesbischer Aufklärungsarbeit siehe Timmermanns (2003).

<sup>135</sup> Bisexualität steht hier in Klammern, da aufgrund fehlender einheitlicher Konzepte der Arbeit schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte nicht ausgesagt werden kann, inwiefern auch diese in der Arbeit aufgegriffen wird. Eine Internetrecherche von mir ergab hierzu ein eher uneinheitliches Bild.



Identitäten, sowie die Bestärkung der Hetero-Homo-Opposition einher: „...eine im Hinblick auf Kategorien unreflektierte Aufklärungsarbeit begünstig[t] ... ein Schubladendenken und die Verengung dessen, was unter ‚lesbisch‘ oder ‚schwul‘ *sein* verstanden wird“ (Timmermanns 2004: 79, Hervorhebung im Original). Ein solches Denken „... sollte vermieden werden, denn es bildet die Grundlage nicht nur für Abwertung anderer, sondern auch für ihre Diskriminierung.“ (ebd.: 80).

Zu der Frage wie Sexualität/sexuelle Identität und Geschlecht in der schwul-lesbischen Aufklärungsarbeit verhandelt werden soll, bestehen unter dem Einfluss poststrukturalistischer und dekonstruktiver Theorien, sowie der *queer theory* (selbst-)kritische Reflexionen, sowie Vorschläge zur Weiterentwicklungen der Arbeit (vgl. Timmermanns 2004: 89-96, 2003). Hartmanns konzeptionelle Überlegungen einer *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* (s.o.) bieten hierbei wichtige Anregungen. Die von der Autorin geforderte Thematisierung der Konstruiertheit sexueller Identitäten, sowie das Aufzeigen von ‚Zwischentönen‘ und Beweglichkeit der sexuellen Orientierung scheinen im Hinblick, auf die große Verunsicherung bisexueller Mädchen und deren - gegenüber lesbischen Mädchen noch leicht verstärkte - anfänglich negative Wahrnehmung der eigenen sexuellen Orientierung, notwendige (Ergänzungs-)Punkte schwul-lesbischer Aufklärungsarbeit zu sein. Timmermanns sieht in „eine[r] Erweiterung der Projekte durch ‚hetero-‘, ‚trans-‘ oder bisexuelle MitarbeiterInnen ... eine interessante Möglichkeit, um der ‚additiven‘ Behandlung des Themas Homosexualität vorzubeugen“ (2004: 95f). Langfristig betrachtet muss jedoch überlegt werden, ob (auch eine solch erweiterte) schwul-lesbische Aufklärungsarbeit aufgrund ihrer ‚Sonderstellung‘ und des somit nur eng begrenzten Raums der Thematisierung homo- und bisexueller Lebensweisen Zielpunkt sein soll. Auf lange Sicht überzeugender erscheint mir (Homo-, und Bi-) Sexualität entsprechend den Grundsätzen zur Gestaltung der schulischen Sexualaufklärung<sup>136</sup> in der Schule fächerübergreifend einzubinden, im Sinne eines selbstverständlichen Denkens der Vielfalt. Lesbischwule Aufklärungsarbeit durch Schwule, Lesben (Bisexuelle und Transgender) könnte so wertvolle Ergänzung sein, jedoch nicht mehr nur alleinige Aufgabe dieser.

### *Eltern/Familie*

Bedarf zur Sensibilisierung und Aufklärung hinsichtlich dem Thema sexueller Orientierungen, so wurde in der Studienauswertung anhand deren Reaktionsweisen sichtbar, besteht auch im Hinblick auf die Eltern homo- und bisexueller Mädchen (und Jungen). Da nicht fest steht, wessen Kind eine lesbische, schwule oder bisexuelle Identität entwickelt, erstreckt sich die Notwendigkeit zur Wissensvermittlung zunächst auf Eltern im Allgemeinen. Erziehung in der Familie sollte Heranwachsende darauf vorbereiten, dass sie mit heterosexuellen genauso wie mit schwulen, lesbischen und bisexuellen Lebensformen und -entwürfen Erfüllung und Glück finden können (vgl. MFAS Niedersachsen 2001: 32). Aufklärungsarbeit kann hierzu nicht verpflichten, jedoch wichtige Impulse geben. Denkbar wäre z.B. die Möglichkeit, schwul-lesbische Aufklärungsarbeit

---

<sup>136</sup> Zu einem Überblick über die Grundsätze schulischer Sexualerziehung nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1968 siehe Hutter (1998: 278).

