

6. Pädagogische Geschlechterforschung

Im Rahmen der pädagogischen Geschlechterforschung liegt ein breiter Literaturbestand vor. Aber nur in seltenen Fällen findet Intergeschlechtlichkeit darin Erwähnung. Nach einer kurzen Skizzierung pädagogischer Geschlechterdiskurse gehe ich zentralen LGBTIQ+ Studien nach, deren Ergebnisse auch für die vorliegende Studie von Bedeutung sind. Anschließend folgen Inter*Studien im Speziellen über pädagogische Kontexte.

6.1 Diskurse der pädagogischen Geschlechterforschung

Geschlecht als Kategorie fand in den 1970er Jahren Eingang in die Pädagogik – insbesondere in die Erziehungswissenschaft (Heinrichs 2001, S. 199). Seitdem formierten sich unterschiedliche pädagogische Geschlechterdiskurse (Micus-Loos 2004, S. 113ff.). Zu Beginn entwickelte sich das Leitbild *Gleichheit zwischen den (zwei) Geschlechtern als Menschenrecht*. Da die Bedingung für Gleichheitsaussagen die *Anerkennung von Differenz* darstellt, rückte die Hervorhebung, Bestimmung und Anerkennung der Kategorie Frau bzw. Mädchen ins Zentrum. Dabei ist das Ziel, Gerechtigkeit und Gleichheit in einer kritisierten androzentristisch ausgerichteten Pädagogik herzustellen (Prenzel 1995). Während es noch in den 1970er und 1980er Jahren um eine »Mädchenparteilichkeit« und der Kritik an dem heimlichen Lehrplan für Jungen in einem koedukativen Schulunterricht ging, wird 30 Jahre später von »Geschlechtergerechtigkeit« (Budde 2011) gesprochen. Der Begriff kann einerseits als Gerechtigkeit im Sinne von Gleichheit der Geschlechter verstanden werden, andererseits kann in ihm auch der Grundgedanke, den Geschlechtern (in ihrer Differenz) gerecht zu werden, enthalten sein. In dieser unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeit wird dieser Begriff von Budde (2011) auch kritisiert. Allerdings verbergen sich hinter beiden Begriffsbestimmungen lediglich cis-normative Vorstellungen von Jungen und Mädchen. Pädagogische Konzepte verfehlen daher bislang ihren Anspruch an die Geschlechtergerechtigkeit deutlich, sowohl im Sinne von Gleichheit als auch in dem Sinne, den Geschlechtern gerecht zu werden. Die Kritik an der Reproduktion einer (heteronormativen) Zweigeschlechtlichkeit in der

Pädagogik haftet an vielen Diskursen zur Anerkennung der Differenz. So auch an den Konzepten der »Pädagogik der Vielfalt« von Prengel (1995) oder »Geschlecht und Differenz« von Rendtorff (1999) (vgl. dazu z.B. Heinrichs 2001). Zudem gibt es in der empirischen pädagogischen Geschlechterforschung eine Vielzahl an Studien, die dichotome Differenzierungen und Festschreibungen von geschlechtertypischen Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen produzieren, aus denen didaktische Konzepte und Handlungsstrategien für Pädagog*innen abgeleitet werden (vgl. dazu z.B. Studien über die Grundschule in Kaiser 2004). Daraus etablierte sich auch ein breites Forschungsfeld zur Koedukation (ein Überblick dazu in Faulstrich-Wieland 1991).

Die Auffassung von Geschlecht als *Konstruktion*, die vor allem durch das Konzept »Doing Gender« (West/Zimmermann 1988) geprägt wurde, bezeichnet Geschlecht als Effekt sozialer Praktiken. Demnach ist die Geschlechtszugehörigkeit zu keiner Zeit festgeschrieben, sondern interaktiv konstruiert und dynamisch. Daran anknüpfend entwickelte sich der *Diskurs der Dekonstruktion*, der nach wie vor insbesondere system- und machtkritisch für das Nicht-Identische, Offene und Nicht-Gedachte sensibilisiert, sodass ein Aufzeigen subjektstituierender Ein- und Ausschlüsse möglich ist. Dem Dekonstruktivismus gehören vor allem queer-feministische Studien in Anlehnung an Judith Butler (1991) an. Die bipolare Einteilung in die eindeutig unterscheidbaren Kategorien Männer und Frauen und damit auch der »bislang unhinterfragten Referenzpunkt feministischer Pädagogik und erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung« (Hartmann 2012, S. 152) wird in heteronormativitätskritischen Arbeiten (in Anlehnung an Judith Butler) etwa von Hartmann (2012), Plößler (2005) und Heinrichs (2001) infrage gestellt. Sie bieten wichtige Ansatzpunkte und Bildungsperspektiven für das Thema Intergeschlechtlichkeit: Bildung ist nach Heinrichs (2001) als »diskursiver Prozess« (ebd., S. 219) und zugleich als »ausschließende Konstruktion« zu verstehen, in der die Reflexions-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Subjekte ermöglicht und beschränkt werden (ebd., S. 172).

Bildungstheoretische Überlegungen zu Bildung und Geschlecht bieten z.B. Heinrichs (1999; 2001) und Klika (2004). »Jede Bildungstheorie ist nicht nur hinsichtlich ihres expliziten oder implizierten Subjekts- und Identitätsverständnisses zu hinterfragen, sondern muß immer auch die Frage nach der geschlechtlichen Verankerung von Subjekten, die Frage nach Herstellung und Aufrechterhaltung von Geschlechtsidentität integrieren« (Heinrichs 1999, S. 233). In den meisten bildungstheoretischen Ansätzen fehlt jedoch systematisch die Kategorie Geschlecht (Klika 2004, S. 36). Den Zusammenhang von Bildung und Geschlechtsbildung zu erkennen, sei aber notwendig,

»um eine Bildung zu ermöglichen, die den Normalisierungszwang, der jeder Subjektconstitution unterliegt, erkennen und zu hintergehen versuchen kann. Eine

maßgebliche Normalisierung, die im Bildungsprozess geleistet wird, ist dabei die Bildung zum geschlechtlichen Subjekt, welches sich (bislang) immer in der Zweigeschlechtlichkeit anzusiedeln hat« (Heinrichs 2001, S. 230).

