

2. Schulzeit

»Also ich habe sehr viel Energie immer darauf verwendet, normal zu scheinen.«
(Sasha B., 16/22–23)

In diesem Kapitel habe ich mich für die Bezeichnung »Schulzeit« entschieden, da sie eine Zeitspanne umfasst, in der Schule (als genormter Bildungsweg) für Kinder und Jugendliche als Zeit und Ort eine wichtige Rolle spielt, diese den Lebenslauf und die Biografie wesentlich bestimmen, sich aber auch Freundschaften und Aktivitäten rund um die Schule entwickeln. Schule ist nicht nur eine Institution zur Wissensvermittlung, sondern eine soziale Lebenswelt, die aufgrund der Schulpflicht alle Kinder und Jugendlichen durchlaufen.

Schulische Bildung dient der gesellschaftlichen Teilhabe und soll die Handlungsfähigkeit der Schüler*innen stärken. Wie in meiner Lehrplananalyse in Kapitel I.5 bereits herausgearbeitet ist, ist schulische Bildung hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe voller Widersprüche. Bildungssysteme »befinden sich nicht außerhalb gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse, sondern sind Teil gesellschaftlicher Unterscheidungsformen, Routinen und Prozeduren der Zuweisung von Positionen« (Mecheril & Plöcker 2009, S. 196). Kinder und Jugendliche lernen, wie sie sich in und zu diesen Macht- und Differenzverhältnissen zu verhalten haben. Ein »Grundkurs« von sozialen Regeln, Regelungen und Rahmen«, den Jackson (1975, S. 29) als »hidden curriculum« bezeichnet.

Schule ist als zentraler Ort von Sozialisation und Subjektivierung zu verstehen. Sie ist auch für die Herstellung und Einübung von Geschlecht und Begehren ein zentraler Ort (Tevooren 2006, S. 114). Die Schule ermöglicht neue Verständnisse von Geschlecht, die von familiären Verständnissen abweichen können. Darüber hinaus wirken nicht nur Geschlechter- und Körperrnormen, sondern auch viele andere normative Verhältnisse, die Differenzen erzeugen und zu Verwerfungen oder sozialem Ausschluss führen können. So sind Schüler*innen mit unterschiedlichen Anforderungen und Kategorisierungen konfrontiert, mit denen sie je nach Möglichkeit umgehen. In den vorliegenden Erzählungen werden vorwiegend Geschlechter- und Körperverständnisse relevant gesetzt, entlang derer sie sich und Andere erkennen müssen.

Wie bereits im Forschungsstand dargelegt, gestalten sich für LGBTQ Kinder und Jugendliche generell Coming-Out-Prozesse in pädagogischen Einrichtungen als problematisch. Pädagogische Fachkräfte setzen sich in der Regel erst dann mit der Thematik auseinander, wenn Kinder oder Jugendliche durch ein Coming-Out sichtbar werden (vgl. Krell & Oldemeier 2015). So gehen Pädagog*innen überwiegend davon aus, dass Intergeschlechtlichkeit in ihrem pädagogischen Alltag nicht von Relevanz sei (vgl. Nachtigall & Ghattas 2021).

Wenig Erkenntnis gibt es darüber, wie inter* Kinder und Jugendliche ihren Alltag in pädagogischen Einrichtungen bewältigen. Denn auch wenn sie sich zu keinem Coming-Out entscheiden und in ihrem Umfeld überwiegend unsichtbar bleiben, sind sie in pädagogischen Räumen wie der Schule anwesend.

Pubertät als biografische Wendung

Hinsichtlich der Erfahrungen in der Schulzeit werden in meiner Analyse Differenzen zwischen Kindheit und Jugend deutlich. Mit der Erwähnung der Pubertät bzw. körperlichen Veränderungen, verändern sich auch die Erzählungen über die Schulzeit, ähnlich wie sich das bereits im Kapitel IV.1 bezüglich der Familie angedeutet hat.

Die Erzählungen über die Kindheit vor der Pubertät verweisen auf eine noch recht unproblematische Zeit in Kindergarten, Volksschule, Fußballvereinen oder Schwimmkurs, zumindest für die meisten meiner Interviewpartner*innen.

Sasha B. erzählt von einer Kindheit und Schulzeit, die »eh recht schön« war bzw. in der sich Sasha B. »leicht getan« hat und erst mit dem Eintreten der Pubertät die Schwierigkeiten begonnen haben. In der gesamten biografischen Erzählung wird letztlich aber sichtbar, dass Sasha B. immer schon wusste, »anders« als die anderen Mädchen zu sein und diesbezüglich mindestens beunruhigt war (Sasha B., 14/14). Andrea A. überspringt die Erzählung über die Volksschule ganz mit dem Beisatz »nicht besonders viel im Kopf« zu haben, »was da relevant sein könnte« (Andrea A., 2/11). Auch Kris M. verweist auf eine besonders schwierige Jugendzeit, jedoch zeigen sich bei ihr, im Gegensatz zu den anderen Erzählungen, bereits im Kindergarten und in der Volksschule erste Probleme, die ich im Kapitel IV.2.2.2 näher ausführen werde.

Eine entscheidende Wendung nehmen die Schulbiografien mit den Erzählungen über die Pubertät. Dabei werden vor allem körperliche Entwicklungen markiert, die in Differenz zu den »Anderen« stehen und den Subjektstatus infrage stellen. Bereits Zehnder hebt die Pubertät als besonders problematische Zeit hervor, »weil sich die Befürchtung, nicht so zu sein wie alle anderen, bewahrheitet« (Zehnder 2010, S. 275).

Vorausgeschickt ist, wie später auch anhand der Erzählung von Kris M. noch deutlich wird, dass, auch wenn die Erzähler*innen in der Volks- bzw. Grundschule sich an keine besonderen Vorkommnisse erinnern, bereits diese Zeit für Subjekt-

und Geschlechterverständnisse sehr prägend war und Ordnungen herstellte, die besonders während der Pubertät zu krisenhaften Erfahrungen führen konnten.

2.1 Bezugnahmen auf die Schule

Die biografischen Erzählungen zeigen, dass es nicht selbstverständlich ist, über inter*Erfahrungen in pädagogischen Einrichtungen zu sprechen. Tabuisierungen erstrecken sich nicht nur über den familiären Kontext, sondern auch über den Kontext Schule. Meine Interviewpartner*innen konnten zum Zeitpunkt des Interviews das Tabu teilweise aufbrechen und sich daher auch für ein Interview bereiterklären. Inter*Diskurse verhandeln zum Zeitpunkt der Interviews überwiegend die Pathologisierung von Intergeschlechtlichkeit und die Kritik daran. Pädagogische Einrichtungen sind Räume, die bisher wenig biografisch und im Inter*Diskurs reflektiert wurden.

In den Erzählungen werden besonders die Schule und Erfahrungen zur Schulzeit prominent gesetzt. Auch sozialpädagogische Einrichtungen und Sportstätten werden als Ort der Auseinandersetzung mit ihrer (Inter*-)Geschlechtlichkeit markiert. Die biografischen Erzähler*innen besuchten alle die Sekundarstufe II, allerdings wurde deren Schulzeit teilweise unterbrochen oder lief mehrmals Gefahr, ganz abgebrochen zu werden.

Auffällig ist in den Erzählungen auch, dass unmittelbar vor oder zu Beginn der Schulzeit das Aufwachsen und Spielen in der Natur Erwähnung findet.

also (2) es war schon in der Volksschule, so dass ich eher halt so äh::m (1) also ich hab dort schon so von ähm dem Dorf und auch von aus der Nachbarschaft so ähm so ne Freundin oder so paar Freundinnen mit denen ich so in der Kindheit, auch so aufgewachsen bin halt (l: mhm) so mit viel so weiß nicht draußen im Garten spielen und so in der Volksschule auch noch so sehr ähm genau und ähm dann äh::m in der Volksschule wars dann aber auch schon so, dass ich halt ähm eher so (1) ähm oft so ne Außenseiterrolle, bisschen hatte. (Rene S., 5/16–22)

Dann bin ich eben aufgewachsen. Und, ja. War eigentlich eh recht, ä::h. war grundsätzlich recht schön alles. so von der Kindheit und so ((atmet durch)). Ä::hm (1) ich habe mir in der Schule immer recht leicht getan. Hab viel im Wald gespielt und so. U::nd was weiß ich. Also, viel gelesen, (1) u::nd, äh. bin dann, mit zehn oder so, (1) nach Stadt B gekommen. in ein Gymnasium. (Sasha B., 2/36–40)

also als Kind habe ich in einem kleinen Haus bei einem Wald gewohnt. Und wie ich dann in der Schule und so war (1) ein Problem war, ich habe zu viel mit Mädels gespielt (Kris M., 3/20–21)

In den Erzählungen werden fast beiläufig Orte in der Natur wie der Wald oder Garten erinnert, die als Gegenorte (»Heterotopien«, Foucault 2013) zur normierenden und disziplinierenden Schule gesetzt werden. Die Schule wird als einengend und normierend beschrieben. Dabei werden in der retrospektiven Erzählung normierende Schulstrukturen, Lehrer*innen und Mitschüler*innen kritisiert.

2.2 Geschlechterverhältnisse und Geschlechtskörper in Schule

Wir alle sind ab der Geburt von Geschlechternormierungen umgeben. »Gender is an assignment that does not just happen once: it is ongoing« (Butler 2021). Cis- und heteronormative Geschlechterkonzepte sowie damit einhergehende Norm(alisierungspraktiken stellen ein bestimmtes Geschlechterwissen performativ her und sichern es ab. Auch architektonische Räume, z. B. Toiletten, Umkleiden und Turnsäle, werden entlang dieser Logiken gestaltet und dienen dieser Absicherung und Ordnung (Goffman 2001). Studien wie die von Meyer & Sauer (2016, S. 36), Krell & Oldemeier (2016, S. 60) oder Schumann & Scholz (2016, S. 340) betonen die besondere Problematik für Kinder und Jugendliche, die der Cis-Normativität in solchen Räumen nicht entsprechen.

Erst durch trans- und inter* Erzählungen gerät die »fraglos funktionierende ›Gendermaschine‹ ins Stocken« (Dausien 2012, S. 172), normative Strukturen werden sichtbar(er) und auf die Vorderbühne geholt. Nachfolgend werde ich solchen Erzählungen nachgehen.

2.2.1 Bestimmtes Geschlechterwissen in formellen Kontexten bilden

Geschlechterwissen wird sowohl in formellen als auch informellen Settings vermittelt. Die deutsche Sprache ist von Geschlechterkonstruktionen durchdrungen und damit auch das Denken und Handeln pädagogischer Akteur*innen. Es ist also nicht die Frage, ob Geschlechterwissen in der Schule gebildet wird, sondern *wie*. Welche Geschlechter- und Geschlechtskörperkonzepte finden Berücksichtigung und wie umfangreich findet eine Reflexion der Lehrinhalte und pädagogischen Handelns statt? Nachfolgend werden überwiegend formelle Kontexte genannt, in denen fehlendes oder nur ein ganz bestimmtes Geschlechterwissen rekonstruiert wird.

Konstruktion von Körnernormen – am Beispiel eines »Pubertätsworkshops«

Der nachfolgende Erfahrungsbericht von Andrea A. markiert Normalisierungsprozesse von Geschlechterverhältnissen und (Geschlechts-)Körpern, die hier im Kontext Schule im Rahmen eines »Pubertätsworkshops« in Gang gesetzt werden¹:

Ah:::m. Im Gymnasium ist, ist mir ein Moment sehr im Kopf, ahm, nämlich, wir (1) haben in der Ersten, also mit elf ungefähr. einen (2) pf °ich weiß gar nicht mehr wie das heißt° quasi einen Pubertätsworkshop gehabt. (I: mhm) Also nur die Mädchen. Wo alle Mädchen aus der Klasse und einer Sozialarbeiterin oder keine Ahnung Pädagogin. Irgendwas, die nicht Lehrerin war ahm in einem eigenen Raum war und wir haben vorher eben einen Bogen ausfüllen müssen, der anonym war und da haben wir (1) verschiedenste Fragen beantworten müssen, u::nd ich weiß noch ganz genau, dass da auch die Frage war, hattest du schon deine Periode? Und beziehungsweise wie alt warst du? bei der ersten b- bei deiner ersten Periode, u::nd ja, wir waren da elf, eben erste Klasse zehn elf Jahre. U::nd irgendwie war ich extrem neugierig und hab halt bei mir natürlich neu-nein nein angekreuzt (2) ((atmet ein)) und hob dann irgendwie bei den anderen (1) bisschen (1) geschaut ob was die ankreuzen. Und da war aber größtenteils auch alle nein. Ich glaub zwei drei die ja angekreuzt haben und °dann hab ich mir gedacht ja,° pf, wird schon alles passen, gibt ja keinen Grund zur Sorge, bin ja nicht die einzige, a::hm, und es ist bei diesem Kurs eigentlich auch nie vorgekommen (2) dass es sein kann, dass es eben auch (2) Möglichkeiten gibt, dass eine Frau eben keine Periode hat (I: mhm) U::nd (3) Das ist mir besonders stark in Erinnerung geblieben. Weil ich dann halt auch glaubt hab, ja passt eh alles wird schon noch kommen. Ahm. Dann mit (3) zwölf Jahren ungefähr wie dann die ganzen Anderen in der Klasse doch schon langsam die Periode kriegt haben ((atmet ein)) ahm beziehungsweise auch an Busen kriegt haben und ich war noch immer so des immer so das kleine Kind. (1) Ahm, hab ich dann auch mal bei der Mama nachgefragt. Nah::: (2) warum hab ich noch keinen Busen und und (1) die Regel hab ich auch noch nicht und (2) meine Mama hat mich dann eben quasi vertröstet. Nah:: wir sind alle a bisschen Spätentwickler (I: mhm) und des wird schon noch kommen und keine Sorge. (Andrea A., 2/12–35)

Andrea A. erzählt von einem Workshop, der »nur die Mädchen« und damit auch Andrea A. in einem eigenen Raum adressieren und positionieren sollte. Solche Räume erwecken den Eindruck eines exklusiven Raums, der wirklich nur für Mädchen gedacht ist und damit der Einlass und das Betreten eine sonderbare Einheit von »den Mädchen« konstruiert (vgl. dazu auch Plößer 2005, 174). Diese Einheit vermittelt ein Gefühl von Gemeinsamkeit und damit auch die Bedeutsamkeit des gemeinsamen

1 Der nachfolgende Interpretationstext wurde bereits in einer Vorversion publiziert (Enzen-dorfer & Haller 2020).

körperlichen Seins, das sich auch in einem erzählten »Wir« (die Fragen zu beantworten haben) ausdrückt.

Im Gegensatz zu diesem »Wir« steht die Frage nach »deiner« Periode. Der Workshop bzw. dieser Fragebogen vermittelt allen adressierten Mädchen jeweils ein Wissen über »deine Periode«. Die Frage »Hattest du schon deine Periode?« ermöglicht die Antwort »nein«, aber nicht die Option, sie nicht zu bekommen. Denn der Ausdruck »schon« suggeriert, dass Mädchen in jedem Fall menstruieren werden. Die Formulierung »deine« Periode vermittelt etwas, das einem gehört und Teil des eigenen (weiblichen) Körpers sei. Daraus resultiert auch Andrea A.s Hoffnung und spätere Sorge, keine Regel zu haben.

Andrea A.s Aussage, »extrem neugierig« zu sein, deutet auf ein großes Interesse hin, die Körperprozesse Anderer mit den eigenen zu vergleichen. Und zwar nicht aufgrund einer bloßen Neugier über (physiologische) Körperprozesse, sondern über die Neugier, wie sehr ihre Körperprozesse mit denen der anderen innerhalb dieses konstruierten »Wir« übereinstimmt. Sich selbst zu sagen, »keinen Grund zur Sorge« zu haben, ist die Schlussfolgerung, zu der sie gekommen ist, nachdem sie die Antworten auf den Fragebögen ihrer Mitschülerinnen* verglichen hat, und nicht aufgrund einer Information im Workshop. Auch die Aussage der Mutter »wir sind alle ein bisschen Spätentwickler« vermittelte eine noch zu erreichende Entwicklung, die »schon noch kommen« wird und muss.

Die zuvor konstruierte Einheit der Mädchen, zu der Andrea A. sich noch zählte, als Andere ebenfalls noch keine Periode hatten, wird nun zu »die ganzen Anderen in der Klasse«. Die fehlende Menstruation führte bei Andrea A. zu einer Selbstpositionierung als »kleines Kind« und später als »keine richtige Frau« (3/42). Andrea A. lernte in diesem Schulkontext, dass »Mädchenkörper« und ihre Körperprozesse alle gleich funktionieren. Ansonsten ist etwas falsch. Sasha B. beschreibt sich als »Monster«, Andrea A. wünscht sich eine*n Ärzt*in (3/2), die diese vermittelte Ordnung wieder hergestellt hätte.

Fehlendes Wissen, »dass es das gibt«

Berichte intergeschlechtlicher Personen sind geprägt von fehlender Thematisierung von Inter* in der Schule (vgl. z.B. Jones 2016; FRA 2020). Sasha B. versucht in der nachfolgenden Erzählung, darauf einzugehen.

Ä:::hm darum hätte ich mir einfach gewünscht, dass einfach, ja, (5). Einfach das Wissen, dass es das gibt. (I: Mhm) also, dass. dass ich **auch** da bin. Also dass, dass (1) also (1) (I: Mhm.) Weißt wie ich meine? (I: Mhm.) Also. Es war immer so. Es gibt das und es gibt das. Und ich hab da hingeschaut und habe mir gedacht, nein. Scheiße! Ich bin das einzige Monster. So. U::nd ja. also für mich wärs einfach. wenn ich nur irgendwo einfach mal gehört hätte, dass das, dass das **auch** da ist.