im Rahmen von Schule auch parallel für Eltern (z.B. auf Elternabenden) anzubieten. Da eine frühe Aufklärung sinnvoll wäre, könnte diese bereits in der Grundschule ansetzen. Außerdem müssen Eltern, deren Kinder homo- oder bisexuell sind, selbst Möglichkeiten zur Beratung und Hilfe offen stehen, damit sie diese als Ansprechpersonen (besser) unterstützen können; Ängste und Abwehr stehen häufig in Zusammenhang mit Klischeebildern und Vorurteilen und bedürfen einer Auseinandersetzung mit diesen. Hierbei sind (Erziehungs-)Beratungsstellen öffentlicher und privater Träger ebenso wie Einrichtungen des Gesundheitssystems in der Verantwortung, um auch im Hinblick auf Fragen in Zusammenhang mit der sexuellen Identität kompetente Hilfe leisten zu können.

### *Jugendhilfe*

Gesetzliche Grundlage der Verantwortung von Pädagogik zur Unterstützung homo- und bisexueller Jugendlicher stellt das Kinder- und Jugendhilfegesetz dar. Diese hat demzufolge den Auftrag, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen und Gefährdungen von Jugendlichen abzubauen, sowie positive Lebensbedingungen für alle Jugendlichen zu schaffen (vgl. BMFSFJ 1999: 40) .

Wie die Studienauswertung gezeigt hat, sind Einsamkeitsgefühle die am häufigsten genannte Belastungsursache lesbischer und bisexueller Mädchen. Eine Studie des Niedersächsischen Ministeriums für Frauen, Arbeit und Soziales über die Lebenssituation schwuler Jungen und junger Männer, die zu dem selben Ergebnis kommt, sieht das oberste Ziel auf allen Ebenen der Jugendarbeit daher darin, Kontaktmöglichkeiten mit anderen gleichgeschlechtlich liebenden Jugendlichen zu schaffen, die Integration mit anderen Jugendlichen zu fördern und qualifizierte Hilfe in psychosozialen Krisensituationen anzubieten (vgl. ebd. 2001: 34). Damit ergibt sich einerseits die Notwendigkeit, nach Ausbau und Förderung schwules**b**ischer Einrichtungen und Angebote für Jugendliche, wie schwules**b**ische Jugendgruppen und -zentren, spezialisierte Beratungsangebote und Hilfeeinrichtungen. Diese Forderung leitet sich auch direkt aus meinen Ergebnissen ab, wonach Kontakte zu gleichgeschlechtlich-liebenden *und* gleichaltrigen Menschen eine der wichtigsten Bewältigungsressourcen von lesbischen Mädchen im Coming-out-Prozess darstellen (vgl. 4.3.3). Derart Angebote müssen über die Kontaktvermittlung hinaus auch im Hinblick auf die Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten, in welcher Schutz und Normalität erfahren werden können als bedeutsam verstanden werden. Unterstrichen wird deren Notwendigkeit m.E. auch nochmals von dem sichtbar gewordenen ambivalenten Erleben schwul-lesbischer Subkulturen/Szenen. Da sich Lebenslagen gleichgeschlechtlich liebender Mädchen und Jungen unterscheiden, ist hierbei eine Integration geschlechtergetrennter Angebote wichtig. Besondere Berücksichtigung müssen zudem ländliche Regionen und Kleinstädte erfahren, die häufig noch über wenig oder keine Angebote für junge Lesben, Schwule und Bisexuelle verfügen.

Dies allein kann jedoch nicht als ausreichend bewertet werden. Zum einen existieren erst relativ wenige schwules**b**ische Jugendprojekte, zum anderen kann eine reine Ab-

grenzung schwules/bischer Jugendarbeit aufgrund meiner obigen Ausführungen (Struktur von Abweichung und Norm) auch nicht das Ziel sein. Damit fände eine Fortschreibung sozialer Ausgrenzung statt (vgl. Howald 2001: 303). Es entspricht auch nicht dem Wunsch lesbischer, schwuler und bisexueller Jugendlicher nach (mehr) Integration. „Gefragt“, so Klein und Schütz in ihrer Untersuchung über lesbische Mädchen und junge Frauen, „ist nicht ein ‚Ghetto‘, sondern ein differenziertes Angebot“ (JnWL 1996: 106).