Mit Blick auf die pädagogische Geschlechterforschung hält Kleiner (2018) treffend fest: »So hat die erziehungswissenschaftliche Adoleszenz-, Sozialisations- und Bildungsforschung bisher kaum etwas über die Erfahrungen von Jugendlichen zu sagen, die sich nicht als heterosexuelle Jungen und Mädchen verstehen [...]« (Kleiner 2018, S. 4). Außerdem macht Kleiner¹ (2018) auf die intersektionale Vernachlässigung aufmerksam, indem sie kritisiert, dass Diskriminierungserfahrungen in Studien zu LGBTIQ+ »künstlich auf Geschlecht und Sexualität verengt« bleiben (ebd., S. 7). Besonders auffällig ist, dass viele Studien die Akronyme »LGBTIQ« in ihrem Titel aufnehmen, dann aber lediglich schwule oder lesbische, selten bisexuelle Orientierungen einbezogen werden. Asexualität bleibt in mir bekannten Studien problematischer Weise ebenso ausgeblendet. Geschlechtervielfalt wird häufig nur hinsichtlich binärer trans Identitäten gedacht und einbezogen. Nicht-binäre Geschlechtsidentitäten, die ebenso unter das Trans-Spektrum fallen, sind meist gänzlich ausgeblendet. Intergeschlechtlichkeit wird in nur sehr wenigen Studien systematisch berücksichtigt. Meist werden intergeschlechtliche Menschen in der Datenerhebung nicht adressiert, manchmal findet sich keine Person. Letzteres kann unterschiedliche Gründe haben, die besonders in Kapitel III auch für die vorliegende Studie reflektiert werden. Zu kritisieren ist allerdings in jedem Fall, dass das Akronym »I« sehr unreflektiert in den Überschriften integriert ist, obwohl sie keinerlei Berücksichtigung im weiteren Verlauf der Studie erfahren.

Melanie Bittner führte bereits 2011 Schulbuchanalysen zu Geschlechterkonstruktionen in den Fächern Englisch, Biologie und Geschichte (Sekundarstufe 1 und 2) durch. Die Ergebnisse über heteronormative Geschlechterkonstruktionen decken sich mit meinen Ausführungen zum österreichischen Lehrplan (vgl. Kapitel I.5.2): Vielfalt von Geschlecht, sexueller Vielfalt und Familie bleiben überwiegend ausgeblendet. Transthemen bleiben bestenfalls eine Randbemerkung. Intergeschlechtlichkeit findet lediglich in einem Biologiebuch eine kurze Erwähnung. »Die Schüler_innen erfahren nichts über die Existenz von Trans oder Inter* und deren Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen« (Bittner 2011, S. 78). Weitere deutschsprachige Schulbuchanalysen hinsichtlich Intergeschlechtlichkeit sind mir nicht bekannt. Allerdings wird in den letzten Jahren vermehrt pädagogisches Material in der pädagogischen Praxis zur Aufklärung über das Thema veröffentlicht (mehr dazu im nachfolgenden Abschnitt, vgl. Kapitel I.6.2.4).

1 Kleiner (2018) bietet einen guten Überblick zur LGBT(I)Q erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, in der einerseits das fehlende I kritisiert wird, andererseits im Artikel selbst wiederum teilweise undifferenziert Berücksichtigung findet.

Staudenmeyer et al. (2016) haben im Auftrag des Ministeriums für Soziales und Integration Baden-Württemberg eine Studie zu Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung in der Jugendarbeit in Baden-Württemberg durchgeführt und Angebote für »lesbische, schwule, bisexuelle, transgender, transsexuelle, intergeschlechtliche und queere Jugendliche« sowie Empfehlungen für »LSBTIQ-Jugendarbeit« erarbeitet. Sie erhoben Fragebögen in Einrichtungen und führten im Anschluss Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen mancher dieser Einrichtungen (ebd., S. 11–13). In der Studie finden sich bereits in der Datenerhebung kritikwürdige binäre Fragestellungen, etwa nach der Teilnehmer*innenstruktur, die lediglich zwei Geschlechter einschließen (ebd., S. 20). Grundsätzlich zeigt sich auch in dieser Studie, dass Intergeschlechtlichkeit wenig mitgedacht wird. Überwiegend bleibt das Thema mitlaufend in einer Aneinanderreihung von Akronymen, das an wenigen Stellen auch differenzierter betrachtet wird. Dennoch sind die Ergebnisse durchaus von Relevanz, um Jugendarbeit kritisch zu reflektieren: So wird beispielsweise deutlich gemacht, dass finanzielle und räumliche Ressourcen für die LSBT-TIQ-Jugendarbeit fehlen (ebd., S. 34). Fortbildungen in den Einrichtungen müssen überwiegend von den Communities selbst veranstaltet werden (ebd., S. 25f.). Bemerkenswerterweise nennen die befragten Einrichtungen keinerlei Angebote für intergeschlechtliche Jugendliche, da teilweise dafür die Nachfrage solcher Angebote fehle. Auf eine mögliche Antwort verweisen Staudenmeyer et al. (2016) in ihren Ausführungen auf die Schwierigkeiten der LGBTTIQ Jugendlichen, sich (besonders zu Beginn) einer Kategorie zuzuordnen (ebd., S. 35), und auf die oft fehlende Anonymität besonders im ländlichen Raum (ebd., S. 33). Das fehlende Wissen und die Tabuisierung sind aufgrund der vorliegenden Studie ein besonders relevantes Thema. Weiters wäre wohl auch zu fragen, wie oder ob in diesen Einrichtungen Intergeschlechtlichkeit ausreichend sichtbar als Thema inkludiert ist und über dieses Thema aufgeklärt wird.