(l: Ja.) Das hätte ich mir gewünscht. Also, so, einfach irgendwo eine (1) ja, (1) eine Möglichkeit zur (1) sich (1) also sich wiederzuerkennen. (Sasha B., 11/46–12/19)

Sasha B.s Wunsch, sich wiederzuerkennen ist auch im Kontext der familiären Geschichte zu lesen. Die jahrelange Einsamkeit und Tabuisierung wurde nun auch in der Schule gestärkt und ließ ein Selbstbild als »einziges Monster« entstehen. Einerseits wird der Wunsch deutlich, als intelligibles *intergeschlechtliches* Subjekt ohne Schauspiel und Verstecken anwesend sein zu können (»dass ich **auch** da bin«), womit Sasha B. auf die Bedeutsamkeit von Anerkennung *durch Andere* verweist. Andererseits beschreibt Sasha B. bereits das Potential einer großen Erleichterung *für sich* (»für mich«), wenn Sasha B. »einfach das Wissen, dass es das gibt« vermittelt bekommen oder nur »irgendwo einfach mal gehört« hätte. Das Ausblenden der Thematik stärkt negative Selbstbilder und drängt die Anwesenheit intergeschlechtlicher Schüler*innen in ein soziales Off. Auch wenn Lehrinhalte, Bücher, Medien und Sprache keinen sozialen Raum eröffnen, sind intergeschlechtliche Personen dennoch »auch da«.

Biologiebücher und -unterricht

Alle Interviewpartner*innen nehmen in ihren Erzählungen auf den Biologieunterricht Bezug. Abbildungen und Beschreibungen des menschlichen und geschlechtsspezifischen Körpers sind zentraler Bestandteil des Lehrinhalts im Biologieunterricht. Bis heute findet Intergeschlechtlichkeit darin aber kaum Erwähnung und wird, wie im Inter*Diskurs häufig kritisiert (z.B. Gatthas 2015), wenn überhaupt, dann als Krankheit oder Anomalität thematisiert.² Während Andrea A. keine konkreten Forderungen nach Inhalten stellt (»es muss ja auch nicht in diesem Workshop vorkommen, oder im Biologieunterricht, aber es ist irgendwie nie irgendwas vorkommen« Andrea A. 10/2–4), sondern sich lediglich wünscht, dass Intergeschlechtlichkeit zumindest überhaupt einmal im Schulunterricht vorgekommen wäre, kritisiert Alexis W. die Inhalte aus dem eigenen Biologiebuch:

Dort war die Rede von Missbildungen und deutlich sichtbaren körperlichen Veränderungen, die mit allen Veränderungen an den Geschlechts-Chromosomen einher gehen. Eine erhöhte Sterblichkeit, Deblität, »Katzenschrei«, »Flügel-Nacken« und anderen absurde Dinge wurden in meiner Erinnerung dort in einen Topf geschmissen mit Intersexualität. (Alexis W., 5/9–11)

Alexis W. beschreibt hier retrospektiv, ohne sich daran erinnern zu können, ob sie dieses Thema wirklich im Unterricht behandelt haben, d.h., Phänomene, die nicht

2 Eine der wenigen Anregungen für geschlechtliche Vielfalt im Biologieunterricht bietet beispielsweise Rosen (2009; 2018a).

der (chromosomalen) Norm entsprechen und als »absurde Dinge« in einem Topf mit anderen körperlichen Normabweichungen geworfen wurden. Solche pathologischen Bezeichnungen können die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit (mit bestimmten Chromosomen und Geschlechtsmerkmalen) bestätigen und sichern. Anhand von Alexis W.s Formulierung »geschmissen« wird die Kritik an der Achlosigkeit und Undifferenziertheit deutlich. Inter* und damit auch ihre eigene Körperlichkeit wurden »in einen Topf geschmissen«, kein Wert beigemessen und mit anderen konstruierten Pathologien wie Debität (lat. ungelenk, schwach – »Minderbegabung«) oder Begriffen wie »Flügel-Nacken« oder »Katzenschrei« abgewertet.

Auch in Rene S.s Schulzeit wurde Intergeschlechtlichkeit im Biologieunterricht unter dem Aspekt »Anomalien« thematisieren, worauf ich im folgenden Kapitel näher eingehen werde.

2.2.2 Geschlecht(skörp)erordnung durch pädagogische Akteur*innen

In den folgenden Ausschnitten wird das pädagogische Handeln von Lehrer*innen näher untersucht, wann und wie es zu Disziplinierungen der Schüler*innen kommt und wie sich die Erzähler*innen in diesen rekonstruierten Situationen selbst positionieren.

Irritation und (Wieder-)Herstellung der Geschlechterordnung am Beispiel von WC-Räumen

Kris M. berichtet über ihr geschlechtliches Werden in der Bildungsinstitution Volksschule (bzw. dem Kindergarten). Die Erzählung von Kris M. beinhaltet sowohl eine inter* als auch eine transgeschlechtliche Geschichte und muss im Kontext der familiären (katholischen) Erziehung (vgl. Kapitel I) gelesen werden. Kris M. wurde als einzige Person meiner Interviewpartner*innen nicht eindeutig einem der binären Geschlechter zugeordnet, aber auch nicht etwa einer Geschlechterklassifikation inter*, sondern einer schicksalhaften Deutung als »Gottes Wille«. Dass dieser Umstand zu Schwierigkeiten innerhalb des Alltagswissens über das Geschlecht (Wetterer 2004) führte und eine besondere Disziplinierung durch die Lehrerin erforderte, zeigt sich in der nachfolgenden Erzählung:

Und dann bin ich so in der Volksschule, (1) das war ein bisschen ein Problem, da ich immer mit den Mädchen so ein bisschen gespielt habe. Und a:::hm. Und die Kindergartenfrau- also und in der ersten Klasse hat die Lehrerin gesagt (1) also meine Mutter ist gekommen. und also ich war ein Bub dann. also meine Eltern haben mich so angezogen, wie einen Buben. U:::nd, ahm, ja. ich hab eigentlich, ich hab wirklich nicht so alles gewusst, und. Auch, wie ich dann, (1) wie ich in der zweiten Klasse war, (1) bin ich ein paar Mal aufs Damen-WC gegangen (1: ja.)

Und. Und, dann hat die Lehrerin die Mutter angerufen. und meine Mutter musste dann kommen. (1) In der dritten Klasse habe ich dann schon (1) ja, schon gewusst. ja, ich bin ein Bub. (1) und dann, ich musste dann dieses Geschlecht eintragen. (Kris M., 20/33–45)

Kris M. beginnt in einer chronologisch geordneten Erzählung im Kindergarten und in der ersten Klasse der Volksschule mit dem Problem, »so« mit Mädchen und damit mit Kindern des »falschen« Geschlechts gespielt und dann auch die falschen WC-Räume »so« genutzt zu haben. Das »so« bleibt erst einmal unerläutert. Kris M. scheint aber auf sich zu verweisen und markiert damit das eigene So-Sein. Sie erklärt die Situation mit »ich war dann ein Bub« und korrigiert bzw. expliziert, »wie ein Bub« von den Eltern gekleidet worden zu sein. Kris M. rechtfertigt ihr damaliges Verhalten mit »ich hab wirklich nicht alles so gewusst«. Bemerkenswert ist, dass für Kris M. erst in der pädagogischen Institution diese Irritation entstanden ist. Durch pädagogisch institutionelle Regulierungen stieß Kris M. an die eindeutig gezogenen binären Grenzen, die sie erst lernen musste. Kris M. berichtet, erst in der dritten Klasse gewusst zu haben: »ich bin ein Bub«. Dabei handelt es sich aber nicht um eine Geschlechtsidentifikation, sondern um eine Zuordnung eines Geschlechtseintrags und um ein Bub-Sein-Müssen.

Kris M. führt in der Erzählung drei pädagogische Akteur*innen ein: Die »Kindergartenfrau«, »die Lehrerin« und »meine Mutter«. Alle drei (weiblich gegenderten) Personen treten in dieser Erzählung als Erziehungsakteur*innen auf. Weil Kris M. das Mädchen-WC genutzt hat, schien die Lehrerin die Dringlichkeit einer erzieherischen Handlung zu erkennen, indem sie die Mutter anrief und in die Schule holte. Durch das Anrufen und Herholen der Mutter wird eine *doppelte Erziehungsmaßnahme* gesetzt. Die Mutter tritt nicht nur als Verstärkung einer Erziehungsintervention auf, sondern »musste« auch als zu belehrende, hierarchisch untergeordnete primäre Erziehungsperson, der die Verantwortung für das Verhalten des Kindes zugeschrieben wird, in die Schule kommen. So galt die geschlechternormierende *Disziplinierung nicht nur Kris M., sondern auch der Mutter*.

Während Dausien (2012) bereits festhält, dass das Geschlecht »eine strukturelle Begrenzung für individuelle biografische Konstruktionen« (Dausien 2012, S. 172) bildet, wurde für Kris M. die biografisch-narrative Darstellung des eigenen Geschlechts besonders schwierig. Kris M. verarbeitet in ihrer Erzählung eine inter* und transgeschlechtliche Geschichte, die ineinander verwoben sind. Kris M. wollte kein Bub sein und konnte den damit einhergehenden Geschlechternormen nicht (selbstverständlich) entsprechen. Sie berichtet davon, Ohringe und Kleider tragen zu wollen, was ihr von der Mutter verboten wurde (20/53–21/1), das Damen-WC nutzen zu wollen und lieber mit Mädchen gespielt zu haben. Dies deckt sich mit einigen Erzählungen von trans Personen. Auch das Eingreifen der Lehrerin entspricht einer Handlung, die durch manche Studien gestützt werden. So gibt es

(besonders zur Volksschulzeit von Kris M. in den 1980er Jahren) den vertretenen Ansatz, »Kinder mit Geschlechterdysphorie« wieder auf den sogenannten »richtigen«, nämlich heteronormativen Weg zu bringen, indem sie den Spiel-Kontakt zu Kindern des »anderen« Geschlechts minimieren sollen (vgl. z.B. Meyer-Bahlburg 2002). Der Aspekt der Intergeschlechtlichkeit ist in dieser Erzählung aber ebenso zu beachten: Kris M. berichtet immer wieder von ihrem Wissen, dass sie kein Junge war. Sie wurde nur wie einer angezogen und der Vater »wollte« immer zwei Buben, hatte sie aber nicht. »Schon als kleines Kind« (8/30) brachten die Mutter und der Pfarrer Kris M. bei, dass »es« »Gottes Wille« sei. Damit wurde, im Unterschied zu allen anderen Interviewpartner*innen, keine konsequente Geschlechtszuweisung in einer binären Logik vollzogen. Kris M.s Hinweis, dass sie »wirklich nicht alles so wusste«, könnte als eine Folge davon gelesen werden. Sie verfügte nicht über das Alltagswissen und die damit einhergehenden Voraussetzungen an Verhaltensnormen, die sie erst durch und in dieser Institution Schule lernen musste. Interessanterweise geschieht dies allerdings nicht, weil bestimmte binäre Räumlichkeiten diesen Lernprozess einforderten, sondern weil *erst die Lehrerin* in ihrer Funktion und Rolle sanktionierend auftritt, wies Kris M. Wünsche (mit Mädchen zu spielen und das gemeinsame Nutzen von Räumlichkeiten) zurück und regulierte bzw. ordnete damit eine binäre Geschlechterordnung, der sich Kris M. durch die Formulierung »müssen« nur in Form eines *Wissens* fügte. Kris M. verstand die WC-Räumlichkeiten als Angebot, die Lehrerin legte eine klare Ordnung fest und disziplinierte.

Architektonische Räume wie Schultoiletten gehören zu den am häufigsten genutzten schulischen Räumen, die aber kaum thematisiert und von schulischen Diskursen meist ausgeblendet bleiben (vgl. Scheiber 2019). Schreiber (2019) bezeichnet sie auch als Räume, die außerhalb der schulischen Erziehung liegen. In Kris M.s Erzählung wird jedoch nicht die binär ausgerichtete Architektonik der WC-Räume zentral gesetzt, sondern besonders die Erziehung durch das Einschreiten der pädagogischen Akteur*innen. Schneider & Haufe (2016, S. 152) bezeichnen Reaktionen in Kindergarten und Schule als »großen Risikofaktor« für transgeschlechtliche Kinder und kritisieren unzureichendes Wissen seitens der Pädagog*innen. Dabei thematisieren sie auch die Rechtslage zur Nutzung der für das Kind »richtigen« Toilette. Kris M.s Geschichte geht jedoch über das Thema Transgeschlechtlichkeit hinaus und setzt zudem die Intergeschlechtlichkeit als relevant, auf die Lehrer*innen (in diesem unzureichenden Wissen) auch anders reagieren (müssen).

aber, ja. aufs Klo gehen in der Schule, das war ein bisschen ein Problem. (1) zehn Jahre. (I: Weil?) ja, ich muss auch aufs Klo gehen. ich kann nicht, ja (1) ich kann nicht so zu einem Herrenklo gehen. ja. also das war (I: ok) noch ein Problem. (I: Ja) dann war das (1) schon auch so:: dass ich dann Lehrerklos benutzt hab. Da war nur ein Klo. (Kris M., 27/5–11)

In der Erzählung bleibt unklar, zu welchem Zeitpunkt Kris M. das Lehrer*innen-WC nutzte. Ob dies unmittelbar nach dem Ereignis des Anrufs bei der Mutter passierte oder erst später in einer anderen/höheren Schule. Die »zehn Jahre«, die hier erwähnt werden, könnten entweder auf das Alter schließen (und damit auch noch zum Volksschulalter passen) oder auf eine Zeitspanne, über die sich das Problem erstreckte. Auf die eine Begründung verlangende Frage »I: Weil?« antwortet Kris M. mit einem menschlichen Grundbedürfnis, ein Klo »auch« nutzen zu müssen. Nun scheint die logische Schlussfolgerung für Kris M. und die pädagogischen Akteur*innen gewesen zu sein, das Lehrer*innenklo zu nutzen. Dieses ist »nur ein« Klo, d.h. nicht gegendert, und ermöglichte Kris M. einen Zugang ohne geschlechtliche Zuordnung. Demnach könnte darüber reflektiert werden, weshalb ein sonst so brisantes gesamtgesellschaftliches Thema wie das der binären Toilettentrennung unter Lehrer*innen irrelevant gesetzt wurde und nur die Kinder diese Trennung lernen und erfahren mussten. Bleiben wir bei Kris M.s Perspektive, spricht sie erst einmal von einer Lösung des Problems. Das »Lehrerklo« kann auch als Schutzraum für Kris M. gelesen werden, an dem sie keine Angst vor Zuordnungsschwierigkeiten haben musste. Durch diese Benutzung des Lehrer*innen-WCs ist sie aber unweigerlich auch einer Exklusionserfahrung unter den Mitschüler*innen ausgesetzt. Es ist davon auszugehen, dass diese Nutzung Mitschüler*innen aufgefallen ist. Davon erzählt Kris M. allerdings nichts. Kris M. gibt lediglich eine physiologische Erklärung auf die Frage, warum der Toilettengang in der Schule ein Problem war. Kris M.s »Problem« wurde auf *individueller Ebene* gelöst. Strukturell bestand eine binäre diskriminierende Einteilung, die zur Besonderung und Exklusionserfahrung unter den Schüler*innen führte. So erscheint die eigentlich diskriminierende Exklusionserfahrung (nicht mehr das Mädchenklo nutzen zu dürfen, sondern das Lehrer*innen-WC) als eine Schutz- und Hilfsmaßnahme aufgrund diskriminierender binär eingeteilter Toiletten.

Dabei ist festzuhalten, dass die binäre Architektonik nicht das eigentliche Problem darstellte. Kris M. hätte einen Umgang damit gefunden und blieb damit handlungsfähig. Sie nutzte jenes WC, das auch ihre Spielkamerad*innen nutzten. Erst durch das Einschreiten der Lehrerin wird diese Geschlechtsdifferenzierung problematisch. Kris M.s Geschlechterwissen wurde als defizitär markiert und im Rahmen der Institution Schule durch Disziplinierungsmaßnahmen erlernt und geformt. Alle Kinder, egal, ob cis-weiblich, cis-männlich, inter*, trans oder nicht-binär, durchlaufen Bildungsprozesse des Geschlecht-Werdens. Je mehr es den Kindern möglich ist, den Zuschreibungen zu entsprechen, desto subtiler und unauffälliger verlaufen diese Prozesse.

Kris M.s Erzählung steht im Kontrast zu den Erzählungen der anderen meiner Studienteilnehmer*innen, die alle von Geburt an dem weiblichen Geschlecht zugewiesen und als Mädchen angerufen wurden. Bei ihnen wird Intergeschlechtlichkeit erst in der Jugend bzw. mit Beginn der Pubertät »auffälliger« und zieht Konsequen-

zen der Disziplinierung nach sich, wie ich am Beispiel von Sasha B. verdeutlichen werde.