Damit wird deutlich, dass sich Jugendhilfe insgesamt mit dem Thema sexueller Orientierung und den Belangen und Bedürfnissen lesbischer, schwuler und bisexueller und m.E. auch transgender-Jugendlichen auseinander setzen und entsprechende Angebote in das ‚normale‘ pädagogische Angebot integrieren muss. Zum Abbau von Diskriminierungen und damit zur Schaffung gleicher Entwicklungsvoraussetzungen besteht darüber hinaus auch die Notwendigkeit, unter Jugendlichen allgemein zur Beschäftigung und Bewusstseinsbildung über Ausgrenzungsmechanismen und -strukturen aufgrund von Geschlecht oder der sexuellen Orientierung beizutragen. Dies ist auch im Hinblick darauf, dass jungen Lesben, Schwulen und Bisexuellen der Weg in bestehende Strukturen der Jugendarbeit erleichtert wird, bedeutsam.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang ein Beschluss der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) aus dem Jahre 2003. In diesem heißt es, dass die sexuelle Orientierung ein relevantes Thema für die Jugendhilfe darstellt. In einer Handreichung hierzu erklärt die BAGLJÄ weiter, dass sexuelle Orientierung bei der Fortentwicklung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zu berücksichtigen sei, ergänzt durch einen konkreten Empfehlungskatalog für einzelne Handlungsfelder der Jugendhilfe (vgl. BAGLJÄ 2004: 153f). Vor dem Hintergrund meiner theoretischen und empiriegeleiteten Ausführungen kann dies als ein wichtiger und notwendiger, erster Schritt bewertet werden. Dennoch, so Lähnemann, „... werden Lesben, Schwule, Bisexuelle und Transgender in den meisten Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendhilfe noch nicht wahrgenommen und unterstützt (vgl. 2004: 149). Die Tatsache, dass diese Aussage von der Fachbereichsleiterin für gleichgeschlechtliche Lebensweisen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport in Berlin stammt - eine Stadt, die bereits über einige schwulesbische (Jugend-)Projekte verfügt<sup>137</sup>, lässt erahnen wie schwierig sich momentan die Situation für lgbt<sup>138</sup>-Jugendliche stellt, die nicht in Ballungszentren leben oder in Städten, in denen noch keine entsprechenden Angebote bestehen.

---

<sup>137</sup> Ein politisches Bewusstsein, dass schwule, lesbische und bisexuelle Jugendliche mit spezifischen Problemlagen konfrontiert sind und Pädagogik daher auch spezielle Unterstützung bieten muss, scheint in der Berliner (Jugend-)Hilfelandchaft bereits entsprechende Früchte getragen zu haben. So existieren hier mehrere, schwulesbische Projekte, die im Bereich Bildung, Beratung, sozialpädagogische Betreuung und Begleitung tätig sind. Beispielfhaft sei hier ein bereits seit 1996 existierendes Projekt *gleich und gleich e.V.* erwähnt, das betreutes Wohnen für lesbische, schwule, bisexuelle und transgender Jugendliche anbietet, welche aufgrund von Konflikten mit ihrer sexuellen und/oder geschlechtlichen Identität nicht mehr in ihren Familie bleiben können (vgl. gleich und gleich: [https://www.gleich-und-gleich.de/g\\_angebot.html](https://www.gleich-und-gleich.de/g_angebot.html)).

<sup>138</sup> Lgbt ist die Abkürzung für lesbian, gay, bisexual und transgender

Die Notwendigkeit, das Thema sexuelle Orientierung in der Jugendhilfe aufzugreifen, leitet sich jedoch nicht nur aus der ‚Existenz‘ lesbischer, schwuler und bisexueller Jugendlicher und deren spezifischer Bedürfnisse her. Anforderungen von Normen, so Howald, können für alle Jugendliche eine Einschränkung der eigenen Entfaltungsmöglichkeiten bedeuten (vgl. 2001: 301). Im Prozess der geschlechtlichen und sexuellen Identitätsentwicklung nehmen Jugendliche auf die hegemonialen Geschlechter- und Sexualitätsnormen Bezug, ohne sie jedoch einfach zu übernehmen. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde deutlich, dass Mädchen in ihrer Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität mehr Facetten verhandeln, als die kulturell Dominanten, sofern sie Raum bekommen ihre eigenen Dynamiken zu entwickeln und zu artikulieren (vgl. 2.2.1.2). Pädagogik kann hier unterstützend wirken, indem sie in ihrer Aufgabe Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung zu begleiten, (Frei-)Räume schafft, in welchen auch Uneindeutiges und „von der Textoberfläche Ausgeschlossenes“ (Hackmann 2003: 268) seinen Platz finden kann. Im Sinne einer *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* müsste dies explizites Ziel sein.