Die erste deutschlandweite Coming-Out-Studie von Krell & Oldemeier (2015; 2017) beschränkt sich generell auf die Lebenssituation von LSBT* Jugendlichen. Inter* Jugendliche wurden im Feldzugang und der Datenerhebung nicht genannt. Eine Fußnote verweist darauf, dass die Adressierung an inter* Jugendliche in der Studie »aufgrund der Spezifität ihrer Lebenssituation« (Krell & Oldemeier 2015, S. 10) nicht erfolgte. Nähere Ausführungen dazu fehlen und hinterlassen offene Fragen zu den Vorannahmen der Autor*innen. Besonders trans Jugendliche weisen eine durchaus andere Lebenssituation als beispielsweise lesbische oder schwule Jugendliche auf. Trotz allem erscheint es mir sinnvoll, diese Studie aufzugreifen, da sie hinsichtlich der Analyse meiner Interviews einige wichtige Hinweise auch für Coming-Out-Prozesse für inter* Jugendliche geben kann. Die Studie befragte über einen Online-Fragebogen 5000 Jugendliche im Alter zwischen 16 und 27 Jahren. Zudem wurden 40 qualitative problemzentrierte Interviews geführt. Vergleiche zu meiner Studie lassen sich besonders in folgenden Punkten ziehen: So wird auch bei LGBT*

Jugendlichen schon ab der Grundschule von einem Gefühl der Andersheit berichtet (ebd., S. 12). Fehlende Begriffe werden mit einer erschwerten Phase des inneren Coming-Outs, die Phase der Bewusstwerdung, in Verbindung gebracht (ebd., S. 6). Ein erstes äußeres Coming-Out zieht einen langen starken einsamen Handlungs- und Leidensdruck der Jugendlichen nach sich. Die Angst vor Ablehnung im Freundes-, Familienkreis und von Schulkommiliton*innen ist hoch (74 % aller Befragten). Bemerkenswert sind auch die Ergebnisse zur Zeitspanne zwischen innerem und äußerem Coming-Out. Die Zeit zwischen eigener Bewusstwerdung und einem ersten äußeren Coming-Out liegt zwischen 3,5 und 6,8 Jahre (ebd., S. 16). Besonders hoch sei die Jahreszahl bei trans Jugendlichen. In meinen Interviews ist eine noch deutlich größere Zeitspanne zu rekonstruieren. Ebenso führen Krell & Olde-meier (2015) an, dass bei Jugendlichen mit Selbstbeschreibungen wie »nicht-binär« der Findungsprozess meist noch länger und komplexer ist, da ihnen viele Informationen fehlten. Auch das Alter eines ersten Coming-Outs erhöht sich bei diesen Jugendlichen. Dies ist für intergeschlechtliche Jugendliche aufgrund der vorliegenden biografischen Erzählungen ähnlich einzuschätzen.

Öffentliche Orte wie das Schwimmbad gehören zu denen mit den meisten Diskriminierungserfahrungen der befragten Jugendlichen (ebd., S. 29). Besonders trans Jugendliche beschreiben aufgrund der zweigeschlechtlichen Ordnung einen Verzicht auf sportliche Aktivitäten, der auch in den vorliegenden inter*Erzählungen in der Schulzeit sichtbar wird. Auch der Rückzug von Freundschaften wird in den Ergebnissen dokumentiert, »um geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen zu entgehen« (ebd., S. 13).

Das Coming-Out in der Familie geht mit belastendsten Ängsten einher. Die Befürchtung vor einer möglichen Ablehnung wird von 69 % aller Jugendlichen angegeben. Die Reaktionen selbst sind sehr unterschiedlich, jede zweite Person berichtet von diskriminierenden Erfahrungen in der Familie nach dem Coming-Out (ebd., S. 20). Hierzu zählen auch ein fehlendes Ernstgenommen- und ein Ignoriertwerden. Außerhalb des engsten Familienkreises wissen viele Jugendliche nicht, wer über ihr Outing informiert ist (ebd., S. 19). Auch diese Erfahrungen finden sich in den intergeschlechtlichen Erzählungen über den familiären Kontext. Eine mögliche Erklärung dafür sehe ich in der umfangreichen Tabuisierung und daraus resultierenden Kommunikationsklemmen in der Familie (vgl. Kapitel IV.1).

Die Befürchtungen vor exkludierenden und diskriminierenden Erfahrungen in der Schulzeit sind groß. Diese Befürchtungen werden durch 54 % aller befragten Jugendlichen bestätigt, indem sie angaben, dass sie »beschimpft, beleidigt oder lächerlich gemacht« (ebd., S. 22) wurden. Auch eine Thematisierung von LGBT-Angelegenheiten durch Lehrer*innen bleibt überwiegend aus oder findet nur in negativer Form, etwa über die Gefahr einer HIV-Infektion, Erwähnung (ebd., S. 21). Die Erfahrungsberichte der vorliegenden biografischen Erzählungen decken sich auch

hinsichtlich der Beschreibung von Schule und Ausbildungsinstitutionen als sehr belastende Orte, denen sie sich nur schwer entziehen können.