Irritation der Geschlechterordnung im Musikunterricht – »Wer brummt denn da so?«

Am folgenden Beispiel wird die Irritation einer institutionalisierten Geschlechterordnung, nämlich einer einheitlichen Gruppe von Mädchen in einer Mädchenschule, im Musikunterricht durch eine Frage der Lehrerin angesprochen.

also. eine Erinnerung ist auf jeden Fall ganz schrecklich, weil da habe ich sozusagen meinen Stimmbruch gehabt. oder schon gehabt. oder (1) also, ziemlich tiefe Stimme halt irgendwie. und in diesem, (1) im Musikunterricht praktisch, haben wir so vorgesungen und so. u:::nd ich hab halt auch mitgesungen und (1) und dann (1) war so ein Kommentar von der Musiklehrerin, ja irgendwie so, wer brummt denn da so?. Also ganz böse dann irgendwie (1) und von da an hab ich dann aufgehört zu singen. (l: Mhm.) Und das war für mich halt so, puh, scheiße. (1) ertappt, erwischt, und so. und ja, (1) ist eh klar. Wennst lauter Mädchen drinnen hast, dann fällt das so halt total auf. Aber es war halt von ihr irgendwie schon. sehr, sehr hart gesagt und so. und, weil ich mein, was soll das? Warum kann man nicht auch brummeln? (Sasha B., 6/29–42)

Dieser Erzählsequenz werde ich unter Kapitel IV.2.4.3 noch einmal hinsichtlich des Erzählstrangs von Sasha B. nachgehen. Hier möchte ich die pädagogische Intervention in Form der Frage »wer brummt denn da so« näher beleuchten.

Die Frage »Wer brummt denn da so?« markiert eine Stimmfrage, die als unerwünscht, störend und falsch im Gesang von einer Gruppe von Mädchen dargestellt wird. Die Frage der Musiklehrerin richtete sich an die gesamte Gruppe der Mädchen. Das mag daran liegen, dass die Musiklehrerin die brummelnde Stimme zu diesem Zeitpunkt Sasha B. nicht zuordnen konnte. Die Disziplinierung richtet sich jedenfalls an die gesamte Schüler*innengruppe, mit der eine Vermittlung eines bestimmten Geschlechterwissens einhergeht: Mädchen brummeln nicht. Ein Mädchen mit Stimmbruch widerspricht Wissensordnungen, worauf sich Sasha B. auch vorweg im Interview beziehen muss. An der Erzählung wird deutlich, dass die Lehrerin nicht falsche Noten oder einen falsch gesungenen Text kritisierten und korrigieren wollte, sondern »das Brummeln« in einer Gruppe »Mädchen« als störend bzw. falsch bewerten. Besonders anschaulich an diesem Beispiel wird auch die *Frägnität* einer scheinbaren Einheit, die sofort Unruhe erzeugt und eine Intervention erforderlich machte, um die scheinbar »natürliche Geschlechtseinheit« wiederherzustellen. Dafür musste das Brummeln verschwinden, wofür Sasha B. auch unmittelbar durch ein Aufhören des Singens sorgte.

Unterricht in starren Schulstrukturen am Beispiel eines Biologie-Referats

(...) ähm (1) mh hatte ich im Biounterricht ähm das Thema mh irgendwie mit Chromosomen, ähm ne genau wir hatten Chromosomenanomalien als Thema im Biologieunterricht, und haben wurden Referate halt verteilt, mit verschiedenen Aspekten so, und zum Beispiel hat jemand zu Trisomie einundzwanzig oder so ein Referat gehalten und über andere Sachen, und eines von den Referatsthemen die vergeben wurden, war nämlich äh gonosomale Chromosomenanomalie (l: mhm) oder so heißt das ja? Also so wird das genannt. ((lachen)) ähm dann hab ich mich für dieses Referatsthema gemeldet, weil ich eben davor schon mal, ich glaub ich hatte davor eben zwei- zweitausendfünfzehn oder so diesen Film XXY gesehen. das war glaub ich eher so die erste Sache die ich darüber gehört hab. (Rene S., 42/10–44/6)

Kurz vor der frauenärztlichen Untersuchung und Diagnose einer »hormonellen Störung« hielt Rene S. ein Referat zum Thema »gonosomale Chromosomenanomalie« im Biologieunterricht. Rene S. begründet die spezifische Referatsthemenwahl mit dem zuvor gesehenen Film »XXY«, der selbst einen Chromosomensatz als Titel hat. Der Ausdruck »gonosomale Chromosomenanomalie« ist ein Fachbegriff, der eine Auseinandersetzung auf pathologischer, aber auch auf hochkomplexe medizinische, biologische und damit distanzierte Weise ermöglicht. Die Auseinandersetzung fand im Rahmen des Biologieunterrichts in einem pathologisierenden Kontext statt: es ging um (Chromosomen-)Anomalien. Die Formulierung »so heißt das, ja? Also so wird das genannt« und das anschließende Lachen, macht die (zumindest retrospektive) Distanzierung deutlich.

Das »Hören« über »erste Sachen« zum Themenbereich Intergeschlechtlichkeit bot Rene S. eine erste Auseinandersetzung, ohne dass Rene S. zu sich selbst einen Bezug herstellen musste.

und dann im Internet halt Sachen gelesen, und ähm dann halt (2) das erste Mal auch im Internet halt so vo- über so Kampagnen von Interleuten das gelesen, dass die halt gelesen für (1) ähm ja für ähm von was für verschiedenen Sachen die halt betroffen sind, und ähm so Kampagnen für Menschenrechte und so machen, und hab das dann in dem Referat, (1) wollte sie ja auch dass ich so biologisch erkläre wie das zustande also weil wir da also wie Sachen zustande kommen können und so, ähm und dann aber auch so einen Teil über so diese menschenrechtlichen Aspekte gemacht halt so, und hab dieses Referat gehalten und ich mein ich (1) war da siebzehn und das war so Biologiegrundkurs in der im Gymnasium ähm und das ist ja total auf einer biologischen Ebene und medizinischen Ebene ist das ja ein total komplexes Thema und so, (l: mhm) und ich hab halt ähm und ich hab halt echt, hab ich das schon das Gefühl gehabt dass ich, also ich hab da halt versucht so gut wie ich konnte halt so Sachen zu erklären die sie, die die Lehre-

rin wollte, und hab dann halt noch diese andere Ebene mit rein gebracht, dieses ähm was betroffene Leute dazu sagen oder was halt irgendwie so, und dann hat die Lehrerin mir aber auch eine relativ, also irgendwie weiß ich nicht, dafür dass ich mich halt schon da umfangreich weil mich das auch mich echt interessiert hat, und ich mich umfangreich damit beschäftige, hat sie mir irgendwie so eine drei dann gegeben und gesagt dass ich irgendwie das nicht so gut erklärt hab, weil ich zu sehr über diese Menschenrechte geredet hab, und das hätte sie eigentlich nicht so interessiert, sondern ich hätte mehr biologisch erklären sollen (I: mhm) wie das zustande kommt, oder so. Was ich ja auch getan hab, und was man ja auch, weiß nicht, in in der Schule mit einer Siebzehnjährigen nicht verlangen kann wie wie das, also so ein komplexes Thema was so viele Leute, und ich bin mir sicher auch sie eigentlich nicht wirklich versteht (I: mhm) @ähm@ so zu erklären (Rene S., 42/10–44/6)

Die Internetrecherchen brachten Rene S. auf Texte über Menschenrechts-Kampagnen für und von inter* Personen und Rene S. bezog diese Information offenbar in das Referat mit ein. Deutlich wird eine Diskrepanz zwischen dem Interesse der Biologielehrerin und Rene S.s darüber, wie das Thema aufgearbeitet werden sollte. Rene S. wollte menschenrechtliche Aspekte einbeziehen, die Biologielehrerin verlangte ein Referat über das Zustandekommen solcher Anomalien.

Auch Rene S.s wiederholter Bezug auf das junge Alter ist in der Erzählung interessant: Rene S. rechtfertigt das im Referat zu wenig erläuterte Thema »Chromosomenanomalie« nicht aus einer Menschenrechtsperspektive, sondern bezieht sich auf das Alter, in dem Rene S. die Entstehung von Anomalien in dieser Komplexität noch nicht referieren konnte. Die Verstrickung im machtvollen System Schule, in dem im Biologieunterricht nun einmal von Anomalien gesprochen wird und die Perspektive auf das Thema von der Lehrerin vorgegeben und benotet wird, lässt für Rene S. keine andere Rechtfertigung zu als die Aussage, *zu hohe Anforderungen* erhalten zu haben. Rene S. beschreibt das Bemühen, den Anforderungen der Lehrerin gerecht zu werden und verdeutlicht die hegemonial geltende Logik des Leistungsprinzips sowie die hierarchische und prüfende Disziplinarmacht (Foucault 1994, S. 220f.) in der Schule. In der nachfolgenden Erzählung verweist Rene S. außerdem auf das System der Biologie-Bücher (vgl. dazu auch Kapitel IV.2.2.1), das ein Eintreten für Menschenrechtsperspektiven im Biologieunterricht zusätzlich erschwerte.

dieses Biobuch was irgendwie ein Jahr vorher raus gegeben wurde, da standen dann auch über, eben dieses Thema Intergeschlechtlichkeit war da auch eben so mh so in diesem Zusammenhang behandelt, und da standen auch richtig falsche Sachen drin. (...) halt irgendwie ähm ja irgendwas stand da halt drin dass Leute mit mehr X Chromosomen dümmer sind oder so was stand in dem Biobuch. Oder halt irgendwie solche (1) weniger intelligent, oder halt irgendwie, oder mit mehr,

oder mit irgendwas halt in Bezug auf Chromosomen und Intelligenz, irgendwas stand da halt drin was halt ni- was halt nicht gestimmt ha- also was halt falsch ist natürlich, und (2) ja das das fand ich halt auch ähm (1) genau in dem Zusammenhang hatte ich dann von dem Thema schon mal irgendwie mich damals bisschen beschäftigt oder bisschen was drüber gehört, aber fand das auch total krass (1) scheiße eigentlich wie die Lehrerin, damit das Thema behandelt hat (Rene S., 42/11–44/6)

Im letzten Satz dieser Sequenz übt Rene S. noch einmal Kritik an der Lehrerin. Das Biologiebuch mit »falschen« Inhalten über Intergeschlechtlichkeit ist in seiner Existenz problematisch bzw. »krass«. »Scheiße« ist jedoch das »Wie«, das den Umgang mit dem Thema seitens der Lehrerin (die »damit das Thema behandelt hat«) markiert. Rene S.s Kritik kann so gelesen werden, dass die Lehrerin über einen Handlungsspielraum verfügte, das Thema in diesem Biologiebuch anders zu behandeln. Die Lehrerin hat sich allerdings bereits im Referat dagegen ausgesprochen und lehrte auch die vorgegebenen Inhalte dieses Buchs. Am Beispiel des Referats und des beschriebenen Verhaltens der Lehrerin wird deutlich, wie starr Lehrkonzepte und Schulfächer konzipiert sind. Wenn es zur Biologiestunde läutet, wurden die Biologiebücher aufgeschlagen und daran entlang auch nur biologische Themen erlernt. Das Thema »Chromosomenanomalien« ist eines davon, das die Lehrerin den Schüler*innen vermittelt. Im Biologieunterricht waren Menschenrechtsperspektiven zu diesem Thema nicht vorgesehen. Und doch bietet das Referat als didaktische Unterrichtsmethode Rene S. die Möglichkeit, nicht nur das Biologiebuch als Wissensquelle heranzuziehen, sondern auch außerschulische Medien. Durch das Internet konnte Rene S. nicht nur etwas über Pathologien, sondern auch über die Kritik daran und über Menschenrechtskampagnen lesen. Das darin enthaltene Potential ist, dass sich Rene S. zu diesem Zeitpunkt ohne eine Betroffenen-Perspektive Wissen aneignen konnte. Rene S. nutzte dieses Potential und nahm im Biologieunterricht die Kritik an solchen pathologischen Verständnissen im Referat auf. Die Biologielehrerin ließ Rene S. offenbar auch bis zum Ende darüber referieren. Ohne dass wir wissen können, wie Rene S.s Lehrerin zur Kritik an Pathologien und zu Menschenrechtsperspektiven diesbezüglich stand, scheint sie in ihrer Rolle als Biologielehrerin Menschenrechtsthemen in einem Biologiereferat als »zu viel« negativ beurteilen zu müssen. Dieses Beispiel zeugt von starren schulischen Strukturen und Ordnungen, die über die Lehrerin durch Benotungen kontrolliert und stabilisiert wurden.

2.2.3 Zwischenfazit

Es ist nicht die Frage, ob Geschlechterwissen in der Schule gebildet wird, sondern *wie*. Ganz bestimmte Geschlechter- und Geschlechtskörperkonzepte finden in den hier angeführten formellen schulischen Kontexten Berücksichtigung. Andrea A.

lernte in einem Pubertätsworkshop, dass »Mädchenkörper« alle gleich funktionieren und menstruieren werden. Stimmt der eigene Körper mit diesem erlernten Wissen nicht überein, muss er in dem ihr vermittelten Wissen als »anders« und »krank« klassifiziert werden. Anhand von Sasha B.s Erzählung wurde die Bedeutsamkeit der eigenen An- und Erkennung durch schon ein einziges Angebot (»einfach mal hören, dass es das **auch** gibt«) hervorgehoben, das eine große Erleichterung hätte mit sich bringen können. Das Ausblenden des Themas stärkte negative Selbstbilder und drängte die Anwesenheit intergeschlechtlicher Schüler*innen in ein soziales Off. Dies unterstützten auch der Biologieunterricht sowie -bücher, in denen explizit über Anomalien und anderen Pathologien gelehrt und die Auseinandersetzung mit dem Thema diesem pathologischen Verständnis entsprechend benotet wurde. Die über den Biologieunterricht hinausgehende Entkonzeptualisierung von Intergeschlechtlichkeit im Schulunterricht führte zu *fehlendem bzw. lediglich pathologischem Wissen*. Eine positive Anerkennung von Variationen der Geschlechtsmerkmale blieb aus. Lediglich freiere Unterrichtsmethoden wie das Biologiereferat von Rene S. boten Möglichkeiten für eine kritischere Auseinandersetzung, indem etwa andere Themenbezüge und Erfahrungsberichte über das Internet eingeholt werden konnten. Allerdings hatte in Rene S.s Beispiel diese kritische, vom Biologieunterricht abweichende Auseinandersetzung, eine schlechtere Schulnote zur Folge.

Pädagogische Akteur*innen arbeiten einer binären Geschlecht(skörper)erordnung zu, reproduzieren Differenzsetzungen, die durch Institutionen (z.B. eine Mädchenschule), architektonische Raumordnungen (z.B. binär getrennten WC-Räume) oder starre, diskursiv abgegrenzte Lehrinhalte gestützt werden. Anrufungen und Normalisierungspraktiken sind innerhalb dieses Zweigeschlechterdispositivs einzuordnen. Dabei treten Lehrer*innen als normalitätsrichtend (Foucault 1994, S. 392) auf, die differenzieren, individualisieren und korrigieren. Foucault (2006) bezeichnet dieses Phänomen auch als »disziplinarische Normalisierung« (ebd. S. 88). Davon sind, wie meine Analysen zeigen, nicht nur die Erzähler*innen selbst, sondern auch die Eltern (wie die Mutter von Kris M.) und Mitschüler*innen insgesamt (wie im Musikunterricht von Sasha B.) betroffen.

Die Erzähler*innen selbst widersetzten sich dieser institutionellen Logik auf unterschiedliche Weise: Durch fehlendes Wissen über eine eindeutige geschlechtliche Zuordnung, durch den Eigensinn des Körpers (der brummelnden Singstimme) oder durch ein eigenständiges Interesse über das Unterrichtsfach hinaus. Erst die disziplinarische Normalisierung durch die pädagogischen Akteur*innen setzten dem widerständigen Handeln ein Ende oder suchen nach individualisierenden Lösungen, etwa über Separationspraktiken (so wurde Kris M. etwa die Nutzung der Lehrer*innentoilette zur Verfügung gestellt). Letzteres erinnert an Disability Studies (z.B. Buchner 2018), in denen individuell behindert gelesene Schüler*innen(körper) durch unterschiedliche Praktiken besonders und als Andere positioniert werden (ebd. S. 273). Die Erzähler*innen beklagen retrospektiv dieses

Handeln, waren *dieser Disziplinierung aber in zweifacher Weise unterworfen*: als Schüler*innensubjekt, das sich den Schulordnungen anpasste und durch Lehrer*innen benotet und bewertet wurde, und als *geschlechtliches Subjekt*, das nur in einer binären Logik Körpererscheinungen offenbaren durfte (wie etwa eine Stimme, die als Mädchen eine bestimmte Höhe haben muss), die ›richtigen‹ Toilettenräume zu nutzen hatte und lernte, dass Geschlechtsmerkmale außerhalb binärer Konzepte als Anomalien zu verstehen sind.

So sehr meine Analysen auch problematische Kontexte aufzeigen, ebenso sehr enthalten sie auch Potentiale. So zeigen sich *flexible und kreative Umgangsformen* hinsichtlich institutioneller Normierungen: Bestimmte starre Raumordnungen wurden von Kris M. im Volksschulalter etwa recht unaufgeregt unterlaufen, bis sie über disziplinarische Normalisierungen lernte, welche Geschlechterpraktiken als ›richtig‹ bzw. ›falsch‹ bewertet werden. Die Schule bot etwa in Form von Referaten auch Möglichkeiten, sich mit anderen Themen auseinanderzusetzen. Rene S. konnte den Biologieunterricht zu Anomalien nutzen, um sich über unterschiedliche Perspektiven zum Thema Intergeschlechtlichkeit zu informieren. Erst das Einschreiten der pädagogischen Akteur*innen, die in das diskursive Netz binärer Geschlechter- und starrer Schulordnung eingebunden waren, setzten den kreativen Umgangsformen ein Ende. Auch wenn das pädagogische Handeln der Lehrkräfte nicht außerhalb dieser Machtverhältnisse zu verstehen ist, sind sie ihnen nicht vollständig unterworfen. So sind Lehrkräfte in der Schule auch handlungsfähig, indem sie entscheiden können, wie bestimmte normative Konzepte von Geschlecht und Körper verhandelt und damit flexiblere Umgangsformen ermöglicht oder verunmöglicht werden. Die Schule ist allerdings nicht nur ein Ort, der von (hierarchischen) Beziehungen zwischen Lehrer*in und Schüler*in geprägt ist, sondern auch ein sozialer Ort unter Peers. Welche Rolle sie in den Erzählungen spielen, werde ich im nachfolgenden Kapitel analysieren.