Damit habe ich für verschiedene pädagogische Handlungsfelder auf dem Hintergrund meiner Ergebnisse notwendige Entwicklungsforderungen im Umgang mit dem Thema sexuelle Orientierung beschrieben. Kritische Anregungen *wie* dieses dabei aufzugreifen ist, habe ich im ersten Teil dieses Ausblicks gegeben. Beide Diskussionsstränge könnten und müssten jedoch tiefer- und weitergehend aufgenommen und miteinander verknüpft werden. Dass sich die Pädagogik auf theoretischer wie praktischer Ebene hierbei bereits in Auseinandersetzung und Bewegung befindet, ist in beiden Teilen deutlich geworden. Diese Prozesse sind weiter fortzuführen, um für Menschen, die den vorherrschenden Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität nicht entsprechen, gleichwertige Bedingungen des Lebens und Aufwachsens zu schaffen.

## Literaturverzeichnis

Albrecht-Heide, Astrid/Holzcamp, Christine: Lebensformen und Sexualität - Vielfalt quer zu patriarchalen Leitbildern. In: Hartmann, Jutta u.a. (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld 1998, S. 20-28.

Altendorf, Marion: Bisexualität. Zweigeschlechtliches Begehren und zweigeteiltes Denken. Pfaffenweiler 1993.

BAGLJÄ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter): Sexuelle Orientierung ist ein relevantes Thema der Jugendhilfe. In: Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 56. Jg. 2004, H. 4, S. 153-155.

Baumann, Urs/Berbalk, Heinrich/Seidenstücker, Gerhard (Hrsg.): Klinische Psychologie. Trends in Forschung und Praxis. Bern/Stuttgart/Wien 1984

Baumann, Urs/Perrez, Meinrad (Hrsg.): Lehrbuch Klinische Psychologie - Psychotherapie. 2., vollständig überarbeitete Auflage, Bern u.a.1998.

Benjamin, Jessica (Hrsg.): Unbestimmte Grenzen. Beiträge zur Psychoanalyse der Geschlechter. Frankfurt am Main 1995.

Bilden, Helga: Das Individuum - ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main 1997, S. 227-249.

Bilden, Helga: Die Grenzen von Geschlecht überschreiten. In: Fritzsche, Bettina u.a. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter post-strukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 137-147.

Bitzan, Maria/Daigler, Claudia: Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. Weinheim/München 2001.

Böhnisch, Lothar/Schefold, Werner: Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim/München 1985.

Böhnisch, Lothar: Lebensbewältigung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2., völlig überarbeitete Auflage, Neuwied/Kriftel 2001, S. 1119-1121.

- Böhnisch, Lothar: Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim/München 2004.
- Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 4., überarbeitete Auflage, Weinheim/ München 2005.
- Braukmann, W./Filipp, S.-H.: Strategien und Techniken der Lebensbewältigung. In: Baumann, Urs/Berbalk, Heinrich/Seidenstücker, Gerhard (Hrsg.): Klinische Psychologie. Trends in Forschung und Praxis. Bern/Stuttgart/Wien 1984, S. 52-87.
- Brockhaus-Enzyklopädie Bd. 8. 19., völlig überarbeitete Auflage. Mannheim 1989.
- Brüderl, Leokadia (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Weinheim/München 1988.
- Brüderl, Leokadia/Halsig, Norbert/Schröder, Annette: Historischer Hintergrund, Theorien und Entwicklungstendenzen der Bewältigungsforschung. In: Brüderl, Leokadia (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Weinheim/München 1988, S. 25-45.
- Bublitz, Hannelore: Differenz und Integration. Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regelstrukturen sozialer Wirklichkeit. In: Keller, Reiner u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd 1: Theorien und Methoden. Opladen 2001, S. 225-260.
- Bublitz, Hannelore: Judith Butler zur Einführung. Hamburg 2002.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend): Kinder- und Jugendhilfegesetz: Ahtes Buch Sozialgesetzbuch. 9. Auflage, Berlin 1999.
- Butler, Judith: Melancholisches Geschlecht/Verweigerte Identifizierung. In: Benjamin, Jessica (Hrsg.): Unbestimmte Grenzen. Beiträge zur Psychoanalyse der Geschlechter. Frankfurt am Main 1995, S. 168 -187.
- Butler, Judith: Imitation und Aufsässigkeit der Geschlechtsidentität. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Grenzen lesbischer Identität. Aufsätze. Berlin 1996, S. 15 - 37.
- Butler, Judith: Körper von Gewicht. Frankfurt am Main 1997.
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Sonderauflage. Frankfurt am Main 2003.

BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (Hrsg.): Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern. Köln 2006

BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (Hrsg.): Rahmenkonzept zur Sexuaufklärung. Köln 2006.

Caplan, Pat: Kulturen konstruieren Sexualitäten. In: Schmerl, Christiane u.a. (Hrsg.): Sexuelle Szenen. Inszenierungen von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen 2000, S. 44 - 65.

Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2005.

Degele, Nina: Sich schön machen. Zur Soziologie von Geschlecht und Schönheitshandeln. Wiesbaden 2004.

Degele, Nina: Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsichernden Potential von *Queer Studies*. In: Freiburger Frauen Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung Bd. 17. Freiburg 2005, S. 109-133.

Derrida, Jacques: Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpettea. Hrsg. Engelmann, Peter Wien 1986.

Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft 2002, H. 1.

Dreher, Eva/Dreher, Michael: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, Detlev/Stiksrund, Arne (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen/Toronto/Zürich 1985, S. 56-70.

Duden, Barbara: Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. Ein Zeitdokument. In: Feministische Studien, 11. Jg. 1993, H. 2, S. 24-33.

Düring, Sonja: Zwischen Aufbruch und Verharren, Autonomie und Liebessehnsucht. Eine Untersuchung über den Verlauf der Adoleszenz von Frauen und ihre Konflikte mit der kulturellen Form der Zweigeschlechtlichkeit. Hamburg 1993.

Düring, Sonja: Über sequentielle Homo- und Heterosexualität. Zeitschrift für Sexualforschung, 7. Jg. 1994, H. 3, S. 193-202.

Engel, Antke: Differenz (der) Rechte - Sexuelle Politiken und der Menschenrechtsdiskurs. In: quaestio (Hrsg.) [Beger, Nico J./Hark, Sabine/Engel, Antke/Genschel,

Corinna/Schäfer, Eva]: Queering Demokratie. Sexuelle Politiken. Berlin 2000, S. 157-174.

Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2000.

Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage, Weinheim 1995.

Filipp, Sigrun-Heide: Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage, Weinheim 1995, S. 3-52.

Fritzsche, Bettina u.a. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001.

Fritzsche, Bettina: Pop-Fans. Über Schwellenwesen und ihre Experimente mit Liebe und Begehren. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004a, S. 83-96.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main 1977.

Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Bd.1. Frankfurt am Main 1983.

Funk, Heide/Schwarz, Anne: Bedürfnisse und Konfliktlagen von Mädchen. In: Sozialpädagogisches Institut Berlin (Hrsg.): Neue Maßstäbe. Mädchen in der Jugendhilfeplanung. Berlin 1999, S. 88-102.

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) Berlin/KomBi - Kommunikation und Bildung vom anderen Ufer (Hrsg.): In jeder Klasse. Lesbische und schwule Jugendliche in der Schule - Eine Studie aus den Niederlanden 1996.

[http://www.sensis.berlin.de/familie/gleichgeschlechtliche\\_lebensweisen/veroeffentlichen/in\\_jeder\\_klasse.pdf](http://www.sensis.berlin.de/familie/gleichgeschlechtliche_lebensweisen/veroeffentlichen/in_jeder_klasse.pdf), 19.08.05

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (Hrsg.): Lesben und Schwule in der Schule - respektier!? Ignoriert?!. Eine Synopse der GEW-Befragung der Kultusministerien. 2. Auflage. Frankfurt am Main 2002.

<http://www.gew.de/Binaries/Binary4327/le-schwu.pdf>, 13.02.07

Gildemeister, Regine/ Wetterer, Angelika: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun - Axeli/ Wetterer, Angelika (Hrsg.): Traditionen Brüche. Freiburg 1992, S. 201-250.



Gleich und gleich e.V.

[https://www.gleich-und-gleich.de/g\\_angebot.html](https://www.gleich-und-gleich.de/g_angebot.html), 07.03.07.

Goffman, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main 1975.

Gooß, Ulrich: Konzepte der Bisexualität. In: Zeitschrift für Sexualforschung, 16. Jg. 2003, H.1, S. 51-65.

Hackmann, Kristina: Adoleszenz, Geschlecht und sexuelle Orientierungen. Eine empirische Studie mit Schülerinnen. Opladen 2003.

Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich - männlich? Opladen 1984.

Hänsch, Ulrike: Individuelle Freiheiten - heterosexuelle Normen in Lebensgeschichten lesbischer Frauen. Opladen 2003.