Bettina Kleiner (2015) führte episodische narrative Interviews mit LGBT*Q Jugendlichen über ihre Schulzeit. Intergeschlechtliche Jugendliche wurden auch in dieser Studie nicht einbezogen. Kleiners Studie ist interessant, da sich auch einige Differenzen zwischen LGBT*Q-Erzählungen und inter*Erzählungen herauskristallisieren. Einerseits wird Schule als Ort der Unsichtbarmachung, beispielsweise im Unterricht, identifiziert, andererseits als Ort von Differenz- und Ausgrenzungserfahrungen in informellen Räumen v.a. unter Peers, die zu diskriminierenden Exponierungserfahrungen führen (können) (Kleiner 2015, S. 327ff.). Während die Unsichtbarmachung in der Schule auch für das Thema Intergeschlechtlichkeit gilt, zeigt sich die Form der diskriminierenden Exponierung in den vorliegenden intergeschlechtlichen Erzählungen so nicht (vgl. Kapitel IV.2). Kleiner rekonstruiert außerdem, dass einige Jugendliche ihre unsichtbar gemachten Themen im Unterricht über verschiedene Formen selbst zur Sprache bringen (z.B. über Referate oder Kleidung), die Kleiner, angelehnt an Butler, als sprachliche bzw. leibliche Resignifizierung liest (ebd., S. 332). Dass dieses Sprechen erst dann möglich ist, wenn dazu ein diskursiver Raum vorhanden ist, erachte ich für besonders wichtig und kontrastierend zu den biografischen inter*Erzählungen aus der vorliegenden Studie. So finden sich in den inter*Erzählungen auch keine Handlungsräume wie Kleiner (2015) am Beispiel einer lesbischen Schülerin, die eine klassenöffentliche und grenzüberschreitende Anrede der Lehrerin »humorvoll zurückweisen« kann und die Situation nutzt, »um sich als freche Schülerin und lesbisches Mädchen zu präsentieren, das die Lehrer_innen noch korrigiert und belehrt« (ebd., S. 329). Kleiner verweist auch als mögliche Erklärung für dieses widerständige Handeln, auf eine bereits vorhandene Community über den Besuch eines LGBT*Q Jugendzentrums (ebd.). Diese Community ist für inter* Personen überwiegend nicht ausreichend vorhanden und war in Österreich zum Zeitpunkt der Schulzeit der Interviewpersonen überhaupt nicht vorhanden. Andererseits berichtet auch Kleiner von Interviewpartner*innen, die ebenso unsichtbar bleiben und dies durch ein homophobes bzw. transfeindliches Schulklima von den Jugendlichen begründet wird (ebd., S. 321). Handlungspotentiale rekonstruiert Kleiner (2015) einerseits am Ende der Schulzeit, an dem etwa eine jugendliche trans Person erstmal einen Rock trägt oder im Rahmen eines Referats ein Coming-Out des homosexuellen Begehrens möglich wird. Anhand der Studie von Bettina Kleiner (2015) wird deutlich, dass LGBT*Q Menschen auf Diskurse und Sprache zurückgreifen können. Inter* Personen sind in der Schulzeit deutlich unsichtbarer und »bühnenlos«, wie ich im Kapitel IV.2 ausführlich rekonstruieren werde.

6.2 Inter*Studies über pädagogische Kontexte

Schütze (2010) bezeichnet intergeschlechtliche (und transgeschlechtliche) Menschen als die »vergessenen Subjekte« der pädagogischen Gender-Diskurse (ebd., S. 69). Die wenigen existierenden Publikationen und Studien über pädagogische Kontexte fokussieren überwiegend den Bereich der Schule und stammen aus dominant englischsprachigen sowie aus skandinavischen Ländern.² Nachfolgend werden Studien über Erfahrungen intergeschlechtlicher Kinder und Jugendlicher, inter*spezifische Studien über pädagogische Fachkräfte und pädagogische Einrichtungen sowie Studien über Eltern intergeschlechtlicher Kinder rezipiert. Abschließend werden einige praxisorientierte Zugänge und didaktische Konzeptionen beleuchtet.

6.2.1 Erfahrungen intergeschlechtlicher Kinder und Jugendlicher

Die erste mir bekannte umfassende Studie über Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in der Schule wurde im Jahr 2015 in Australien durchgeführt (Jones et al. 2016), an der 272 intergeschlechtliche Menschen (im Alter zwischen 16 und 87 Jahren) mittels eines Online-Fragebogens teilgenommen haben. Die Schule als ein Ort der Unterstützung war in dieser Studie nicht zu identifizieren. 92 % aller Teilnehmer*innen haben in der Schule keine positiven Inhalte über Intergeschlechtlichkeit vermittelt bekommen. In der Sexualerziehung erhielten 92 % keine positive Vermittlung über Intergeschlechtlichkeit. Überwiegend wurde Inter* gar nicht thematisiert, sondern lediglich binäre Körper- und Geschlechterverständnisse vermittelt. So ist es überraschend, dass trotz dieser Umstände etwa die Hälfte aller Teilnehmer*innen angegeben haben, mit Lehrer*innen über ihre Intergeschlechtlichkeit gesprochen zu haben. 52 % haben es ihren Klassenkamerad*innen verschwiegen. Diese Zahlen sind als kontrastierend zu anderen und auch meiner Studie zu lesen. Dem gegenüber stehen in einer weiteren Publikation zu derselben Studie Angaben, in der 95 % aller Teilnehmer*innen keinerlei Beratung in der Schule oder Hinweise zu Beratungen erhalten haben (Jones 2016, S. 614). Über 70 % berichteten von Beleidigungen, Mobbing- oder physischen Gewalterfahrungen in der Schule (ebd., S. 614f.). 18 % gaben an, die Sekundarschule nicht beendet zu haben (was im Vergleich zu 2 % der Gesamtbevölkerung in Australien sehr hoch einzustufen ist). Als Gründe nennt das Forschungsteam den Aspekt von Behandlungen und Arztterminen während der Schulzeit sowie Traumatisierungen durch medizinische Eingriffe (Jones et al. 2016; vgl. dazu auch Jones 2016; Gregor 2015; D'Albertyon 2007). Vor allem

2 Einige Diplom-, Bachelor- und Masterarbeiten sind in den letzten zehn Jahren auch im deutschsprachigen Raum zum Thema entstanden. Die wenigsten wurden allerdings auch publiziert (z.B. Stern 2010).

Fortbildungen über inter*Bedarfe von Schulberater*innen und Lehrer*innen werden in der Studie abschließend gefordert.

Dorle Klika (2012) analysiert in einem Buchbeitrag ein biografisches Interview mit einer intergeschlechtlichen Person namens Mika, das im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Thema biografische Wege ins Studium geführt wurde. Mika erfährt in der Schule Gewalt und Ausgrenzung und berichtet von unerwartetem Brustwachstum, das zu einem Brustabbinden und zur sozialen Isolation führte (Klika 2012, S. 367). Sozialer Rückzug und wenige Freundschaften zeigen sich zentral in Mikas Schulbiografie ab dem Gymnasium. Dies deckt sich mit den Erzählungen in meinen Interviews. »Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte begegnen der biologischen Besonderheit Mikas mit (vermutlich hilfloser) Ignoranz« (ebd., S. 372). Die letzte Schulklasse vor dem Abitur ermöglicht Mika Freundschaften aufgrund von Coming-Outs anderer LGBTIQ+ Personen sowie einer gemeinsamen Cosplay-Tanzgruppe mit Rollenspielen, in der sich Mika auch jenseits der Zweigeschlechtlichkeit ausprobieren konnte.