2.3 Mitschüler*innen

Die Schule ist nicht nur ein Ort der formellen Bildung, sondern auch ein sozialer Ort, an dem Mitschüler*innen eine wesentliche Rolle spielen (Keating & Lehtonen 2022, S. 30). Peers wie Freund*innen und Mitschüler*innen sind auch in der Schule als aktive handlungsfähige Akteur*innen zu verstehen, die Interaktionsprozesse gestalten, normative Diskurse reproduzieren und/oder unterlaufen. Sie sind an ein Zusammensein im Klassenverband gebunden, in dem sie körperlich anwesend sind, sich begegnen, beobachten, interagieren, handeln und soziale Wirklichkeit hervorbringen. Wie diese vielseitigen Peerinteraktionen hinsichtlich des Themas Intergeschlechtlichkeit von den Erzähler*innen rekonstruiert werden, analysiere ich in diesem Kapitel.

2.3.1 Körper(beschau) unter Mitschüler*innen

Kinder lernen früh, wie ihre Körper auszusehen haben (Klinge 2009, S. 297). Der Körper steht besonders ab der Pubertät für Kinder und Jugendliche selbst und im Vergleich zueinander, im Fokus der Aufmerksamkeit. Der Turn- bzw. Sportunterricht rückt den Körper auf besondere Weise ins Zentrum: Einerseits soll der Körper bewegt und trainiert werden und steht dabei unter beobachtender Bewertung, andererseits ist er aufgrund der gemeinsamen Umkleieräume und körperlichen Ertüchtigung mit anderen besonderer Aufmerksamkeit ausgesetzt. Körperscham in Umkleieräumen und Turnsälen kann aufgrund der exponierteren Körperformen, (partieller) Nacktheit oder Körperhaaren besonders ausgeprägt sein (Witt-Löw 2021, S. 157). Es liegt also nahe, dass der Turnunterricht auch in den Erzählungen intergeschlechtlicher Personen als relevant gesetzt wird.

In der Mädchenschule war ich eh turnen. Aber da war es halt auch so. Ich mein, da ist, da ist es halt bis fünfzehn, ist es ja auch noch (1) relativ normal sage ich mal, dass die Pubertät vielleicht noch nicht da ist. Also:: es ist noch ok (I: Mhm) So. U::nd ja. (6) Es hat sogar ein Mädchen gegeben, die war **noch** mehr sozusagen Spätzünder als ich. (1) und das war halt ((lacht)) irgendwie auch ok dann @für mich so@ (I: Ok.) Also ich weiß auch nicht, was mit der los ist, oder so @keine Ahnung@ Vielleicht ist die auch irgendwie intersex ((lacht)) ich weiß nicht. Seitdem nicht mehr gesehen. Naja. (Sasha B., 15/33–47)

Sasha B. beschreibt in dieser Sequenz keine sich widersetzende Körperlichkeit, wie sie an anderer Stelle etwa in Form des Stimmbruchs als weibliches Subjekt zum Thema gemacht wird (vgl. Kapitel IV.2.2.2), sondern das »noch nicht da«-Sein der Pubertät. Die Pubertät muss also nicht nur einen bestimmten Verlauf nehmen, sondern hat auch einem zeitlichen Rahmen zu entsprechen. Bis zum fünfzehnten Lebensjahr scheint der fehlende Eintritt noch als »relativ normal« und »noch ok«. Nach einer längeren Sprechpause zieht Sasha B. einen Vergleich zu einer Mitschülerin*, die »noch mehr« »Spätzünder« war. Auch die Formulierung »Spätzünder« kennzeichnet ein »Zünden«, das einen Entwicklungsschub markiert, der auf jeden Fall eintritt. Ähnlich wie im Pubertätsworkshop bei Andrea A., ist der eigene Körper noch »ok«, solange andere Mitschüler*innen bestimmte geschlechtlich gelesene körperliche Entwicklungen noch nicht oder »noch weniger« vorweisen. Trotzdem markiert die Aussage »ich weiß auch nicht was mit der los ist« eine Bewertung, nämlich die, dass etwas »los ist«, etwas nicht ganz stimmt und dies von Sasha B. damals registriert wurde. Deutlich wird an dieser Sequenz sowohl die *Beschau unter den Mitschüler*innen*, die besonders in Schulräumen, z.B. Umkleieräume und Turnsaal, beschrieben wird, als auch die damit einhergehende *Bedeutung von Gemeinsamkeiten und Markierungen des Andersseins*.

2.3.2 Anerkennungspraktiken über den Körper

Auch Andrea A. berichtet von Äußerungen über den geschlechtlich markierten Körper, die wiederum im Turnunterricht besondere Bedeutung gewinnen.

die Regel war auch damals bei uns im Gymnasiumklasse so ein. (2) ä- so- ja (1) also wenn ein Mädsl das erste Mal die Regel gehabt hat, dann hat sies halt der Klasse bei den Mädchen erzählt, nah, jetzt hab ich das auch endlich (1: mhm) und ((atmet ein)) ja::: ich hab halt da nie was erzählen können (1) und, (3) und dann habens halt immer die Entschuldigungen gehabt dass nicht mitturnen haben können. und dann, dann hat ma immer so (1) ok, heute hat die, heute hat die, und irgendwie war ich da nie dabei. (Andrea A., 4/3–10)

In dieser Sequenz wird erneut der Turnunterricht als Kontext deutlich, in dem der Körper zum Thema gemacht wird. Hier ist weniger das Zeigen oder die Beschau des Körpers relevant, sondern das *explizite Sprechen über den Körper*. Dies erfolgt nicht nur im Turnunterricht, sondern besonders, was das Eintreten der ersten Menstruation betrifft, auch in der Klasse.

Es wurde eine Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit hervorgebracht, an der Andrea A. nicht teilnehmen konnte. Andrea A.s indirekte Wiedergabe der Erzählungen »jetzt hab ich das auch endlich« ist wie eine *erfolgreich passierte Etappe zu lesen, die erreicht werden muss* und daher auch »bei den Mädchen« *ausdrücklich kommuniziert, geteilt und damit normalisiert wird*. Andrea A.s tiefes Einatmen im Anschluss könnte wie ein Symbol einer körperlichen (keine Regel) und einer verbalen (keine Erzählungen) Leerstelle gelesen werden.

Andrea A. konnte die Erfahrungen und Erzählungen der anderen Mädchen nicht teilen. Wie relevant diese Praktiken des gemeinsamen Erzählens sind, zeigt Andrea A. an anderer Stelle, durch ein nonverbales Erzählen, dem Herzeigen der Pille.

U:::nd, ich weiß noch, dass ich. a::hm relativ stolz und froh war, dass mir die Ärztin damals die Pille, eine normale (1) also wirklich die Pille verschrieben hat. und eine Freundin hat sogar dann dieselbe genommen, die (2) also die die als Pille nimmt, und (1) ahm weil also die hab ich dann auch am Skikurs quasi so offen hingelegt, so schauts ich nehm die Pille, auch als Alibi halber. (Andrea A., 9/48–51)

Eine nicht unübliche medizinische Praxis an intergeschlechtlichen Körpern, die Pille zu verschreiben, diente Andrea A. als Beweismittel nach außen dafür dazugehören. Sie konnte eine gemeinsame Körperpraktik mit der Freundin sichtbar machend teilen. Die Formulierungen »stolz« und »froh« verdeutlichen den dahinterliegenden und vorangegangenen Druck, nicht zu entsprechen. Die »normale«, »wirkliche« Pille bot Andrea A. die Möglichkeit offenzulegen, auch eine normale und wirk-

liche Frau zu sein. Da Andrea A. von derselben Pille der Freundin wusste, ist das Sprechen über die Pille vermutlich zu Andrea A.s Schulzeit unter ihren Peers eine ähnliche Praktik wie das Sprechen über die (erste) Periode – eine weitere wichtige Etappe der geschlechtlichen Entwicklung als Subjekt »Frau«, die offen gelegt wird (»offen hingelegt«). Die Pille diente als Beleg und verdeckt damit körperliche Entwicklungen, die Andrea A. als fehlend und defizitär am eigenen Körper markiert. Dieses damit einhergehende Verdecken wird durch das »Alibi« zum Ausdruck gebracht (mehr dazu unter Kapitel IV.2.4). Es geht also nicht um das Pilleeinnehmen per se, sondern um die Anerkennung als Subjekt Frau und dazugehörige Praktiken und Annahmen. So kann die Pille als Repräsentanz der möglichen Praktik des heterosexuellen Geschlechtsverkehrs und der Möglichkeit, schwanger zu werden, verstanden werden.

Gemeinsames heimliches Erlernen der Verwendung eines Tampons

Alexis W. beschreibt einen Lernprozess über bestimmte Körperpraktiken, die in einer Gruppe von Mädchen erfolgt.

Meine erste Freundin bekam kurze Zeit später ihre Tage – und so langsam regte sich auch bei mir die Frage, wann es wohl bei mir so weit sei. Ich wollte vorbereitet sein – und da ich die »Bravo« heimlich mit Schulfreundinnen zusammen las, wusste ich über die Verwendung von Tampons theoretisch Bescheid, wollte nun praktisch ans Üben gehen – und wurde von meiner eigenen Körperlichkeit daran gehindert! (Alexis W., 3/20–23)

»Die Tage zu bekommen« sind grundsätzlich körperliche Vorgänge, die einerseits einem Tabu-Diskurs unterliegen (worauf auch das »heimliche« Lesen verweist), andererseits einem wichtigen Anerkennungs- und Positionierungs-Diskurs »unter Mädchen« und als Gender-Marker dienen (vgl. dazu auch Flaake 2011). So wusste auch Alexis W. über die schon eingetretene Periode der Freundin und auch die Jugendzeitschrift informierte die Mädchen über die Periode und die Verwendung von Tampons.

Die Jugendzeitschrift »Bravo« galt besonders zu Alexis W.s Jugendzeit als zentrales Printmedium. Bestimmte Themen wurden heimlich, aber auch gemeinsam und »zusammen« gelesen. Alexis W. schreibt von einer Vorbereitung, die von Schulfreundinnen gemeinsam unternommen wurde. Dies erfolgte nur unter den Mädchen, die den gleichen Körper und die gleichen Körperprozesse imaginierten und voraussetzten und in dieser Vorstellung im Text der »Bravo« bestätigt wurden. Vorbereitungen wurden für größere Ereignisse getroffen. Offensichtlich entwickelte sich die Menstruation oder zumindest die Tampon-Benutzung zu einem großen Thema unter den Freund*innen und im »Bravo«-Heft. Ein »Bravo«-Artikel aus

dem Jahr 2013³ etwa bietet eine ausführliche Anleitung, für die eine Vorbereitung notwendig erscheint. Das heimliche Lesen dieser Anleitung zur Verwendung eines Tampons wurde als gemeinsames »theoretisches« Wissen über Körperpraktiken und -normen angeeignet und besprochen. Deutlich wird dabei auch das große *Interesse an Köpern, Körperprozessen und -praktiken*. Sie *lernten* in der Anleitung der Zeitschrift darüber, *was als »normal« und »richtig« galt*.

Alexis W. beschreibt sich als Teil einer Mädchengruppe, die sich über die normgesetzte Gemeinsamkeit »Periode« und »Einführen von Tampons«, konstituierte. Das »heimliche« gemeinsame Lesen formte eine besondere Gemeinsamkeit, bot aber noch keine hinreichende Grundlage für ein heimliches gemeinsames körperliches Erforschen und Teilen von Schwierigkeiten. Das Gemeinsame und »heimliche« in Abgrenzung zu Anderen (wie den Jungs) wirkte subjektivierend zur werdenden »Frau« mit einem bestimmten Körper und bestimmten Körperprozessen.

Da ich keine Möglichkeit hatte, mit jemandem darüber zu reden, »untersuchte« ich mich zunächst mit einem Spiegel, verstand aber absolut nicht, was ich da sah und wieso es so war wie es war – und beendete meine Forschungen per sofort... Ich schwieg jahrelang, verdrängte meine Ahnungen bzw. mein Wissen, dass es »irgendwie anders war bei mir« und hoffte einfach, dass ich einfach irgendwie »falsch geguckt« hatte oder mich vertan hatte oder was auch immer – und dass meine Tage dann schon kommen würden. (Alexis W., 3/24–3/29)

Die Formulierung »ich verstand aber absolut nicht, was ich da sah« verdeutlicht den vorausgehenden Lerninhalt und Bezugsrahmen über die »Bravo« (und andere Bildungskontexte). Alexis W. beschreibt den Anblick des eigenen Körpers über den Spiegel als gänzlich anders und als nichts Vergleichbares. Die Beschreibung »was ich da sah« markiert etwas Fremdes, das in das eigene Körper- und Selbstverständnis nicht zu integrieren ist. *Es fehlten Bezüge und damit Beschreibungen und Begriffe für jenen eigenen Körper im Spiegel*.

Wie groß die Irritation sein musste, wenn die eigene Körperlichkeit nicht mit dem übereinstimmt, was sonst zu sehen und worüber sonst zu lesen war, zeigt sich in einer Beendigung der Forschung »per sofort«. Ein Verstehen der eigenen Körperlichkeit war für Alexis W. nicht möglich. Es schien keine weitere Neugier aufzukommen, sondern ein *Schock*.

Die Formulierung »ich wurde von meiner eigenen Körperlichkeit daran gehindert« markiert »meine eigene Körperlichkeit« als etwas Fremdes. Es ist noch immer »meine eigene«, aber die Schuld wird an der Körperlichkeit gesucht. Nicht der Tampon hat Alexis W. daran gehindert (weil zum Beispiel zu groß) oder die fehlende Aufklärung in der Jugendzeitschrift, sondern die eigene Körperlichkeit erschien als

3 <https://www.bravo.de/wie-fuehre-ich-einen-tampon-richtig-ein-250285.html>

nicht richtig und musste fortan versteckt und das Wissen darüber verdrängt werden. Diskurse von bestimmten Geschlechter- und Körperbildern ließen Alexis W.s Körper falsch erscheinen. Die »nagenden Zweifel« konnten nicht benannt werden, da sie verbal in soziale Unorte vorstießen, die der hegemoniale Diskurs nicht vorsah und ein weiteres Sprechen darüber mit den Freundinnen verunmöglichte. Weder mit den Schulfreundinnen noch mit der Familie schien ein Sprechen darüber denkbar. Die eigene Wahrnehmung des Körpers musste als »falsch« markiert werden und durch Glaubenssätze, geleitet von erlerntem Wissen, ersetzt werden: »falsch geguckt«, die Periode »kommt schon noch«.

Die Gefahr gewaltvoller Diskriminierungen in der Schule machen alle Erzähler*innen deutlich. Beispielsweise berichtet Alexis W. von »gefährlichen« Interaktionen und einem »gefangen«-Sein in einer »engen, geschlossenen Gruppe von Gleichaltrigen« (Alexis W., 5/15–17). Die Klasse, dargestellt als Gefängnis, lässt die Mitschüler*innen einerseits als »Mitinsass*innen«, andererseits aber auch »Wärter*innen« und gefährliche Beobachter*innen ihrer Person und ihres Körpers verstehen. Von explizit diskriminierenden und gewaltvollen Erfahrungen unter Mitschüler*innen berichten Kris M. und Rene S. Ein nicht ausreichendes Passing bestimmter Vorstellungen hat explizite, abwertende und verletzende, d.h. »direkte Anrufungen« (Kleiner 2015, S. 127; im Gegensatz zur indirekten Anrufung, etwa durch Unsichtbarmachung) zur Folge. Dass im Falle der Intergeschlechtlichkeit solche direkten Anrufungen trotz Abwertung und Verletzung gar nicht immer so »direkt« erfolgen können, zeigt die Erzählung von Kris M. über eine sehr gewaltvolle physische Erfahrung in der Schulzeit.

Nur, so wie ich war (1) mit Brille und wie ich ausgesehen hab, und so, (1) die haben mir ein paar Namen gegeben, mich schwul genannt und so, u::nd da (2) da war einmal, wie ich 16 Jahre alt war, (1) da war so eine Clique in der Schule oder sowas. und nach der Schule haben sie mich so richtig gestoßen und so, und (1) (I: ok) Und mit seiner Faust in mein Gesicht gehauen, so, dass ich nicht zur Schule gehen konnte, für eine Woche. ich war zuhause. und ins Krankenhaus (I: Wahnsinn.) bin ich auch gegangen. Meine Nase war gebrochen, alles. (I: schlimm.) Aber, der, der mir eine reingehauen hat (1) das weiß ich nicht, ob jemand gesagt hat, dass ich intersex oder so bin. (Kris M., 21/38–44)

Kris M. versucht, mit den Formulierungen »nur, so wie ich war« und »wie ich ausgesehen hab« vorweg zu begründen, weshalb Kris M. Diskriminierung und Gewalt erfahren musste. Anscheinend sichtbare unpassende Äußerlichkeiten markierten andere Jugendliche durch »Namen« explizit durch andere Jugendliche markiert. Butler spricht von »Subjekten der Macht«, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie Machtverhältnissen nicht nur unterworfen sind, sondern diese auch ausüben (Butler 2001, S. 18). Kris M. erfuhr verletzende Anrufungen durch Beschimpfungen und

durch Markierungen der Normabweichung, etwa die Notwendigkeit eines Sehhelfs oder (scheinbar) »schwul« zu sein. Die »Gang«, die als geschlossene Gruppe schon per se machtvoll auftrat, stellte sich durch diese Markierung und Positionierung von Kris M. als die »Richtigen« und als »Ordnenenden« nach außen dar und stärkte ihre machtvolle Positionierung. Dies erfolgte an einem vom pädagogischen Personal unbeaufsichtigten Ort »vor der Schule« und damit auf der »schulischen Hinterbühne« (Kleiner 2015). Die Verwerfung und der Ausschluss des »Anderen« verlief mittels massiver physischer Gewalt direkt auf den Körper und hatte zur Folge, dass Kris M. für eine Zeit der Schule fernbleiben musste.