Hark, Sabine: Queer Interventionen. In: Feministische Studien, 11. Jg. 1993, H. 2, S. 103-109.

Hark, Sabine (Hrsg.): Grenzen lesbischer Identitäten. Aufsätze. Berlin 1996.

Hark, Sabine: Feministische Theorie - Diskurs - Dekonstruktion. Produktive Verknüpfungen. In: Keller, Reiner u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen 2001, S. 353-371.

Hark, Sabine: Junge Lesben und Schwule: Zwischen Heteronormativität und post-traditionaler Vergesellschaftung. In: Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft 2002, H. 1, S. 50-58.

Hartmann, Jutta u.a. (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld 1998.

Hartmann, Jutta: Die Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und neue Impulse für eine kritische Pädagogik. In: Hartmann, Jutta u.a. (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld 1998, S. 29-41.

Hartmann, Jutta: Bewegungsräume zwischen kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Fritzsche, Bettina u.a. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 65-84.

Hartmann, Jutta: vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen 2002.

Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004a.

Hartmann, Jutta: Vielfältige Lebensweisen transdiskursiv. Zur Relevanz dekonstruktiver Perspektiven in Pädagogik und sozialer Arbeit. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004a, S. 17-32.

Hartmann, Jutta: Dynamisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform: dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim/München 2004b, S. 59-77. .

Hellferich, Cornelia: Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität. Opladen 1994.

Hempel, Ulrike/Kleyböcker, Heiko: Homosexualität im Unterricht. Lesbisch-schwule Aufklärungsarbeit in Schulen. In: Hartmann, Jutta u.a. (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld 1998, S.208-213.

Herwig, Gabriela: „Das sind ja auch Menschen...!“ Zur Situation lesbischer Mädchen in der Schule. In: Hartmann, Jutta u.a. (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld 1998, S. 177-183.

Howald, Jenny: Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen. Mögliche Bedeutungen von „Queer-Theory“ für die feministische Mädchenbildungsarbeit. In: Fritzsche, Bettina u.a. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 295-309.

Hüasers, Francis/König, Almut: Bisexualität. Stuttgart 1995.

Hutter, Jörg: (Homo-)sexualität als Thema in der LehrerInnen-Ausbildung. In: Hartmann, Jutta u.a. (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld 1998, S. 278-284.

Jagose, Annamarie: Queer Theory. Eine Einführung Berlin 2001.

JnwL NRW (Jugendnetzwerk Lambda NRW e.V.) (Hrsg.): Freundinnen. Eine Studie zur Lebenssituation lesbischer Mädchen von Sabine Klein und Ingrid Schütz 1996.

Jugendnetzwerk Lambda - der schwul-lesbische Jugendverband in Deutschland  
<https://www.lambda-online.de/>, 07.03.07

Keller, Reiner u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. Opladen 2001.

Keupp, Heiner: Lebensbewältigung im Jugendalter aus der Perspektive der Gemeindepsychologie. Förderung präventiver Netzwerkressourcen und Empowermentstrategien. In: Keupp, Heiner u.a.: Risiken des Heranwachsens. Probleme der Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim/München 1990, S. 1-51.

Keupp, Heiner u.a.: Risiken des Heranwachsens. Probleme der Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim/München 1990.

Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main 1997.

Keupp, Heiner u.a.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg 1999.

Keupp, Heiner: Identität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage, Neuwied/Kriftel 2001, S. 804-810.

King, Vera: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen 2002.

Knoll, Christopher/Edinger, Manfred/Reisbeck, Günter (Hrsg.): Grenzgänge. Schwule und Lesben in der Arbeitswelt. München/Wien 1997.

Kolip, Petra: Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter. Opladen 1997.

KomBi - Kommunikation und Bildung: Pädagogisches Konzept. Lebensformenpädagogik.

<http://www.kombi-berlin.de/03-b.html>, 20.02.07.

KomBi - Kommunikation und Bildung: Erwachsenenbildung. Fortbildung und Beratung für pädagogische Fachkräfte.

<http://www.kombi-berlin.de/05-b.html>, 20.02.07.

Kugler, Thomas: Erwachsenenbildung zum Thema weibliche und männliche Homosexualität - Konzeptionelle Grundlagen und Qualitätsmerkmale. In: Hartmann, Jutta u.a. (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld 1998, S. 221-228.

Lähnemann, Lela: Wie etabliere ich das Thema „Sexuelle Orientierung“ in der Jugendhilfe? In: Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 56. Jg. 2004, H. 4, S. 147-152.