Axel Keating and Jukka Lehtonen (2022) veröffentlichen ein Review über aktuelle Forschung und Dokumente aus der Politik zu Inter* und Schule in Finnland. Gleich zu Beginn bemängeln sie die wenig einschlägige Forschungsliteratur zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sowie zu Variationen von Geschlechtsmerkmalen. Als Folge dieser Desiderate nennen sie auch die fehlende Lehrer*innenausbildung, in der kaum über Inter* gelehrt und informiert wird (ebd., S. 19). Die Angst bei Lehrer*innen vor LGBTIQ+ Themen, etwas falsch zu machen, wird ebenso dokumentiert. Zudem begründen sie mit fehlenden LGBTIQ+ Personen in ihrer Klasse bzw. Schule, die Themen nicht unterrichten zu müssen (ebd., S. 20). Außerdem werden die fehlenden Informationen über intergeschlechtliche Lehrer*innen bemängelt, deren Existenz ebenso ausgeblendet bleibt (ebd., S. 23). Obwohl finnische Schulbücher Themen zu Geschlechtsmerkmalen, Geschlecht und sexueller Vielfalt abdecken können, werden sie in der Regel nur am Rande behandelt oder sie bleiben ausgespart (ebd., S. 26). Geschlechtergetrennter Schulunterricht und architektonische Einrichtungen wie WC und Umkleidekabinen werden problematisiert (ebd., S. 35). Das Verstecken der eigenen Intergeschlechtlichkeit wird als notwendiger Schutz vor Mobbing und sozialem Ausschluss beschrieben (ebd., S. 31). Auch Eltern informieren Lehrer*innen nur sehr ungern, da von ihnen häufig Aufklärungsarbeit und Anleitungen gefordert wird (ebd., S. 31). Fehlzeiten und Schulumüdigkeit treten häufiger auf als bei anderen Jugendlichen, sodass auch die Schulleistungen nachlassen. Schulärzt*innen (»school nurses«) wird eine wichtige Rolle hinsichtlich der Erfahrungen von Schüler*innen in der Pubertät zugeschrieben. So wird die Konsultation als potenzieller Ort der Spannung und des Schadens bewertet, insbesondere im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischer Sprache über Körpermerkmale und Pubertät (ebd., S. 22).

Lundberg et al. (2022) untersuchen in ihrer Studie, wie junge inter* Personen über ihre Variationen der Geschlechtsmerkmale sprechen. Sie führten halbstrukturierte Interviews mit 22 jugendlichen inter* Personen (15–26 Jahre) in Schottland, England, Norwegen und Schweden. Viele inter* Personen fühlen sich als »normal« (Lundberg et al. 2022, S. 557) und haben Angst, Exklusionserfahrungen ausgesetzt zu sein. In Freundschaftsgesprächen wird ihre Intergeschlechtlichkeit überwiegend ausgespart. Ein sonst unbeachteter Aspekt in Studien zeigt sich bei Lundberg et al. (2022), indem darauf verwiesen wird, dass manche interviewten Personen angaben, dass sie gar keine Notwendigkeit sehen, über ihre Intergeschlechtlichkeit zu sprechen, da sie sich gar nicht so unterschiedlich zu anderen erleben (ebd., S. 557). Andere haben ein so negatives Selbstbild, dass sie keine engere Beziehung zulassen und Liebesbeziehungen ausschließen, um ihre Intergeschlechtlichkeit nicht thematisieren zu müssen (ebd., S. 558). Vielen ist es peinlich, über ihre Intergeschlechtlichkeit zu sprechen, und sie beschreiben das Gefühl des Alleinseins. Die Sorge, über Intergeschlechtlichkeit sprechen zu müssen, wird auch auf falsche oder mangelnde Informationsvermittlung in der Schule zurückgeführt (ebd., S. 560). Wie etwa schon Preves (2002), Zehnder (2010) und Gregor (2015) bereits ausführlich herausgearbeitet haben, beschrieben auch Lundberg et al. (2022) den Kontakt zu Inter*Communities als wichtige Erfahrung für ein positiveres Selbstbild.

Die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) erfasst europaweit die Situation von knapp 140.000 LSBTI Personen ab dem Alter von 15 Jahren. Die Studie wurde im Jahr 2019 mittels Online-Befragungen durchgeführt (FRA 2020), in der auch zum ersten Mal intergeschlechtliche Personen einbezogen wurden. Dass Intergeschlechtlichkeit in der Schule in einer positiven Art und Weise zum Thema gemacht wurde, wird in Österreich von 3 % der befragten intergeschlechtlichen Personen angegeben. Über die Hälfte der befragten Personen gab an, dass Intergeschlechtlichkeit in der Schule gar nicht zum Thema gemacht wurde (FRA 2020).

6.2.2 Pädagogische Fachkräfte und Einrichtungen

Petra Focks (2014) führte im Jahr 2013 sechs Expert*inneninterviews und interessierte sich für die Lebenssituation von inter*, trans und genderqueeren Jugendlichen und erforderliche Unterstützungsangebote. Dazu wurden Forscher*innen, Vertreter*innen von Interessenverbänden, Menschenrechtsaktivist*innen und Mitarbeiter*innen von Einrichtungen befragt. Die Darstellung der Ergebnisse in dieser Studie ist überwiegend deskriptiv, indem erst Statements (sowie abschließend auch Forderungen) von Expert*innen gesammelt und transparent gemacht wurden. Dies ermöglicht einen ersten Einblick in das Thema und macht auf einige Bereiche aufmerksam.

»Alle befragten Expert*innen weisen explizit auf Diskriminierungen, Erfahrungen von Exklusion und massive Menschenrechtsverletzungen als lebensweltliche Erfahrung von trans, inter* und genderqueeren Jugendlichen hin. Das Gefühl, anders zu sein, nicht zu passen, begleitet trans, inter* und genderqueere Jugendliche in allen Lebensbereichen und Lebenslagen« (ebd., S. 9f.).