Während Kris M. die verbale Diskriminierung und Gewalt durch eine ganze »Gang« (also einer Gruppe) beschreibt und dabei von »Namen geben« und der Beschimpfung »schwul« berichtet, bezieht sich Kris M. hinsichtlich der körperlichen Gewalt besonders auf eine Person. Kris M. äußert den Gedanken, ob dieser Person jemand von der Intergeschlechtlichkeit berichtet haben könnte, als könnte für Kris M. dies eine Erklärung dafür sein, dass es nicht ausreicht, nur »Namen« zu geben und zu beschimpfen – und möglicherweise nicht nur nicht ausreichend, sondern auch nur durch Fäuste *auszudrücken*. Ein äquivalenter abwertender Ausdruck für Inter* wie (besonders zur damaligen Zeit) »schwul« war möglicherweise in diesem Kontext nicht vorhanden und »musste« über die körperliche Gewalt ausgedrückt werden. Dem Gedanken von Kris M., dass dem Jugendlichen etwa gesagt wurde, sie sei »intersex«, folgend, tritt der schlagende Jugendliche als Ordnungswächter auf.

Auch Rene S. erfuhr diskriminierende Markierungen in der Schule durch die Mitschüler*innen. Dabei wurden Äußerlichkeiten, aber auch Geschlechterpraktiken als zentral gesetzt.

dieses (1) Bh tragen, rasieren @das hab ich@ sozusagen erst mal nicht gemacht, oder so, und ähm (1) dann aber eben auch ähm (1) ge- das waren dann auch diese Themen wo dann das in der Schule anfing, so dieses, dass dann andere Mädchen, also dass (1) noch, manche (1) manche Mädchen eben noch kindlicher waren, und noch nicht so Brüste bekommen haben zum Beispiel, und deswegen auch noch keine Bhs oder so getragen haben, manche waren schon w- weiter und älter oder so, und haben dann auch so zu mir so Sachen gesagt wie, ja zieh mal nen Bh an, sonst bekommst du Hängebrüste @oder halt irgendwie so@ (l: mhm) so halt, das was ich in diese Richtung sagen würde dass das so (1) äh mobbingmäßig dann ging, so dieses so äh ja, dieses, das sieht hässlich aus, oder rasier dich doch mal, endlich. @oder so@ (l: mhm) (Rene S., 16/13–26)

Rene S. nimmt vorerst eine beobachtende Erzähler*innenposition ein und entzieht sich diesen zwei sich gegenüberstehenden »Mädchen«-Beschreibungen: »andere« bzw. »manche« Mädchen, die noch »kindlicher« und Mädchen, die »schon weiter«

waren. Rene S. bezieht sich dabei auf ein generelles Phänomen, das Jugendlichen in der Schulzeit widerfahren kann. Rene S. beschreibt sich als eine Person, die sich dem BH-Tragen und Rasieren »erst mal« widersetzte. Dieses widerständige Verhalten ahndten die Mitschüler*innen durch Mobbing und forderten Rene S. auf, die entsprechenden Praktiken und Ordnungen einzuhalten. Das BH-Tragen und Rasieren erinnert an weitere Statuspassagen wie die Menstruation und Pilleneinnahme und könnten in Anlehnung an den Begriff der »frausierung« (Hornscheidt 2012) als erforderliche »Frausierungs-Praktiken« gelesen werden. Rene S. geht etwas später in der Erzählung erneut auf das Rasieren der Achselhaare ein.

ähm da war das für mich aber auch in dieser Zeit so dass ich da so so Angst hatte auch dass ich also weil da auch so oft Leute auch aus diesen Gründen gemobbt wurden oder dann irgendwelche Mädchen so Affen genannt haben wurden wenn sie irgendwie unter den Armen Haare hatten oder so, und ich das mich das sehr ähm beeinflusst hat irgendwie also ich dann teilweise dass halt ich mich nicht rasiert hab oder so, und dann aber mich die ganze Zeit in der Schule mich nicht getraut hab @den Arm zu heben oder so im Sommer@ (I: mhm) oder oder halt dann es halt irgendwie so versteckt hab (Rene S., 19/11–18)

Rene S. beschreibt hier die Notwendigkeit des Versteckens und eine Angst, aufgrund der nicht normentsprechenden Praktik und Körperlichkeit gemobbt zu werden. Offenbar hatten auch noch andere Mädchen sich dieser Rasierpraktik widersetzt, die Rene S. in dem eigenen Bedürfnis, sich nicht zu rasieren, möglicherweise bestärkten. Während das BH-Tragen und Rasieren durch abwertende Markierungen der »anderen Praktik« und durch Anrufungen als »Affe« machtvoll abgesichert wurden, war ein widersetzendes Verhalten zwar (möglicherweise durch weitere Mitschüler*innen) denkbar, verhinderte aber einen offenen Umgang damit. Rene S. erinnert sich an die Angst und den fehlenden Mut, »den Arm zu heben«.

Rene S. entschied sich daher gegen den eigenen Willen für das Rasieren der Achseln zu besonderen Zeiten und beschreibt nun ein Phänomen, in dem nicht nur Rene S.s Wille sich dem Rasieren der Achseln widersetzte, sondern auch der »eigenwillige« intergeschlechtliche Körper.

(...) mich unter den Armen halt irgendwie an den Achseln so rasiert (...) und ich dann aber oft so ähm so ähm unter den Armen die Haut bei mir so komisch und so anders irgendwie war, also nicht so ganz glatt. und ich dann halt so geblutet hab oder das halt eigentlich nicht rasieren konnte ich mich eigentlich nicht weil hab ich dann manchmal trotzdem gemacht, und dann war das total offen oder hat sich entzündet (...)

also halt einerseits dieses unwohl damit fühlen und ich will das nicht wirklich machen, aber auch körperlich halt so (I: mhm) hä, irgendwie gehts nicht dann hab ich irgendwie andere Methoden versucht und es war alles total scheiße auch

(...) also das war einfach so mit den Achselhaaren oder das war halt schon voll. bisschen eine Qual dieses Thema. (Rene S., 19/15–33)

Die Haut von Rene S. vertrug die Rasur nicht, die Rene S. allerdings (auch wider den eigenen Willen) machen wollte, um sich vor dem Mobbing der Mitschüler*innen zu schützen. Die »Qual« verdeutlicht den Versuch der Anpassung, die nun in dieser Erzählung nicht mehr nur eine willentliche Entscheidung umfasst, sondern auch eine körperliche, die zu unterschiedlichen Versuchen, Bluten und Entzündungen der Haut führte, die Rene S. »manchmal trotzdem gemacht« hat. Diese Körpererfahrung unterstützte das grundsätzliche »unwohl damit fühlen« und wurde zu einem späteren Zeitpunkt auch »mit Hormonen« in Verbindung gebracht, indem Rene S. ein medizinisches Buch darüber las.

Und hab da halt sogar @rausgefunden@, dass dies::e dass so bestimmte Hautveränderungen wie das was ich unter den Armen hab (I: mhm) unter den Achseln, sogar auch damit zu tun haben. (I: mhm) und mit Hormonen zu tun haben. (...) also sogar der Grund warum ich mir dann die @Achselhaare nicht rasiert hab@ hat sogar auch damit zu tun, und das fand ich dann so krass irgendwie plötzlich zu merken halt wie sehr halt (1) diese Sachen die ich in der Pubertät halt als belastend und ähm erfahren hab, dass das halt alles damit zusammenhängt irgendwie so. (Rene S., 51/14–21)

Rene S. beschreibt ein Widersetzen geschlechternormalisierender Praktiken wie das Rasieren der Achselhaare als *generell* schwieriges und mutiges, meist zu verheimlichendes Unterfangen, mit dem immer auch die Gefahr von Mobbing und beleidigenden Zuschreibungen einherging. Besonders »belastend« und als »Qual« äußerte sich diese Praktik an Rene S.s intergeschlechtlichem Körper. Rene S. macht dabei transparent, wie schwierig eine Trennung zwischen »eigenem Willen« und Eigensinn bzw. Bedürfnis des (intergeschlechtlichen) Körpers zu ziehen ist bzw. wie beides »zusammenhängt«. Dabei ist auch nicht klar, ob der Körper ein Hindernis oder eine Erklärungsstütze für den eigenen Willen darstellt. Der eigene Wille ist, wie Butler an vielen Stellen verdeutlicht, nämlich auch an Normen und Bewertungen anderer leidenschaftlich verhaftet. Rene S. beschreibt eine Normalisierungspraktik, die nun am eigenen Körper vollzogen werden musste und zur besonderen Qual für den intergeschlechtlichen Körper wurde. Einerseits erschweren die »Hormone« die ohnehin generell für viele Jugendliche problematischen geschlechternormierenden Anerkennungspraktiken, andererseits unterstützten sie einen sich widersetzenden Willen gegen solche normalisierenden Praktiken. Retrospektiv bot also der intergeschlechtliche Körper in all seiner physischen und psychischen Verletzlichkeit Brüche, die in der Erzählung neue Argumentationslinien gegen jene normalisierenden Praktiken und für die besonders belastende

Körpererfahrung für Rene S. eröffneten. Die lachend getätigten Aussagen sowie die Äußerung »krass irgendwie plötzlich zu merken« vermitteln eine Erleichterung der (späten) Erkenntnis. Ein Bezugsrahmen ermöglicht Rene S., die Körpererfahrung einzuordnen und sie mit der »belastenden« Pubertät in einen Zusammenhang zu bringen.

2.3.4 Zwischenfazit

Die Schule gilt als machtvoller Ort von Differenzmarkierungen und -reproduktionen (vgl. dazu auch Kleiner & Rose 2014; Jäckle et al. 2016). Subjektivierung erfolgt innerhalb intersubjektiver Prozesse (Butler 2003), in denen Mitschüler*innen im Erfahrungsraum Schule eine bedeutsame Rolle spielen. Das Zusammensein in einem Klassenverband bzw. im Schulgebäude bringt körperliche Begegnungen, Beobachtungen, Interaktionen und Handlungen mit sich. Sie ordnen sich und andere im Referenzrahmen hegemonialer Differenzordnungen ein. Spätestens ab der Pubertät wird dabei der Körper zu einem der zentralen Verhandlungsthemen in der eigenen Auseinandersetzung mit und unter Peers. Anhand der vorliegenden Erzählungen wird deutlich, wie sehr Kinder und Jugendliche einander vergleichen, beobachten und die Körper ihrer Mitschüler*innen registrieren. Dabei ist der Körper besonders im Turnsaal und im Umkleideraum einer genauen Beschau und Bewertung ausgesetzt, auch hinsichtlich der so gelesenen geschlechtlichen Entwicklungen. Innerhalb eines bestimmten Alters und weiterer Gleichgesinnter in der Klasse ist der noch nicht (ausreichend) pubertierende Körper »ok«. Wie Rene S.s und Sasha B.s Erzählungen zeigen, wird dies allerdings bereits genau registriert und anhand der Formulierungen »Spätzünder« oder »kindlich« in den Erzählungen markiert.

In einigen Erzählungen, etwa über das heimliche Lesen der Jugendzeitschrift, wird deutlich, wie Schüler*innen *vorerst mit Interesse und Neugier* etwas über Körper, Körperprozesse und -praktiken lernen. Sie *nutzen ihre Peers, um die Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten*. Darin zeigen sich Potentiale zur Offenheit über das Wissen vielfältiger und differenter Körper, von denen alle Schüler*innen profitieren und Othingprozesse etwa von nicht-binären Körpern verhindert werden können. Anhand der Erzählungen der intergeschlechtlichen Personen wird allerdings hinsichtlich der Darstellung vielfältiger Körper eine Leerstelle deutlich. Lehrinhalte sowie Wissensvermittlungen, etwa in Jugendzeitschriften, werden über spezifisch binärgeschlechtliche und altersbezogene Adressierungen erlernt und durch Äußerungen unter den Peers wie etwa »jetzt hab ich das auch endlich« normalisiert. Sie bemächtigen sich dieser Diskurse, positionieren sich damit als »normal« zu denen, die sich die intergeschlechtliche Selbstkonstruktionen in defizitären Relationen setzen müssen. So musste Alexis W. den eigenen Körper, der diesem Wissen nicht entspricht, als gänzlich anders und als falsch auffassen. Die beschriebene Neugier auf Körper und Körperpraktiken endete während einer Selbstbetrachtung mit einem

»Schock«. Das Spiegelbild war in das vorhandene Körper- und Selbstverständnis nicht zu integrieren, musste fortan versteckt und konnte nicht näher benannt werden. So schreibt Alexis W. von der Notwendigkeit des Verdrängens und in Andrea A.s Erzählung lassen sich lediglich Spuren dieser Leerstellen z.B. durch tiefes Einatmen in den Erzählungen rekonstruieren.

Um als Subjekt »Mädchen« bzw. »werdende Frau« Anerkennung zu erlangen, können unterschiedliche »*Frausierungs-Praktiken*« unter den Mitschüler*innen rekonstruiert werden. Ich fasse diese erforderlichen Geschlechterinszenierungen und Praktiken als *Statuspassagen*, die ausdrücklich unter »den Mädchen« kommuniziert werden müssen: Dazu zählen das Erzählen über den Eintritt der ersten Periode, die Einnahme der Pille, das Tragen eines BHs oder das Rasieren von bestimmten Körperstellen. Diese angeführten Praktiken und Inszenierungen dienen als Anerkennungspraktiken. Es benötigt eine explizite Äußerung dieser Statuspassagen, die allerdings auch heimlich bei oder unter den Mädchen vollzogen werden, um eine Abgrenzung zu den »Anderen« sowie eine Zugehörigkeit zu einer Gruppe, imaginiert durch gleiche (Geschlechts-)Körper, herzustellen. Eine faktische Normalität von Frauenkörpern gibt es nicht. Vielmehr sind die Praktiken an »phantasmatischen Normen eines geschlechtlichen Ideals« orientiert (Villa 2008, S. 16). Differente Körper(inszenierungen), die nicht versteckt werden oder werden können, werden durch Mitschüler*innen in der Funktion als »Ordnungswächter*innen« abgewertet, individualisiert und durch Aufforderungen oder verletzend Adressierungen bzw. Anrufungen geahndet. Sie fungieren als Apparat einer ganzen Machtmaschinerie als scheinbar homogenisierte Subjekte und Körper. Differente Körper sind Otherringprozessen ausgesetzt, werden individualisiert und zur Ordnung aufgerufen (Foucault 1994, S. 237). Normalitäts- und Differenzordnungen dienen dabei als Referenz, aber auch als nicht zu erreichendes Ideal, weshalb durch die Ermächtigung hegemonialer Diskurse und Positionen die Abwertung des Anderen erforderlich ist und das Eigene als normentsprechend und richtig damit abgesichert werden kann. Ähnlich schreibt Buchner (2018) in Bezug auf ablesierte Schüler*innen von Erfahrungen »brutaler Peer-Regime«, »in denen der Bemessungsspielraum für Plätze in der Normalzone sehr knapp gehalten [wird] und mit rigorosen Ausweisungspraktiken einhergeht« (ebd., S. 282). Das sozial konstruierte »Andere« sichert die eigene Subjektposition (Villa 2011, S. 169).

Viele Erfahrungen sind nicht (nur) inter*spezifisch zu lesen. Vielen dieser rekonstruierten Prozesse kommt zwar in den intergeschlechtlichen Erzählungen besondere Aufmerksamkeit zu, sie sind aber für alle Schüler*innen geltend zu machen und zu berücksichtigen. Sie alle laufen in unterschiedlichen Differenzkonstitutionsverhältnissen Gefahr, ein Passing und damit die Zugehörigkeit zu ihren Peers zu verlieren und als »suspekte Subjekte« (Kleiner & Rose 2014, S. 91) gelesen zu werden. Die Erzählungen über den intergeschlechtlichen Körper per se enthalten aber besondere Aspekte. So ist ein Passing aufgrund der sich widerset-

zenden, eigensinnigen intergeschlechtlichen Körperlichkeit besonders schwierig und die Gefahr von Diskriminierung und Gewalt steigt. An den gewaltvollen körperlichen Attacken an Kris M. durch Mitschüler*innen wird zudem deutlich, dass das Anderssein zwar registriert, aber nicht benannt werden kann. So wurde Kris M. etwa als »schwul« adressiert und über Faustschläge direkt auf den Körper ernsthaft verletzt. Ein äquivalenter abwertender Ausdruck für Inter*, z.B. »schwul«, war vermutlich nicht vorhanden, sodass körperliche Gewalt als Sprache genutzt wurde. Kris M. bezieht diese massive Gewalt auf die Intergeschlechtlichkeit bzw. zieht dies zumindest in Erwägung, während die jugendlichen Täter*innen Kris M. so nicht explizit anriefen. Während an diesem Beispiel der fehlende Bezugsrahmen der Mitschüler*innen deutlich wird, wird in der Erzählung von Rene S. der eigene Referenzrahmen für den eigenen Körper markiert. Die sich den binärgeschlechtlichen Vorstellungen widersetzenden »Hormone« erschweren die Körperpraktik Achselrasur, die es zur Anerkennung in der Schulklasse erforderte. Rene S. berichtet von einer »Qual«, in der Rene S. das Unwohlsein betont, das nicht nur aufgrund anderer Wünsche und Vorstellungen über den Körper unangenehm war, sondern auch aufgrund einer dadurch schmerzhaften Körpererfahrung, die Rene S. allerdings nicht verstand. Die (spätere) Erkenntnis über den Zusammenhang mit den Hormonen, ermöglichte es Rene S., einen Bezugsrahmen nachträglich herzustellen und die »belastende Pubertät« neu einzuordnen, sodass sich eine Erleichterung einstellte. Darüber hinaus zeigt sich in dieser Erzählung, wie die Verletzlichkeit und Widerständigkeit des intergeschlechtlichen Körpers auch in der Erzählung genutzt werden kann, um sich den normalisierenden Körperpraktiken zu widersetzen. Während andere Mitschüler*innen lediglich das Rasieren nicht wollten, *konnte* Rene S. dies aufgrund ihres Körpers auch nicht (bzw. nur unter Qual). Rene S. stand damit vor einer doppelten Belastung, da Achselhaare zu Mobbing Erfahrungen führten. Andererseits kann (zumindest retrospektiv) dieses normwidersetzende Verhalten als »richtig« umgedeutet werden, weil es dem intergeschlechtlichen Körper entspricht.