Laux, Lothar/Weber, Hannelore: Bewältigung von Emotionen. In: Scherer, Klaus R. (Hrsg.): Psychologie der Emotion. Göttingen/Toronto/Zürich 1990, S. 560-629.

Lazarus, Richard S./Folkman Susan: Stress, Appraisal, and Coping. New York 1984.

Lazarus, Richard S.: Streß und Streßbewältigung - Ein Paradigma. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage, Weinheim 1995, S. 198-232.

Lebek, Andrea/Sagner, Ralph: Das Jugendnetzwerk Lambda - der lesbisch-schwule Jugendverband. In: Hartmann, Jutta u.a. (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld 1998, S. 204-207.

Liebau, Eckart: Entwicklungsaufgaben im Wandel. In: Schüler 2004. Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. S. 40-43.

Liepmann, Detlev/Stiksrund, Arne (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen/Toronto/Zürich 1985.

Lorey, Isabell: Der Körper als Text und das aktuelle Selbst: Butler und Foucault. In: Feministische Studien, 11. Jg. 1993, H. 2, S. 10-23.

Luhmann, Susanne: Verquere Pädagogik? Queer theory und die Grenzen anti-homophober Bildungsarbeit. In: Hartmann, Jutta u.a. (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld 1998, S. 42-52.

Maihofer, Andrea: Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt am Main 1995.

Maihofer, Andrea: Geschlecht als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise. Neuere Überlegungen auf dem Weg zu einer kritischen Theorie von Geschlecht. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004a, S. 33-40.

Maschke, Sabine: Schritte in die Selbstständigkeit. Neue Handlungsfelder der 8- bis 12-Jährigen. In: Schüler 2004. Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, S. 32-35.

Meyer, Dorit: Mädchenarbeit - eine Problemskizze. Zur Auswertung der Expertinneninterviews im Rahmen der 2. Programmphase des Bundesmodellprogramms „Mädchen in der Jugendhilfe“. In: Sozialpädagogisches Institut Berlin (Hrsg.): Neue Maßstäbe. Mädchen in der Jugendhilfeplanung. Berlin 1999, S. 29-38.

MFAS Niedersachsen (Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales) (Hrsg.): Schwule Jugendliche: Ergebnisse zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität 2001.

[http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2563512\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2563512_L20.pdf), 28.06.05.

MFJFG NRW (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW) (Hrsg.): Gewalt gegen lesbische Frauen: Studie über Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen 1999.

Münchmeier, Richard: Jugend. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage, Neuwied/Kriftel 2001, S. 816-830.

Nestmann, Frank: Soziale Netzwerke - Soziale Unterstützung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage, Neuwied/Kriftel 2001, S. 1684-1692.

Ott, Cornelia: Die Spur der Lüste. Sexualität, Geschlecht und Macht. Opladen 1998.

Ott, Cornelia: Zum Verhältnis von Geschlecht und Sexualität unter machttheoretischen Gesichtspunkten. In: Schmerl, Christiane u.a. (Hrsg.): Sexuelle Szenen. Inszenierungen von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen 2000, S. 183-193.

Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage, Neuwied/Kriftel 2001

Perrez, Meinrad/Laireiter, Anton-Rupert/Baumann, Urs: Streß und Coping als Einflußfaktoren. In: Baumann, Urs/Perrez, Meinrad (Hrsg.): Lehrbuch Klinische Psychologie - Psychotherapie. 2. vollständig überarbeitete Auflage, Bern u.a.1998, S. 277-305.

Quaestio (Hrsg.) [Beger, Nico J./Hark, Sabine/Engel, Antke/Genschel, Corinna/Schäfer, Eva]: Queering Demokratie. Sexuelle Politiken. Berlin 2000.

Remerschmidt, Helmut: Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter. Stuttgart/New York 1992.

Rose, Lotte: Geschlechtsidentität entwickeln. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 3., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2005, S.151-157.

Scherer, Klaus R. (Hrsg.): Psychologie der Emotion. Göttingen/Toronto/Zürich 1990.

Schmerl, Christiane u.a. (Hrsg.): Sexuelle Szenen. Inszenierungen von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen 2000.

Schmidt, Gunter: Das Verschwinden der Sexualmoral. Über sexuelle Verhältnisse. Hamburg 1996. Zitiert in: Hartmann, Jutta: vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen 2002.

Schröder, Helmut: Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein. Weinheim/München 1995.

Schröder, Anette/Schmitt, Birgit: Soziale Unterstützung. In: Brüderl, Leokadia (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Weinheim/München 1988, S. 149-159.