Besonders die Schule wird als zentral für Diskriminierungen und Exklusionserfahrungen beschrieben (ebd., S. 10f.). Die elterliche Unterstützung wird als sehr bedeutsam hervorgehoben sowie die fehlenden Unterstützungsangebote für Eltern selbst (S. 16f.). Eine intersektionale Betrachtung der Lebenssituation von inter* Personen fehle bis dato gänzlich (ebd., S. 19).

Eine australische Studie von Brömdal et al. (2017) problematisiert zudem die Unwissenheit und falschen Vorstellungen über intergeschlechtliche Körper in der Schule. Im Rahmen von ethnografischen Beobachtungen wurde etwa analysiert, wie unter Schüler*innen Körper negativ und als »abnormal« oder »peinlich« dargestellt werden, die bestimmten Normen nicht entsprechen. Auch Lehrer*innen reflektieren und thematisieren Körpernormen nur unzureichend. So kritisiert auch King (2016), dass Begriffe für den intergeschlechtlichen Körper fehlen und es bisher nur medizinische Begriffe etwa für intergeschlechtliche Genitalien gibt, weshalb King eine entpathologisierende Sprache für intelligible intergeschlechtliche Subjekte fordert. Die Ausführungen Kings (2016) sind allerdings aufgrund der reduktionistischen Sichtweise auf Genitalien kritisch zu lesen.

Schmidt & Schondelmeyer (2015) befragten über offene Interviews und Gruppendiskussionen Pädagog*innen aus der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe. Sie gingen der Frage nach, wie LSBTI-Themen von Fachkräften in der pädagogischen Praxis bearbeitet werden. Pädagog*innen können meist keine Relevanz des Themas in ihrem beruflichen Kontext erkennen und schätzen es deshalb auch als »unbedeutend« (ebd., S. 226) ein. Ein Anlassfall wie ein geoutetes trans Kind wird für die Thematisierung vorausgesetzt (ebd., S. 232). Zum anderen verweisen Pädagog*innen auf andere pädagogische Handlungsfelder zur Bearbeitung des Themas oder es wird als Thema für die Oberstufe (wie etwa für den Biologieunterricht) verstanden (ebd. S. 230). Diese Ergebnisse decken sich mit Kleiners Studie aus der Schüler*innenperspektive (Kleiner 2015, S. 271f.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Nachtigall & Ghattas (2021). Sie haben sieben qualitative leitfadenerstützte Interviews mit pädagogischen Fachkräften (Schulsozialarbeiter*innen und einer Lehrkraft) durchgeführt und die Ergebnisse mit Vertreter*innen aus der Inter*Community diskutiert. In ihrer Studie wird deutlich, dass die Änderung im Personenstandsgesetz in Deutschland im Schulalltag noch gar nicht aufgenommen oder diskutiert wurde. Intergeschlechtlichkeit wird kaum thematisiert, die Vielfalt des sexuellen Begehrens findet noch am ehesten Erwähnung. Inter* wird erst dann zum Thema gemacht, wenn Schüler*innen

ein Coming-Out haben. So schlussfolgert das pädagogische Personal, dass es intergeschlechtliche Kinder und Jugendliche in ihrer Schule nicht gebe. Außerdem werden Diskriminierungserfahrungen von inter* Personen als »Luxusprobleme« (ebd., S. 127) beschrieben, da sie auf andere, scheinbar brisantere Themen verweisen, z.B. »ausländische Kinder« (ebd.). Dabei kritisieren Nachtigall & Ghattas (2021) die Missachtung struktureller und institutioneller Diskriminierung, die durch Unsichtbarmachung und Ignoranz entsteht (ebd., S. 127).

Voß & Böhm (2022) sowie Voß (2021) veröffentlichten einen Forschungsbericht über eine computerbasierte quantitative Studie über bestehende Ausbildungen, Studiengänge und Lehrmaterial aus dem Bereich der (Human-)Medizin, Psychologie, Sozialen Arbeit, Hebammenkunde/Hebammenwissenschaft, Logopädie und des Lehramts (ebd., S. 21). Die Ergebnisse zeigen, dass besonders Intergeschlechtlichkeit kaum in Ausbildungskontexten thematisiert wird. Und wenn dies geschieht, dann in Form von Störungsbegriffen. Auch in vielen Abschnitten zu geschlechtlicher Vielfalt fehlt eine ausreichende Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit (ebd., S. 32).

6.2.3 Eltern intergeschlechtlicher Kinder

Richter-Appelt et al. (2006) haben mittels standardisierter Fragebögen intergeschlechtliche Menschen nach erinnertem Erziehungsverhalten und Bindungsaspekten hinsichtlich ihrer Eltern befragt. Ihre Ergebnisse weisen auf ein geringeres Erleben an elterlicher Fürsorge und eine unsichere Bindung hin, die zu psychische Belastungen führen. D'Alberton (2007) macht deutlich, dass Lügen, das Vorenthalten von Informationen und Tabus auch in der elterlichen Beziehung Traumata mit sich bringen können (ebd., S. 308). Cohen-Kettenis (2010) beschreibt das elterliche Erleben mit Schock, Trauer, Scham, Angst und Schuld, wodurch Schwierigkeiten entstehen, Anderen von der Intergeschlechtlichkeit ihres Kindes zu erzählen. Es wird ein hoher Unterstützungsbedarf für Eltern und Kinder identifiziert und Kritik am Umgang mit dem Thema in klinischen Kontexten geübt (vgl. dazu auch die bereits erwähnte Studie von Streuli et al. 2013). Fehlende Erziehungsratgeber und Entscheidungshilfen werden bemängelt (Cohen-Kettenis 2010, S. 332f.).