Kleiner (2015) spricht in ihrer LGBT*Q Studie von einer schulischen Vorder- und Hinterbühne sowie direkter und indirekter Anrufung in der Schule. Damit umfasst sie sowohl die Unsichtbarkeit queerer Themen (und Körper) in formellen Settings als auch die verletzenden Anrufungen in unbeaufsichtigten Räumen. Dies kann auf intergeschlechtliche Menschen zwar ebenso (z.B. in Form von Adressierungen als »schwul« und gewaltvollen Übergriffen) zutreffen, überwiegend bleiben die *spezifischen intergeschlechtlichen Erfahrungen* allerdings »bühnenlos«. Es können keine direkten (abwertenden) Anrufungen vollzogen werden, da sie »ent_sprachlicht« (Hornscheidt 2012, S. 155) und selbst als *verworfenes Subjekt* »ent_konzeptualisiert« (ebd.), d.h. überhaupt *nicht sozial lesbar* für ihre Mitschüler*innen, sind. Dieser Umstand bewahrt sie allerdings nicht vor Diskriminierungserfahrungen, sie werden dann anhand von »Hilfskonzepten« wie »schwul« abgewertet oder anhand bestimmter Äu-

ßerlichkeiten. *Viele erfahren unsichtbar und im Stillen, ohne offene Bühne, massive Diskriminierungen durch die heteronormative Normalisierungsmacht in der Schule.* Einige Erzähler*innen berichten von keinen expliziten Mobbing Erfahrungen, sondern vielmehr von Schauspiel, sozialer Isolation oder totaler Abwesenheit, die auch als notwendige und einzig mögliche Formen des Passings gelesen werden können. Anschließend an meine Ergebnisse über die schwierigen Coming-Out-Prozesse in familiären Kontexten, in denen zumindest schon teilweise medizinisch-pathologische Konzepte zu Intergeschlechtlichkeit vorliegen, ist an Coming-Out-Prozessen bei meinen Interviewpartner*innen während der Schulzeit nicht zu denken, wodurch sie sich deutlich von anderen LGBT*Q-Studien (z.B. Kleiner 2015, Krell & Oldemeier 2015) unterscheiden.

2.4 Schauspiel und Unsichtbarkeit

Nachdem Norm(alis)ierungs- und Herstellungspraktiken der Zweigeschlechtlichkeit v.a. von Lehrer*innen und Mitschüler*innen in den Blick genommen wurden, stehen nun die Umgangsweisen und Herstellungspraktiken der intergeschlechtlichen Personen selbst im Fokus. Dabei ist das Schauspiel in und das Verschwinden aus bestimmten schulischen Kontexten in den Erzählungen besonders hervorgehoben.

2.4.1 Schauspiel

Also (1) in der Mädchenschule war es halt irgendwie (1) schon (1) schräg (1) irgendwie dann, für mich so. eben die Pubertät in der Mädchenschule und ich kein Mädchen irgendwie so. Das war irgendwie schräg. Aber (1) ja gleichzeitig (1) lernt man da auch irgendwie so (1) also, ich mein (1) das ist ja eh. Also (1) es hat auch nie wer gemerkt, weil ich, weil man das ja eh lernt (1) voll gut schauspielern, sozusagen. (Sasha B., 6/25–29)

In dieser Erzählsequenz wird von Sasha B. der Kontext Mädchenschule aufgemacht, zuerst als Ort, an dem Sasha B. von etwas sprach, das Sasha B. als anders bzw. »schräg« rekonstruiert. Ein Ort, an dem Sasha B. lernte, sich einem Mädchen entsprechend zu verhalten und »voll gut zu schauspielern«. Ein Schauspiel als geschlechtlich, konkret: weiblich gelesenes Subjekt war für Sasha B. in diesem Kontext notwendig. Interessant ist, dass Sasha B. hier von »man« spricht und damit nicht nur auf sich selbst (»weil ich, weil man«) verweist, sondern auf alle, die die Mädchenschule besuchen. Dieses Schauspiel könnte auf »Frausierungs-Praktiken« verweisen, denen ich bereits im Kapitel IV.2.3.2 nachgegangen bin.

Es kann nur gemutmaßt werden, weshalb Sasha B. an einer Mädchenschule angemeldet worden ist. Möglicherweise fiel die Entscheidung, um die Geschlechterfrage in ihrer Fragilität und Instabilität mit der Institution Mädchenschule zu beantworten. Unter diesem Aspekt könnte die Mädchenschule auch als Schutz gelesen werden. Wie in der Analyse von Foucault (1994) zur Disziplinarmacht ausgeführt, bringt diese Form der Homogenisierung jedoch differente Körper bzw. Körperprozesse, die in Sasha B.s Erzählung über die Pubertät vorkommen, besondernd hervor. Die »Pubertät in der Mädchenschule« tritt als (problematische) Akteurin in der Erzählung auf und lässt Sasha B. als Person in den Hintergrund treten. »Schräg« weist auf eine Schiefelage hin, die ausbalanciert werden muss. Schrägen bergen die Gefahren, nicht sicher stehen zu können und Haltung wahren zu müssen. Auch das vielfach wiederholte »irgendwie« verweist auf eine Unsicherheit in der eigenen Positionierung. »Hat eh nie wer gemerkt«, wirkt auf den ersten Blick recht harmlos, bedeutet aber vermutlich ein ständiges Verstecken, den Versuch, nicht aufzufallen und als intelligibles Subjekt »Mädchen« weiterhin gelten zu können.

Die an dieser Stelle recht allgemeine Bezugnahme auf das erforderliche Schauspiel von Sasha B. wird nun in den folgenden Erzählungen an konkreten Beispielen analysiert.

Um ein Passing unter Peers zu sichern, werden anhand der Erzählung von Andrea A. auch außerschulische Schauspielerfordernisse erinnert.

Ahm. (3) und einmal so mit fünfzehn sech- na ich glaub ich war schon sechzehn, das weiß ich noch, ahm. Da hab ich auch einmal beim Fortgehen meine ehemalige beste Freundin ah (1) so mittellaut quasi gefragt ob sie nicht ein OB für mich hat. Weil, so (1) als Alibi quasi (l: ja.) Ahm (2) Ja. (Andrea A., 4/12–16)

Während Andrea A. durch eine Diagnose bereits mitgeteilt bekommen hat, nie die Periode zu bekommen, versuchte Andrea A. im Außen durch Schauspiel und frauensierende Körperpraktiken, den Subjektstatus als Frau abzusichern. Die »mittellaute« Nachfrage wurde an die beste Freundin gerichtet, nicht leise, als ob es nur der Freundin gälte, sondern auch, damit das soziale Umfeld registriert, dass Andrea A. dem normativen Frauenbild mit Periode entsprach. Dennoch musste sie ausreichend Diskretion bewahren, indem sie nicht laut nachfragte. Andrea A. wird dabei zwei Tabudiskursen gerecht: einerseits dem Tabu, als Frau keine Menstruation zu haben, und andererseits dem Tabu, über die Menstruation zu sprechen. Die Beschreibung der »besten Freundin« deutet darauf hin, dass Andrea A. besonders in dieser Beziehung ein normentsprechendes Bild vermitteln und die Gemeinsamkeit markieren wollte, um die enge Freundschaft zu pflegen. Andererseits ist es bezeichnend, dass eben dieser »besten« Freundin nicht mitgeteilt werden konnte, dass Andrea A. nicht menstruiert.

Ähnlich absurd wie die Tabudiskurse über die Menstruation (die frau zwar haben muss, aber nicht zeigen soll) gestaltete sich auch die Frage nach dem Tampon. Andrea A. ging davon aus, dass die beste Freundin menstruiert und damit auch Tampons mitführen könnte. Wie die Freundin darauf geantwortet hat, wissen wir nicht. Jedenfalls ist davon auszugehen, dass die Freundin dem Anerkennungs- und Positionierungsdiskurs entsprechend reagierte (etwa mit einer Antwort »ja, hier« oder »ich habe gerade kein OB bei mir«). Ob die Freundin wirklich Tampons benutzte bzw. sie benötigte, ist irrelevant. Die Notwendigkeit eines Passings gilt für beide Freund*innen. Andrea A. wollte durch die selbst gestellte Frage allerdings im Besonderen die Positionierung als menstruierende Frau hervorheben, der sie aufgrund des Wissens über ihre Intergeschlechtlichkeit ausdrücklich entsprechen musste.

Wie bereits anhand der Erzählung von Andrea A. rekonstruiert, steht hinter der einfachen Frage nach einem Tampon die Notwendigkeit eines Verständnisses und Umgangs komplexer Normierungs-, Tabu- und Anerkennungsdiskurse, die Andrea A. durch die »mittellaute« Nachfrage für ein Passing innerhalb einer Freundschaftsbeziehung nutzte (und reproduzierte). Diese erforderliche Komplexität betont ebenso Alexis W. anhand der Formulierung »wahnsinnige Virtuosität«:

Ich erinnere mich aber daran, dass ich schon vorher in der Schule immer einen extremen Horror vor jeder Art von Austausch unter Mädchen hatte, sobald es um »Mädchenthemen« ging »Was benutzt Du? Wie fühlt es sich bei Dir an? Ist es regelmässig? Tut es weh?« usw. Ich habe im Laufe der Jahre eine wahnsinnige Virtuosität darin entwickelt, solche Gespräche abzubiegen oder ihnen mit nichtssagenden Bemerkungen zu entfliehen. (Alexis W., 4/37–41)

Ich wusste, dass diese Kontakte für mich »gefährlich« (=schmerzhaft und mit der Gefahr der Enttarnung verbunden) sein würden. (Alexis W., 5/1–2)

Der sehr starke Ausdruck »immer einen extremen Horror vor jeder Art« verdeutlicht eine besonders große Angst bzw. Panik vor einem Austausch unter Mädchen zu Themen, die auch hier die Menstruation andeuten. »Virtuosität« wird als »meisterhaft vollendete Beherrschung einer [künstlerischen] Technik« (Duden 2022) beschrieben, die Alexis W. offensichtlich für solche »Mädchenthemen« unter Peers entwickeln musste, um in einem Passing nicht zu scheitern. Alexis W. versuchte im Gegensatz zu Andrea A., weniger aktiv zu schauspielern, sondern durch passives Schauspiel durch »nichtssagende Bemerkungen« zu »entfliehen«, was ebenso eine komplexe Analyse der Diskurse und Praktiken unter den Mitschülerinnen* zu den jeweiligen »Mädchenthemen« erforderte. Die Komplexität dieser Interaktionen drückt sich in der lauenden »Gefahr« aus. Alexis W. suchte nach Schutz und Sicherheit, die Alexis W. primär durch ein »Abbiegen« und Isolation zu erreichen

versuchte. Alexis W. rekonstruiert sich damit als »verdächtiges« Subjekt, (vgl. dazu auch »suspektes Subjekt« in Kleiner & Rose 2015), das im Außen möglichst unsichtbar und versteckt bleiben muss. »Schmerzhaft« war dabei vermutlich die Konfrontation mit jenen Themen, die Alexis W. auch in der Selbstwahrnehmung als »anders« markierten. Alexis W. versuchte, ein Passing als Subjekt Mädchen aufrechtzuerhalten, indem Alexis W. sich »immer sehr aus der Klassengemeinschaft« (Alexis W., 3/41) nahm. Dies hatte die Folge, zwar weiterhin als Mädchen, aber nicht als Freundin unter Mitschüler*innen zu gelten.

2.4.2 Offizielle Geschichten

also die offizielle Geschichte war immer die, dass sie mir die Eierstöcke rausgenommen haben weil da so:: Gewächse waren. Und, das war die Operation sozusagen am Anfang von dieser neuen Schule, (...) dann war ich im Herbst gleich einmal ein Nächtl nicht da, wegen den Operationen und so. (Sasha B., 7/41–8/41) (I: Und die Lehrer,innen habens gewusst, oder?) Nein, niemand. (I: Niemand.) Niemand. Selbst meine Schwester hat es erst 2 Jahre später erfahren, oder so. (I: Nach deinen Operationen, oder?) Genau. Die hat auch zuerst die offizielle Geschichte gehört gehabt gehört. (I: Ok) (Sasha B., 8/22–35)

Die angesprochenen Operationen zogen einen verspäteten Einstieg in die Schule nach sich, der einer Erklärung bedurfte. Sasha B. führt ganz selbstverständlich die Formulierung einer »offiziellen Geschichte« ein, die in der neuen (Mädchen-)Schule als Beweis des passenden und erforderlichen Geschlechts diente. Dafür nutzte Sasha B. eine Erzählung über herausgenommene Eierstöcke, womit ein weiblich codierter Geschlechtskörper bestätigt wurde. Sasha B. trug diese Eierstöcke in sich, die lediglich wegen »Gewächsen« entnommen werden mussten. So konnte Sasha B., einem cis-normativen Anerkennungsdiskurs folgend, einen »eigentlich richtigen weiblichen« Körper legitimieren.

Nicht nur den Mitschüler*innen, sondern auch den Lehrer*innen und der Schwester wurde diese »offizielle Geschichte« erzählt. Sie schien als Geschichte offenbar gut zu funktionieren. Wie Sasha B. genau zu dieser offiziellen Geschichte kam, kann nicht rekonstruiert werden. Andrea A. erzählt jedenfalls eine recht ähnliche »offizielle Geschichte«, die sie als »Ausrede« bezeichnet:

Ahm (3) dann (1) hab ichs eigentlich lange Zeit niemanden erzählt, hab (1) immer wieder nur mal gesagt, ah ich kann keine Kinder kriegen. Also das hab ich schon recht oft und recht schnell mal, wenn irgendwie die, quasi. Also was stellst da du für die Zukunft vor und wie viele Kinder willst du mal haben und so (2) mmm. Das hab ich dann recht schnell mal erzählt. Da war dann immer die Ausrede so. Jaja, ich hab da ah (2) einen gutartigen Tumor auf den Eierstöcken und deshalb

wurden sie mir rausgenommen (I: Mhm) Also das war meine Ausrede. (Andrea A., 7/32–8/1)

Die Erzählung über einen »gutartigen Tumor auf den Eierstöcken« belegte, genau wie bei Sasha B., zuallererst eine »eigentlich vollständige Ausstattung« eines weiblich gelesenen Körpers. Die Formulierung eines »gutartigen Tumors« vermittelte einerseits nichts »Bösartiges« und andererseits eine Krankheit, die vielen Personen widerfährt und sozial akzeptiert wird. Andrea A. versuchte erneut, handlungsfähig zu bleiben und suchte über solche »Ausreden« Möglichkeiten, soziale Beziehungen abzusichern.

Auch Alexis W. hat mittlerweile einen solchen Weg der »offiziellen Geschichte« entwickelt.

Wegen der verordneten Sprachlosigkeit habe ich bis heute grosse Mühe, über meine Intersexualität zu sprechen: ich bezeichne sie als »genetische Besonderheit« und sage wenn überhaupt anderen Menschen meist nur, dass ich deswegen keine Kinder bekommen kann. Nur sehr wenige Personen in meinem Umfeld wissen WIRKLICH worum es sich handelt. (Alexis W., 4/40–43)

Die Formulierung im Präsens lässt vermuten, dass Alexis W. zuvor solchen Gesprächen in der Schulzeit gänzlich ausgewichen ist, mittlerweile aber Gespräche führt und damit in Beziehung bleiben kann. Die »genetische Besonderheit« bleibt im Gegensatz zu den anderen »offiziellen Geschichten« allerdings wenig konkret und weiterhin ausweichend.

Sowohl Andrea A. als auch Alexis W. wurden im sozialen Umfeld mit Fragen nach Kindern in einen normativen Diskurs über die Normalfamilie gerufen, zu der sie sich zu verhalten hatten. Mit Fragen nach Kindern bzw. dem Kinderkriegen sind weiblich gelesene Personen (innerhalb einer bestimmten Altersspanne) regelmäßig im Alltag konfrontiert. Sie implizieren und reproduzieren Vorstellungen einer (heterosexuellen) »Normalfamilie« (vgl. dazu auch Riegel 2021). Die fehlende Reproduktionsfähigkeit muss mit Krankheiten bzw. Besonderheiten ausgewiesen werden.