Schüler 2004. Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Schwarz, Anne: Mädchen auf ihrem Weg zu einer selbstbestimmten Sexualität. Frankfurt am Main u.a. 1998.

Seiffge-Krenke, I.: Stress, coping and relationships in adolescence. New York 1995.

Sigusch, Volkmar: Vom Trieb und von der Liebe. Frankfurt am Main/New York 1984.

Sozialpädagogisches Institut Berlin (Hrsg.): Neue Maßstäbe. Mädchen in der Jugendhilfeplanung. Berlin 1999.

Sozialpädagogisches Institut Berlin (Hrsg.): Einwürfe. Andrea Krauß. Identität und Identitätspolitik bei Judith Butler. Berlin 2001.

Stauber, Barbara: Starke Mädchen - kein Problem? In: Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V. (Hrsg.): Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Mädchen zwischen patriarchalen Zuschreibungen und feministischen Ansprüchen. 22 Jg. 1999, H. 51, S. 53-64.

Stauber, Barbara: Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Opladen 2004.

Stein, Arlene: Mit dem Feind schlafen? Ex-Lesben und die Rekonstruktion von Identität. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Grenzen lesbischer Identität. Aufsätze. Berlin 1996, S. 155-185.

Stein-Hilbers, Marlene: Sexuell werden. Sexuelle Sozialisation und Geschlechterverhältnisse. Opladen 2000.

Stein-Hilbers, Marlene/Soine, Stefanie/Wrede Birgitta: Einleitung: Sexualität, Identität und Begehren im Kontext kultureller Zweigeschlechtlichkeit. In: Schmerl, Christiane u.a. (Hrsg.): Sexuelle Szenen. Inszenierungen von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen 2000, S. 9-22.

Stroebe, Wolfgang/Jonas, Klaus/Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Heidelberg 2002.

Stroebe, Wolfgang/Jonas, Klaus: Gesundheitspsychologie - eine sozialpsychologische Perspektive. In: Stroebe, Wolfgang/Jonas, Klaus/Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Heidelberg 2002, S. 579-622.

Stuve, Olaf: In welche Gruppe wollt ihr gehen: in die Mädchen- oder die Jungen-Gruppe? Gender-Grenzverwischungen in der Jugendarbeit. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004a, S. 167-177.

SvSJS Berlin (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin, Fachbereich gleichgeschlechtliche Lebensweisen) (Hrsg.): Sie liebt sie. Er liebt ihn. Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Leben, Schwuler und Bisexueller in Berlin 2001.

Teuber, Kristin: „Ich blute, also bin ich“. Selbstverletzung der Haut von Mädchen und jungen Frauen. 2. Auflage, Pfaffenweiler 1999.

Thiemann, Anne/Kugler, Thomas: Vielfalt bereichert. *Diversity* in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck 2004a, S. 153-166.

Timmermanns, Stefan: Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen. Aachen 2003.

Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim/München 2004.

Timmermanns, Stefan: Raus aus der Schublade, rein in die Schublade oder quo vadis, lesbisch-schwule Aufklärung? In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim/München 2004, 79-97.

Trautmann-Sponsel, Rolf-Dieter: Definition und Abgrenzung des Begriffs „Bewältigung“. In: Brüderl, Leokadia (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsfor-schung. Weinheim/München 1988, S. 14 - 24.

Ulich, Dieter: Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. München/Weinheim 1987.

Voigt-Kehlenbeck, Corinna: ... und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In: Fritzsche, Bettina u.a. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen 2001, S. 237-254.

Watzlawik, Meike: Uferlos? Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen. Aachen 2004.

Wikipedia: Heteronormativität.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Heteronormativit%C3%A4t>, 06.07.2005.

Wikipedia: Diskurs.

[http://de.wikipedia.org/wiki/Diskurs#Michel\\_Foucault](http://de.wikipedia.org/wiki/Diskurs#Michel_Foucault), 06.03.2007.

Wikipedia 2007: Identitätsgeschlecht.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Geschlechtsidentit%C3%A4t>, 07.03.2007

Wolf, Gisela: Erfahrungen und gesundheitliche Entwicklungen lesbischer Frauen im Coming-out-Prozess. Herbolzheim 2004.

Woltersdorf, Volker alias Lore Logorrhöe: Queer Theory und Queer Politics 2003.

<http://www.linksnet.de/textsicht.php?id=1004>, 13.09.2005.

Zima, Peter V.: Die Dekonstruktion: Einführung und Kritik. Tübingen, Basel 1994.