Jones (2017) greift die familiären Aspekte der australischen Studie aus 2015 (vgl. dazu auch Jones et al. 2016) auf. Obwohl die meisten Personen angegeben haben, dass enge Familienmitglieder von ihrer Intergeschlechtlichkeit zumindest wissen, erleben sie familiäre Unterstützung nur teilweise. 43 % aller Teilnehmer*innen geben an, Beratung oder expliziten Druck erfahren zu haben, als Junge oder Mädchen zu agieren. Dazu gehörte für die Erziehung als Mädchen, mehr mit anderen Mädchen zu spielen, Kleider zu tragen, Körper- und Gesichtshaare zu entfernen, einen Mann zu heiraten und penetrierfähig zu sein. Zur männlichen Erziehung zählte Muskelaufbau und Trainings im Fitnessstudio, als weiblich gelesene Kleidung zu

vermeiden, stark und ohne Emotionen zu sein, die über körperliche Gewalt durch die Eltern führte, um ihre Stärke und Männlichkeit zu fördern. Wenn die Pubertät anders oder später eintrat, wurde auch diese Entwicklung, etwa durch Kommentare über kindisches Verhalten, kritisiert. Hervorgehoben wurde in der Studie auch, dass es sowohl den inter* Personen selbst als auch den Eltern an Informationen und Wissen über Intergeschlechtlichkeit mangelt (ebd.). Es bleibt dabei offen, wie sich diese Ergebnisse von der allgemeinen geschlechtsspezifischen Erziehung unterscheidet, deutlich wird in dieser Studie jedenfalls eine Hervorhebung dieser elterlichen Erziehungspraktiken.

Krämer (2021) verfasste ihre Dissertation zu »Geschlecht als Zäsur. Zum Alltagserleben von Eltern intergeschlechtlicher Kinder«. Dafür wurden fünf narrative Interviews mit Eltern geführt. Voraussetzung für das Interview war eine Diagnose innerhalb der ersten zwei Lebensjahre ihrer Kinder. Krämer beschreibt differente Umgangsweisen der Eltern im sozialen Umfeld: Einerseits gibt es den Wunsch, möglichst ausführlich zu erzählen und aufzuklären, andererseits entscheiden sie sich für eine Tabuisierung des Themas, um das Kind vor einer Besonderung zu schützen (ebd., S. 163). Falls nach der Geburt die Offenheit der Eltern für das Thema vorhanden ist, reagiert meist das soziale Umfeld mit Tabuisierung (ebd., S. 164). Besonders wird die fehlende Information für Eltern bemängelt, die zu schwierigen Gefühlen im Umgang mit ihrem Kindes führen. Krämer analysiert entlang der Coming-Out-Phasen von Gregor (2015) ähnliche Prozesse, die auch Eltern durchleben. Dabei ist vor allem durch den Austausch in Selbsthilfestrukturen die Neuaneignung von elterlichem Wissen über Intergeschlechtlichkeit zentral (Krämer 2021, S. 107). Krämer (2021) führte eine der ersten ausführlichen qualitativen Studien über das Erleben intergeschlechtlicher Eltern. Das Alltagserleben der Eltern bleibt allerdings auf Diagnosen nach der Geburt bzw. innerhalb der ersten zwei Lebensjahre beschränkt. Dadurch ergibt sich einerseits ein klinischer Fokus in den narrativen Interviewerzählungen selbst, andererseits fehlen Hinweise auf die Gruppe der Eltern, die erst später bzw. über nicht-klinische Kontexte von der Intergeschlechtlichkeit erfahren.

6.2.4 praxisorientierte Zugänge und didaktische Konzeptionen

Die Einbindung des Themas Inter* in die pädagogische Praxis, um das Bewusstsein für Intergeschlechtlichkeit zu fördern und dem Schweigen entgegenzuwirken, wird schon lange gefordert (z. B. Koyama & Weasel 2003; Breu 2009; Jones et al. 2016; Enzendorfer und Haller 2020). Koyama & Weasel (2003) plädieren bereits früh dafür, Intergeschlechtlichkeit in Bildungsinstitutionen nicht nur als Beispiel zur Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit heranzuziehen, sondern auch ein Verständnis für Lebensrealitäten von inter* Personen zu vermitteln (ebd., S. 2). Auch Breu (2009) betont die Notwendigkeit positiver Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit in der Schule, um zu empowern und Leben zu retten (ebd., S. 107). Dies ist nicht nur

für intergeschlechtliche Personen selbst, sondern für alle Schüler*innen wichtig, da Heteronormativität viele betrifft (ebd., S. 102).

Fast zwei Jahrzehnte später sind die Forderungen immer noch aktuell, wie meine Analysen der vorliegenden Studie aufzeigen. Spezifisch zum Thema Inter- geschlechtlichkeit finden sich erste Entwürfe didaktischer Konzeptionen für die pädagogische Praxis, etwa Koyama & Weasel (2003), Rosen (2009), Breu (2009), Hechler (2014), Queerformat (2018), Spahn & Wedl (2018; 2020), Queeramnesty (2020), Rosen & Rosen (2021). Sie zeigen Möglichkeiten zur Aufklärung und Sensibilisierung für das Themas auf. Außerdem wurden Kinderbücher, beispielsweise von Intersexuelle Menschen e. V. (2009) mit »Lila. Oder was ist Intersexualität?«, Pawlowska & Szamalek (2017) mit »Wer ist die Schnecke Sam?«, Loda (2018) mit »PS: Es gibt Lieblingseis.« oder Rosen (2018b) mit »Jill ist anders« herausgegeben.

Vermeehrt wird auch Intergeschlechtlichkeit in LGBTIQ+ Praxisleitfäden berücksichtigt, z.B. in einigen Materialien von Queerformat (Fachstelle Queere Bildung³) oder in dem Buch »Diversität im Klassenzimmer« (Palzkill et al. 2020, S. 81f.) für alle Schulformen. Die mangelnde Studienlage erschwert die vollständige Inklusion des Themas im Sinne einer ausreichenden Berücksichtigung der Lebensrealitäten intergeschlechtlicher Personen. Andreas Hechler (2014) plädiert auch für eine inter*sensible Sprache, in der Viktimisierung verhindert werden und Lebensrealitäten und Erfahrungen sichtbar gemacht werden sollen. Intergeschlechtlichkeit ist außerdem als Querschnittsthema in der Schule aufzunehmen. Überforderungen mit der Thematik sind bei Kindern und Jugendlichen in der Praxis nicht zu beobachten, sofern die Pädagog*innen mit dem Thema gut umgehen können (Gümüş 2018).