2.4.3 Grenzen des Schauspiels: selbstdisziplinierendes Verschwinden

Die verinnerlichten hegemonialen Diskurse bzw. phantasmatischen Vorstellungen von Geschlecht und Geschlechtskörpern zwingen zur Disziplinierung des Selbst, ohne explizit sanktioniert bzw. diszipliniert werden zu müssen. Dies haben Foucault (1994) anhand des »Panoptikums« und Butler (2001) anhand der »Psyche der Macht« in ihren Analysen verdeutlicht. Selbstdisziplinierungen gelingen für intergeschlechtliche Personen an manchen Stellen jedoch nicht mehr über Schauspiel

und offizielle Geschichten, sondern nur noch über ein völliges Unsichtbarmachen und Verschwinden.

Stimmliches Verschwinden im Musikunterricht

Die bereits in Kapitel IV.2.2.2 angeführte Sequenz, mittels der ich die Intervention der Musiklehrerin näher analysierte, möchte ich nun mit Bezug auf Sasha B.s Positionierung genauer interpretieren⁴:

also. Eine Erinnerung ist auf jeden Fall ganz schrecklich, weil da habe ich sozusagen meinen Stimmbruch gehabt. Oder schon gehabt. Oder (1) also, ziemlich tiefe Stimme halt irgendwie. Und in diesem, (1) im Musikunterricht praktisch, haben wir so vorgesungen und so. u:::nd ich hab halt auch mitgesungen und (1) und dann (1) war so ein Kommentar von der Musiklehrerin, ja irgendwie so, wer brummelt denn da so?. Also ganz böse dann irgendwie (1) und von da an hab ich dann aufgehört zu singen. (I: Mhm.) Und das war für mich halt so, puh, scheiße. (1) ertappt, erwischt, und so. und ja, (1) ist eh klar. Wennst lauter Mädchen drinnen hast, dann fällt das so halt total auf. Aber es war halt von ihr irgendwie schon. Sehr, sehr hart gesagt und so. und, weil ich mein, was soll das? Warum kann man nicht auch brummeln? (Sasha B., 6/29–42)

Die Erzählsequenz leitet Sasha B. mit einer Erklärung ein. Der damalige »Stimmbruch« in einer Mädchenschule kann offenbar so nicht erwartet werden und bedarf einer Erklärung. In der Erinnerung an den Musikunterricht ist die »brummelnde« Stimme zentral. Der »Stimmbruch« scheint mit einem Bruch der Intelligibilität als Subjekt Mädchen einherzugehen. Die Aussage »Das war für mich so, puh, scheiße. Ertappt, erwischt.« Vermittelt ein vorangegangenes stetiges Versteck- und Schauspiel. Die Stimme verunmöglichte nun dieses Schauspiel und verriet den Bruch »als Mädchen«, auf den Sasha B. keinen anderen Einfluss nehmen konnte, als das Singen zu beenden, um nicht weiter aufzufallen. Auf den an die Gruppe Mädchen gerichteten Kommentar der Lehrerin, reagierte Sasha B. unmittelbar mit einer Selbstdisziplinierung durch ein Schweigen und stimmliches Verschwinden (»von da an hab ich dann aufgehört zu singen«). Sasha B.s Kritik über den Kommentar der Musiklehrerin scheint eher retrospektiv zu sein. Es scheint, dass die damalige Sorge, ertappt zu werden, deutlich größer war, als der Ärger über den »irgendwie böse[n]« Kommentar der Musiklehrerin. Sich diesem Kommentar zu widersetzen, hätte eine Erklärung nach sich gezogen, die Sasha B. nicht für sich selbst hatte und schon gar nicht hätte offen darlegen können. In einer »normal-gewaltvollen« (Wuttig 2017, S. 354) Mädchenschule wie Sasha B.s war eine sozial anerkannte Erklärung über den

4 Der nachfolgende Interpretationstext wurde bereits in einer Vorversion publiziert (Enzendorfer 2022).

Stimmbruch nicht denkbar. Das Brummeln wurde von der Lehrerin »hart« kommentiert und evozierte in Sasha B. ein Scham- und Schuldgefühl, auf das nicht anders geantwortet werden konnte, als stimmlich zu verschwinden.

Körperliches Verschwinden aus dem Schwimmclub

Wie ich so acht Jahre alt, sieben Jahre alt war, war ich in einem Schwimmclub und da hab ich Männerbadehosen angezogen. Ich bin mit den Buben geschwommen. Und ich war recht gut im Schwimmen. So hab ich, ähm, habe ich ab und zu auch Pokale gewonnen. Mal zweiter Platz, mal sechster Platz. Aber das Problem war, als die Pubertät angefangen hat, hat meine Brust angefangen zu wachsen. Und dann habe ich zum Arzt gehen müssen. Dann ist die Brust wieder gewachsen. Dann habe ich das Schwimmen aufgehört wie ich fünfzehn Jahre alt war. Meine Brust ist größer gewachsen, obwohl ich schon mit dreizehn, vierzehn Jahren eingespritzt wurde. (Kris M., 8/2–11)

Kris M. nimmt im Folgeinterview nochmal auf den Schwimmclub Bezug:

in dem Schwimmclub hab ich schon mehr Freunde da gehabt (1) aber, das war nur. Halt Schwimmen und am Wochenende und so (...) und da habe ich schon zwei, drei Freunde gehabt. Aber in der Schule war das nicht so. (Kris M., 22/7–12)

Ähnlich wie Sasha B. Bezug auf den Stimmbruch nehmen muss, muss Kris M. das Schwimmen »mit den Buben« und die spezifische Badebekleidung durch »Männerbadehosen« einführend erläutern. Während Kris M. in ihrer Schulzeit keine Freundschaftsbeziehungen hatte, war der Schwimmclub als außerschulische Aktivität ein Raum, in dem sie Freundschaften schließen konnte. Die guten Leistungen ermöglichten Kris M. vermutlich, als Teil der Gruppe anerkannt zu werden. Der erwähnte zweite und sechste Platz könnte als bescheidene, nicht angeberische Darstellung gelesen werden, bietet aber auch die besten Voraussetzungen dafür, Teil einer Gruppe zu sein, ohne als Erste oder Letzte einen Sonderstatus zu bekommen. Kris M. verschaffte sich in diesem Kontext (»da«) in der Gruppe Anerkennung und Zugehörigkeit.

Die *problematische Wendung* trat für Kris M. mit der Pubertät bzw. dem Brustwachstum ein. Die Pubertät beschreibt Kris M. als Vorgang, der ihr passierte. Damit drohte Kris M. plötzlich, aus der Schwimmgruppe rauszufallen. Der unterstützende Umgang mit jener unerwünschten körperlichen Entwicklung wurde nun bei Ärzt*innen gesucht, indem Kris M. »eingespritzt« wurde, was das Brustwachstum aufhalten oder rückbilden sollte. Eine Logik, die innerhalb dieses Normkorsetts nachvollziehbar, aber eben auch völlig anders hätte aussehen können: Hätte Kris M. in einer Gruppe von Mädchen den Schwimmclub besucht, wäre das Brustwachstum

begrüßt worden und hätte zur Beunruhigung geführt, wenn dieses nicht einträte. Die Entwicklung wäre als »fehlend« bzw. als »kindlich« oder »spätzündend« bewertet worden, wie die Erzählungen von Andrea A. oder Sasha B. zeigen. Das »Geschlechtskörperkorsett« war durch Normierungen so eng geschnürt, dass in jener Jungen-Gruppe nur ein Körper ohne Brustwachstum sichtbar sein durfte. Dies wurde auch durch die bestimmte vergeschlechtlichte Kleidungs Vorschrift »Männerbadehose«, aber auch durch das ermöglichte »Einspritzen« durch Ärzt*innen unterstützt.

Bemerkenswert ist, dass Kris M. keinerlei Interaktionen mit anderen beschreibt. Während Sasha B. die Musiklehrerin mit dem bösen Kommentar zum Anlass nahm, nicht mehr zu singen, erscheint in Kris M.s Erzählung die Auseinandersetzung mit dem Brustwachstum als rein innerer Vorgang, den Kris M. frühzeitig als individuelles Problem markiert und eine Selbstdisziplinierung des Körpers (durch vorerst invasive medizinische Eingriffe unterstützt) vollzog. Zum Arzt gehen zu »müssen«, könnte auch als ein Hinweis auf eine Aufforderung durch andere (wie etwa die Schwimmlehrer*in oder Eltern) gelesen werden, da sie aber sonst keine vorausgehenden Interaktionen mit anderen nennt, wünschte Kris M. vermutlich selbst den Arztbesuch und drückt durch das »müssen« eher die Notwendigkeit eines Passings aus.

Die geschlechtliche Norm blieb im Schwimmclub ungestört: Kris M. versuchte selbstdisziplinierend, ihren Körper mit Hilfe der Ärzt*innen durch invasive Eingriffe normalisierend anzupassen und verschwand, als das nicht gelang. Dieses Verschwinden diente dem vermeintlich einheitlichen Geschlechtskörperbild in Männerbadehosen. Die Anerkennung einer sportlichen Leistung und die Bedeutung von Freund*innenschaften musste dem Verlust von Anerkennung als geschlechtliches Subjekt, das einen bestimmten Normkörper erfordert, untergeordnet werden.

2.4.4 Verschwinden als (medizinisch-)pädagogische Indikation

Während in den vorigen Sequenzen das selbstdisziplinierende Verschwinden im Vordergrund stand, bestimmen nachfolgend Ärzt*innen dieses Verschwinden.

Und dann von den Operationen weg, also, da war ich dann auf einer anderen Schule praktisch. Ähm::: und. Also, von da an habe ich auch nie wieder Sportunterricht gemacht. Weil mein, mein. Also, die Ärzte haben mir dann einfach die ganzen fünf Jahre eigentlich Entschuldigungen geschrieben. Was ich damals cool gefunden habe, was ich aber heute irgendwie wieder ziemlich komisch find. Weil, (I: Mhm.) (1) irgendwie (1) man wird da auch wieder voll separiert, sozusagen. Weil. Die sagen, nein, die braucht eh nicht. Weil die hat eh schon genug Scheiße sozusagen. Aber dadurch wird man voll separiert, und. Und. Und kriegt, weiß nicht. Weil Sport und Körperlichkeit ist halt doch irgendwie voll wichtig.

Und wenn man da sozusagen voll rausgenommen wird, dann weiß ich nicht. Also ich glaub, das hat. Äh, es hätte mir sicher nicht schlecht getan sag ich mal, wenn ich trotzdem turnen hätte müssen. (I: Mhm.) Also mit den anderen auch körperlich sozusagen zu sein. (I: Ja. (7) Das heißt du hast heimgehen dürfen dann, oder?) Ja. (I: Ja. Ok. Mhm.) Ich hab's super gefunden natürlich ((lacht)). (Sasha B., 6/46–7/23)

Ähnlich wie im Kapitel zur Familie, tritt auch hier die Medizin als Instanz auf, in der über die Profession hinaus auch pädagogische Entscheidungen getroffen wurden. Hier entschied nicht Sasha B. selbst oder allein, aus dem Turnunterricht zu verschwinden, sondern Ärzt*innen trafen die Entscheidung. Während nach operativen Eingriffen vorerst eine Sportpause noch medizinisch indiziert sein kann, wurden in diesem Fall die restlichen fünf Jahre zu einer »pädagogischen Indikation«. Lehrer*innen widersetzten sich dieser Entscheidung nicht, weshalb Sasha B. keinen gemeinsamen Sport mehr betrieb und (partiell) aus dem Klassenverband verschwand. Diese vermeintliche Hilfe der Ärzt*innen, die Sasha B. durch die ärztliche Perspektive »hat eh schon genug Scheiße« erläutert, bietet (ähnlich wie in familiären Kontexten bereits rekonstruiert) *keinerlei Handlungsfähigkeit* im Schulalltag. Die Entschuldigung fungierte lediglich als *Exklusionsausweis*, der vor weiterer »Scheiße« zwar bewahren sollte, aber keinerlei Umgangsformen damit ermöglichte. Dies lässt auch die ambivalente Erzählung von Sasha B. erkennen: Einerseits fand Sasha B. damals das Fernbleiben »super« und »cool«, das sich vermutlich auf weniger Schulzeit und damals möglicherweise auch weniger Angst, einem Passing nicht zu entsprechen, beziehen kann; andererseits markiert Sasha B. mit der retrospektiven Kritik an dieser Exklusion eine Leerstelle bedeutsamer sozialer und körperlicher Erfahrungen im Klassenverband.

2.4.5 Zwischenfazit

Wie im Theoriekapitel bereits ausgearbeitet, ist ein Passing im sozialen Umfeld nicht bloß ein Wunsch, sondern eine Notwendigkeit (Garfinkel 1967; Butler 1997). Sowohl in der biografischen Erzählung als auch in der damaligen Schulzeit ist ein soziales Passing erforderlich. So müssen nicht normentsprechende Körper(-prozesse) im Interview erklärt werden und durch Schauspiel und offizielle Geschichten in einem »normal-gewaltvollen« (Wuttig 2017, S. 354) Umfeld angepasst werden.

Sowohl Sasha B.s Erzählung über das Schauspielern in der Mädchenschule als auch Andrea A.s Frage nach dem Tampon verdeutlichen ein Schauspiel als erforderliche Normalisierungspraktik, die unabhängig von eigenen (vorhanden oder nicht vorhandenen) Körperprozessen vollzogen werden müssen, für alle geschlechtlichen Subjekte gelten und auch in engen Freundschaftsbeziehungen vollzogen werden

müssen. Diese Normalisierungspraktik (und im Besonderen das erforderliche Schauspiel für jene Menschen, die diese Praktik nicht vollziehen müssten) setzt eine *hoch komplexe Verarbeitung und Anwendung widersprüchlicher Tabu- und Anerkennungsdiskurse* voraus, wie am Beispiel einer scheinbar beiläufigen Frage nach einem Tampon von Andrea A. rekonstruiert werden konnte. Alexis W. verdeutlicht diese erforderliche komplexe Reflexion anhand einer zu entwickelnden »wahnsinnige[n] Virtuosität«, um als verdächtiges Subjekt nicht enttarnt zu werden. Als »suspektes« (Kleiner & Rose 2015) und »prekäres« (Wuttig 2017, S. 354) Subjekt steht »dessen Anerkennung nun auf dem Spiel [...]: er_/sie läuft Gefahr, ausgeschlossen, für verrückt erklärt zu werden« (ebd.). Freundschaften müssen somit als »gefährlich« eingestuft werden, weshalb Sasha B.s Erzählung ein stetiges Verstecken vermittelt, Andrea A. aktiv durch Schauspiel Normalisierungsdiskurse aufruft und Alexis W. jenen durch sozialen Rückzug im Klassenverband und anderen Freundschaftsbeziehungen ausweicht. Als Schüler*innensubjekt versucht Alexis W., durch »Über-Angepasstheit und -Strebsamkeit« (Alexis W., 8/19–20) soziale Anerkennung zu erfahren.

Die »offiziellen Geschichten« dienen in den vorliegenden Erzählungen dazu, einen »eigentlich richtigen, weiblichen Körper« im sozialen Umfeld zu legitimieren. Diese Geschichten sind besonders dann erforderlich, wenn die Erzähler*innen in normative Diskurse gerufen werden wie bei den Erzählungen über Gespräche über das zukünftige Kinderkriegen. Der normative Diskurs über Normalfamilien und Reproduktionsfähigkeit verlangt, solche »offiziellen Geschichten« oder »Ausreden«, die den intergeschlechtlichen, teils operierten Körper als »eigentlich« vollumfassenden weiblichen Körper ausweisen müssen, der krank ist oder »Besonderheiten« enthält.

Vor diesem Hintergrund konnten Strategien des Schauspiels herausgearbeitet werden. Andererseits stößt dieses Schauspiel auch an Grenzen: besonders dann, wenn sich der Körper dem Zweigeschlechter-Regime widersetzt und nur noch über ein Verschwinden Unsichtbarkeit hergestellt werden kann. Der Verzicht auf sportliche Aktivitäten wird auch von trans Jugendlichen häufig genannt, da sie dort Diskriminierungserfahrungen in besonderer Weise ausgesetzt sind (Krell & Oldemeier 2015, S. 29). Das Verschwinden erfolgt auch in den vorliegenden Erzählungen überwiegend selbstdisziplinierend, wird allerdings durch »harte« allgemeine Kommentare der Lehrer*innen oder durch medizinische Interventionen wie Hormonspritzen oder Befreiungen vom Sportunterricht unterstützt. So beendete Sasha B. das Singen im Musikunterricht, indem Sasha B. durch einen Kommentar der Lehrer*in in ein Schuld- und Schamgefühl verwiesen wird, das keine direkte Adressierung an Sasha B. erforderte. Kris M. diszipliniert sich im Schwimmunterricht ganz ohne (in der Erzählung erwähnte) vorausgehende Kommentare oder verletzende Anrufungen. Das Brustwachstum in einer (der Kleidervorschrift entsprechenden) Badehose unter Jungs ist Grund genug, sich zuerst einer medizinischen Behandlung zu unterziehen, in der der Körper durch medizinische Interventionen als »fehlerhaft«

bestätigt wird. Weil diese Behandlungen erfolglos blieben, blieb Kris M. aus dem Schwimmunterricht fern. Dieses Verschwinden dient dem vermeintlich einheitlichen Geschlechtskörperbild in Männerbadehosen, dessen Ordnung nun durch die selbstdisziplinierende Abwesenheit von Kris M. wiederhergestellt ist. Die hohe Bedeutsamkeit für Kris M. von sportlicher Anerkennung und Freundschaftsbeziehungen müssen dem Verlust von Anerkennung als geschlechtliches Subjekt untergeordnet werden. Die Erzählausschnitte verdeutlichen, wie eng das ›Geschlechtskörperkorsett‹ geschnürt ist und bereits Schulkinder zu *sozialen Isolationen als einzige Passing-Möglichkeit* zwingt. Dies verdeutlicht auch die Erzählung von Sasha B. über die von Ärzt*innen ausgestellte gänzliche Sportunterrichtsbefreiung, die als ›pädagogische Indikation‹ während der gesamten (restlichen fünf Jahre) Schulzeit auftrat und retrospektiv in Sasha B.s Biografie zu Leerstellen bedeutsamer sozialer und körperlicher Erfahrungen im Klassenverband führte.