In den letzten Jahren sind außerdem Broschüren und Ratgeber für inter* Personen und Eltern publiziert worden. So gibt es die in sechs Sprachen verfügbare Broschüre »Supporting your intersex child« (IGLYO, OII Europe & EPA 2018), in der Eltern umfassend zu unterschiedlichen Lebensbereichen und Fragen bezüglich Inter* aufgeklärt werden und einen Ratgeber (»tool kit«) an die Hand bekommen. Sie bietet Aufklärung über unterschiedliche Bereiche. So gibt es auch ein Kapitel über »Teacher and school staff« (S. 27f.), in dem Tipps für Umgangsformen in der Schule gegeben werden. Dabei scheint es notwendig zu sein, sehr genau abzuwägen, was und wieviel über das Kind erzählt wird. Inter* Kinder selbst bzw. deren Eltern können rasch in eine Aufklärer*innenrolle rutschen, da die Schule auf das Thema Inter- geschlechtlichkeit nicht vorbereitet ist. Auch der Paritätische Gesamtverband (2021) gab zu Inter* in der Kinder- und Jugendhilfe umfassende Empfehlungen heraus, die Bedarfe von Eltern, Kindern und Jugendlichen in den Blick nehmen.

3 Materialien von Queerformat – Fachstelle Queere Bildung: <https://www.queerformat.de/category/material-schule/>

International lassen sich darüber hinaus ministerielle bzw. an Ministerien adressierte Publikationen finden. Das Ministerium in Malta gab bereits 2015 eine Broschüre zu »Trans, Gender Variant And Intersex Students In Schools« (Malta Ministry for Education and Employment 2015) heraus. Eine mehrseitige Empfehlung wurde für die finnische Regierung (Keating & Lehtonen 2022, S. 52–54) und eine umfassende Aufklärung und Handlungsanleitung für die pädagogische Arbeit in Australien »Including Intersex« (SHFPACT & AGA 2021) erarbeitet. Sie plädieren alle für inklusivere Räume und Aktivitäten. Außerdem bieten sie vereinzelt Anleitungen für den Schulunterricht.

6.2.5 Zwischenfazit

Positive Thematisierungen von Intergeschlechtlichkeit bleiben in pädagogischen Kontexten überwiegend aus (FRA 2020, Jones 2016). Schulpersonal und Mitschüler*innen sind in den wenigsten Studien als informierte Personen angegeben. In der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist die Vermittlung auf binäre Körper- und Geschlechterverständnisse beschränkt (Breu 2009; Jones et al. 2016; Brömödal et al. 2017, Bittner 2011; Enzendorfer 2021; RIS 2022). Auch unter Kindern und Jugendlichen ist die negative Thematisierung der Körper, die der zweigeschlechtlichen Norm nicht entsprechen, zu identifizieren (King 2016; Brömödal et al. 2017; Lundberg et al. 2022). In Schulbuchanalysen und in Lehrplänen bleiben Trans und Inter* ausgeblendet (Bittner 2011; Keating & Lehtonen 2022; RIS 2022). Auch Gesetzesänderungen wie das neue Personenstandsgesetz in Deutschland führen bisher zu keiner Berücksichtigung und Änderung der pädagogischen Praxis (Nachtigall & Ghattas 2021). Aus der Perspektive von pädagogischen Fachkräften gibt es Unsicherheiten in Bezug auf LGBTIQ+ Themen, die vor allem auf eine mangelnde Ausbildung zurückzuführen sind (Voß & Böhm 2022; Keating & Lehtonen 2022).

Viele Pädagog*innen sprechen davon, dass es in ihrem beruflichen Umfeld »keinen Bedarf« für das Thema gebe (Schmidt & Schondelmeyer 2015; Nachtigall & Ghattas 2021; Keating & Lehtonen 2022). Es wird als »Oberstufenthema« oder »Thema für den Biologieunterricht« abgeschoben bzw. als »Luxusproblem« unter vielen Schwierigkeiten in der Schule bewertet (Schmidt & Schondelmeyer 2015; Nachtigall & Ghattas 2021). Auch LGBTQ Schüler*innen-Erzählungen bestätigen diese Erfahrung (Kleiner 2015).

Somit wird die Schule als zentraler Ort für Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen identifiziert (Focks 2014; Jones et al. 2016; FRA 2020), in dem LGBTIQ+ Schüler*innen von Diskriminierungs- oder Gewalterfahrungen betroffen sind. Es werden Schwierigkeiten bei den Schulleistungen genannt, auch aufgrund von Fehlstunden durch Termine bei Ärzt*innen (Jones et al. 2016; Keating & Lehtonen 2022), die auch zu einer höheren Wahrscheinlichkeit von Schulabbrüchen führen (Jones et

al. 2016). Beratungs- und Unterstützungsangebote fehlen, auch für die Eltern (Jones 2016; Krämer 2021). Auch in den Studien über die Eltern, stehen klinische Aspekte oft im Mittelpunkt. Die Information über Variationen der Geschlechtsmerkmale des Kindes können zu Scham, Angst, Schuld (Cohen-Kettenis 2010) bis hin zu einem Zustand des Schocks führen (Krämer 2021). Dies ist vor allem durch fehlendes Wissen begründet und kann zu Belastungen in der Eltern-Kind-Beziehung führen (Jones 2017; Werner-Rosen 2004; Richter-Appelt et al. 2006; Krämer 2021). Fehlende Elternunterstützungsangebote werden besonders bemängelt (Focks 2014; Schweizer 2016; Rosen 2021; FRA 2020; Krämer 2021). Voß & Böhm (2022) sowie Voß (2021) verdeutlichen auch für die pädagogische Professionalisierung die erforderliche Inklusion von Intergeschlechtlichkeit in Ausbildungskontexten.