Diese vermeintlichen Hilfestellungen durch die Medizin führten sowohl bei Kris M. und besonders auch bei Sasha B. zu *keiner Handlungsfähigkeit* im Schulalltag. Die Entschuldigung fungierte lediglich als *Exklusionsausweis*, der vor weiteren möglichen Problemen zwar bewahren sollte, aber keinerlei Umgangsformen im Klassenverband zuließ.

Aus den Erzählungen wird deutlich, dass intergeschlechtliche Körper auch schon von der Bildfläche verschwinden, bevor schulische Akteur*innen sie wahrnehmen können. Intergeschlechtlichkeit bleibt so im Kontext Schule bühnenlos. Das Problem wird als je eigenes, individuelles körperliches gesehen, die Lösung wird über den medizinischen Kontext, Schauspiel und sozialen Rückzug gesucht. Die biografischen Erzählungen zeigen also ein *überwiegend unauffälliges Dasein in der Schule*, indem Inter* als heimliches individuelles Thema bzw. Problem abgehandelt wird. Durch ihr selbstdisziplinierendes Verschwinden und die Unterstützung der Medizin und komplexer Schauspielstrategien bleibt das Ordnungssystem bzw. das Geschlechterverhältnis in der Schule weitestgehend irritationsfrei.

2.5 Möglichkeiten diskursiver Räume

In den nachfolgenden Erzählungen werden Möglichkeiten diskursiver Räume erörtert. Diskursive Räume verstehe ich als machtvoll normativ strukturiert. Sie eröffnen und begrenzen unterschiedliche Sprech- und Sprachräume (Hornscheidt 2012) sowie Heterotopien als vielfältige diskursive Gegenräume (Foucault 2013, S. 10f). Sie sind auch als soziale Räume zu verstehen, die das Handeln strukturieren, aber auch im Handeln strukturiert werden (Löw 2001, S. 172). Bzw. Räume, die »eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten« (Löw 2001, S. 224) darstellen. Der Fokus liegt in diesem Kapitel auf ihren Möglichkeiten, wie in pädagogischen Kontexten Intergeschlechtlichkeit als nicht problematisierungswürdig

verhandelt werden kann. Während sich diese Räume lediglich bei Rene S. tatsächlich eröffneten, konnten auch anhand der Erzählung von Andrea A. Voraussetzungen solcher (sicheren) diskursiven Räume rekonstruiert werden.

2.5.1 Die Bedeutung von Bezugsräumen

Rene S. beschreibt eine lange Suche nach Erklärungen des eignen »Andersseins« in der Schulzeit. Erst mit achtzehn Jahren erhielt Rene S. von einer Gynäkologin eine erste Auskunft über »zu viele männliche Hormone und zu viel Testosteron« (Rene S., 38/29). Im Gegensatz zu den anderen Erzähler*innen, war Rene S. aber bereits zuvor eine Auseinandersetzung mit dem Thema möglich, das erste Mal mit vierzehn Jahren:

ich hab davor aber schon mal also das erste Mal dass ich so gehört hab dass es so Intergeschlechtlichkeit gibt, war schon so als ich vierzehn war, und so einen Film gesehen hab oder so, oder auch mal das so gelesen hab oder so, oder weil vielleicht auch weil ich mich für so medizinische Sachen auch interessiert hab oder so, hab ich als ich das gelesen hab (1) war ich so woa krass so was gibt es, aha okay. (Rene S., 41/27–41/31)

Rene S. führt einige Kontexte auf, in denen eine Begegnung mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit erfolgte. Das jeweils anschließende »oder so« beschreibt keine konkreten Erfahrungen in den Situationen, sondern eher den Versuch der Auflistung unterschiedlicher Begegnung mit dem Thema, die eher beiläufig passierten. Auch die Formulierung »so gehört hab, dass es Intergeschlechtlichkeit gibt« markiert eine eher zufällige und damals gar nicht so bedeutsame Begegnung. Der Ausdruck »woa krass so was gibt es, aha okay« markiert zwar eine überraschende Erkenntnis, die aber sehr unaufgeregt mit einem »aha okay« als weitere Wissensaneignung von Rene dargestellt wird.

Das Interesse an Intergeschlechtlichkeit ordnet Rene S. fast selbstverständlich »medizinischen Sachen« zu, die auf den hauptsächlich verorteten Kontext der weiteren Auseinandersetzung mit dem Thema verweist. Die erste Begegnung mit Inter* war allerdings ein Spielfilm, in dem das Thema aufgekommen ist und ein erstes »Hören« darüber eröffnete. All diese Formen der Wissensaneignung zu Intergeschlechtlichkeit konnten von Rene S. aus einer recht unbetroffenen Position heraus erfolgen.

Und dann eben auch dann irgendwie ähm. Ähm. Oder wir haben mal mit der Schule auch mal so ein Austauschprojekt gemacht, wo so eine Ausstellung war wo es darum ging dass irgendsoeine Sportlerin da war so ein Artikel, also es war eine in so einem Museum waren wir da, und da war so, oder in so einer Ausstel-

lungsding und da gings eben um eine Sportlerin die irgendwie ähm da war dieser Fall gerade mit dieser Sportlerin die bei den olympischen Spielen irgendwie ausgeschlossen wir- (I: mhm) wurde. Ähm genau. Und da da hieß es auch also ähm mit mehr ähm dass die mehr Testosteron, hatte oder so, und das hab ich aber gelesen (1) da war ich fünfzehn oder so (Rene S., 41/31–42/3)

Rene S. fährt nun mit der Beschreibung eines konkreteren Ereignisses fort, in dem eine erneute Begegnung mit dem Thema möglich wurde. In diesem Kontext, nämlich einer schulischen Aktivität, erwähnt Rene S. zum ersten Mal eine institutionell gerahmte Auseinandersetzung mit dem Thema, auf das auch die Formulierung »wir« und »mit der Schule« verweist. Die Begegnung mit dem Thema findet aber nicht im geregelten Schulalltag statt, sondern im Rahmen eines »Austauschprojekts« in einem Museum. Worum es sich in diesem Projekt handelte und welchem Thema diese Ausstellung gewidmet war, bleibt unklar. Sie markieren jedenfalls einen besonderen, nicht alltäglichen Kontext im Rahmen der Schule. Rene S. erinnert sich an einen in der Ausstellung gefundenen Artikel über eine Sportlerin, die von den olympischen Spielen ausgeschlossen wurde. Rene S.s Erzählung zu »da hieß es auch« und der Ergänzung »das hab ich aber gelesen« lässt darauf schließen, dass das Thema nicht ausführlich dem »Wir« erklärt worden ist. Die Information über mehr Testosteron wurde jedenfalls nicht im kollektiven Wir besprochen, sondern wurde Rene S. durch ein Lesen ermöglicht.

Und aber da weiß ich auch schon dass ich mich da auch schon so gefragt hab ob das was mit mir zu tun haben könnte, aber da wars noch, da wars eher so (1) weil da wusste ich ja noch gar eigentlich noch gar nicht so viel, also noch gar nichts über mich jetzt da in Bezug darauf, aber da hab ich einfach glaub ich so rollenmäßig weil ich mich so nicht so gefühlt hab, hab ich mich gefragt hat das was damit zu tun (I: mhm) oder hab da Sachen vermischt vielleicht auch (Rene S., 42/3–42/10)

Der Artikel im Museum bot Rene S. einen Ort der stillen Auseinandersetzung. Der ausgestellte Artikel über die Sportlerin könnte wie ein Spiegel gelesen werden, dem Rene S. gegenübersteht und sich fragte, »ob das was mit mir zu tun haben könnte«. Parallelen zeigen sich einerseits an Erfahrungen des Ausschlusses, die sowohl der Sportlerin als auch Rene S. (in der Schule durch Mobbing) widerfahren sind und andererseits thematisiert der Artikel mit Geschlecht und Zugehörigkeit Themen, die Rene S. schon in der Schulzeit beschäftigten.

Rene S. ermöglicht dieser Artikel eine Begegnung mit einer *real existierenden Person und einem realen Geschehen*, worauf Rene S. Bezug nehmen und sich bzw. die eigenen Erfahrungen dazu in ein Verhältnis setzen konnte. Der hier beschriebene Museums- bzw. Ausstellungskontext bot aber nicht nur die Möglichkeit einer stillen Aus-

einandersetzung mit sich selbst, sondern auch einer zwischen den Mitschüler*innen und anderen Besucher*innen dieser Ausstellung. Damit wurde dieser Ort zu einem inklusiveren Raum, der Informationen und breitere Wissensvermittlungen über Geschlecht(skörp)erordnungen anbot. Damit gewann diese Auseinandersetzung, im Gegensatz zu einem stillen Hören oder lesen in privaten Räumen, an Bedeutsamkeit und Realität.

Ein Museums- bzw. Ausstellungskontext bietet eine tiefere Auseinandersetzung mit unbekannten Themen und einen ersten Zugang zu entkonzeptualisierten Themen. Dabei wird deutlich, dass nur in einem solchen schulischen Kontext Inter* (zumindest am Rande) thematisiert werden kann. Bemerkenswert in dieser Beschreibung ist auch, dass Rene S. von keinem weiteren Austausch mit Anderen über die Frage, »ob das was mit mir zu tun haben könnte«, berichtet. Das Lesen des Artikels blieb die einzige Austauschmöglichkeit während des Schulausflugs. Dieser für Rene S. eröffnete Kontext erinnert auch an Sasha B.s Erzählung (vgl. Kapitel IV.2.2.1), in der ebenfalls ein solcher fehlender Bezugsrahmen markiert wurde:

wenn ich nur irgendwo einfach mal gehört hätte, dass das, dass das **auch** da ist. (l: Ja.) Das hätte ich mir gewünscht. Also, so, einfach irgendwo eine (1) ja, (1) eine Möglichkeit zur (1) sich (1) also sich wiederzuerkennen. (Sasha B., 12/5–12/19)

Der Museumskontext ermöglicht einerseits eine Wissensvermittlung für alle Besucher*innen, womit ein Referenzrahmen der Anerkennung *durch andere* eröffnet werden kann. Andererseits ist diesem Wunsch auch ein Potential einer Erkenntnis *für »sich«* zu entnehmen, dem Sasha B. große Bedeutung beimisst. Rene S. wurde dies durch den Artikel über eine reale Person möglich, was (wenn auch ohne weiteren Austausch) die Frage aufwarf, »ob das was mit mir zu tun haben könnte«.

Rene S. berichtet außerdem von einer Begegnung im Alter von siebzehn Jahren mit dem Thema im Biologieunterricht, wie bereits im Kapitel IV.2.2.2 ausführlich dargestellt worden ist. Rene S. erfuhr dabei viel über pathologische Sichtweisen, hatte aber im Rahmen des Referats auch die Möglichkeit zu recherchieren und lernte dabei auch Menschenrechtsperspektiven über das Thema kennen.

Wenngleich das Thema pathologisierend (im Biologieunterricht) und exkludierend (durch die Biografie der Sportlerin) schulbiografisch verarbeitet werden musste, so ermöglicht sie letztlich eine reflektiertere Auseinandersetzung mit einer später erhaltenen Diagnose:

und dann aber ist es mir eben dann als ich achtzehn war als sie als sie das gesagt hat, ist es mir deswegen glaub ich auch wieder eingefallen weil ich solche Sachen wie mit dieser Sportlerin ((rascheln)) was man so mal gehört hab, so ja auch gehört hab hatte (Rene S., 42/7–42/10)

Als die Frauenärztin »das gesagt hat« (Rene S. hätte mehr Testosteron), hatte Rene S. die Möglichkeit, auf bestehendes Wissen zurückzugreifen. Rene S. wusste bereits, dass es Menschen gibt, deren Körper mehr Testosteron produziert und hatte dafür bereits einen Bezugsrahmen, der im Unterschied zu den anderen Erzählungen das Schockpotenzial reduzierte und eine andere Verarbeitung der Diagnose ermöglichte. Die Bedeutsamkeit der frühen Auseinandersetzung in pädagogischen Kontexten wird dabei deutlich.

Rene S.s Erzählung verweist insgesamt auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema, das ohne zwischenmenschliche Interaktionen (außerhalb des medizinischen Kontextes) erfolgte. Wie schwierig sich solche Interaktionen im schulischen Kontext gestalten, kann an der nachfolgenden Erzählung von Andrea A. herausgearbeitet werden.

2.5.2 Aushandlung (un)sicherer diskursiver Räume

Die nachfolgende Erzählung⁵ handelt von einer Erinnerung an einen Skikurs (im Kontext der Schule). Darin machte Andrea A. das »Ritzen« zum Thema, das stellvertretend für die problematische Verarbeitung der Themenkomplexe um die Intergeschlechtlichkeit gelesen werden kann. Ein offenes Sprechen gelingt Andrea A. im Skikurs nicht, da ihr ein erforderliches Vorwissen und Verständnis seitens der Lehr*in fehlte.

Ahm, ich hab mit (3) fünfzehn, sechzehn, vierzehn, irgendwo da (4) wo ichs erfahren hab, anfangen mit dem Ritzen. (I: mhm) Ahm. Nie besonders tief, also nie als Selbstmordversuch Versuch. Aber (2) ah. (2) Klingt jetzt blöd wenn ich sag, einfach so (1) ich weiß nicht so quasi wie ich das beschreiben soll, (I: mhm) Aber halt nicht um mich selbst umzubringen, sondern einfach nur als Selbstverletzung, ahm. (I: mhm) (4) Das haben halt dann ein paar Lehrer gewusst. (1) (Andrea A., 16/29–40)

Während die Intergeschlechtlichkeit nach der Diagnose in der Schule nicht thematisierbar war (und in der gesamtbiografischen Erzählung überwiegend als »es« auftritt, vgl. dazu Kapitel IV.1.3.2), war es Andrea A. hingegen möglich, über das »Ritzen« eine Sprache (am bzw. über den Körper) zu finden. Das Ritzen wird in der Literatur auch als verzweifelter Lösungsversuch schwieriger, manchmal auch traumatisierender Lebenssituationen beschrieben (vgl. z.B. Degener & Deimel 2005). Innere Zustände werden »Außenstehenden über die Selbstverletzung auf symbolischer

5 Der nachfolgende Interpretationstext wurde bereits in einer Vorversion publiziert (Enzen-dorfer 2021).

Ebene mitgeteilt« (ebd., S. 217). Auch unter Peers ist diese Selbstverletzung nicht unbekannt (ebd.). Dies eröffnete Andrea A. eine bestimmte Kommunikationsweise im Kontext der Schule und darf für Lehrer*innen als Wissen zugänglich werden. Die vorausgehende Erfahrung der Diagnose und die damit einhergehenden Behandlungen und Gefühle waren für Andrea A. nicht benennbar und werden durch ein stellvertretendes Ritzen zum Ausdruck gebracht. Andrea A. fand damit einen ›Zwischenort‹ des Sprechens von etwas für Andrea A. in diesem schulischen Rahmen Unaussprechlichem.

Ich weiß auch noch, dass ich von einer Lehrerin ahm also ich hatte dann immer ein Schweißband oben, damit man die Narben nicht sieht. (l: mhm) u::nd (2) zwei, drei Jahre nachher am Skikurs, (2) ahm, hat mei- hatten wir irgendwie so eine bad taste Party, und da hatte ich zufällig ein- ein Schweißband in knallpink oben. (2) und da hat mir meine damalige Religionslehrerin, die auch Sportlehrerin war, (2) quasi (1) hat mir ah hat mich zur Seite und gesagt, ich soll das Schweißband bitte runtergeben damit sie sieht ob ich wieder geritzt hab. (l: mhm) aber ich weiß nicht, ob sie (1) ahm. Ob die gewusst hat, warum ich geritzt hab, (2). Ich weiß halt nur, dass gewusst hat, dass ich geritzt hab. Und beim Klassenvorstand (2) ist es ähnlich. Da weiß ich auch, dass sie gewusst hat, dass ich geritzt hab, ob sie es gewusst hat warum (1) weiß ich nicht. (l: mhm) Wenn, (1) dann von der Mama. (l: mhm) (Andrea A., 16/40–53)

Die Lehrerin hat (bemerkenswerterweise zwei, drei Jahre später) Andrea A. während eines Skikurses auf das Ritzen angesprochen. Andrea A.s Schweißband in Aufmerksamkeit erregender »knallpinker« Farbe übernahm eine Funktion des Sprechens. Darin lässt sich eine Ambivalenz des Wunschs nach einer Thematisierung und nach einem Verstecken-Wollen erkennen. Das grelle Schweißband verdeckt, was da ist. Ein Tabu bzw. eine Sprachlosigkeit wurde über die grelle Farbe ausgedrückt. Dahinter verbirgt sich ein stellvertretendes Sprechen anhand des Körpers durch den Akt und die erzeugten Narben der Selbstverletzung, das nicht konkretisiert werden kann (bzw. darf) und damit auch verdeckt werden muss. Der Informationsaustausch zwischen Andrea A. und der Mutter scheint nicht ausreichend vorhanden zu gewesen zu sein, weshalb Andrea A. (auch retrospektiv) nicht sicher war bzw. ist, ob die Lehrer*innen wussten, warum sie ritzte. Die Religions- und Sportlehrerin sprach Andrea A. allerdings am Skikurs auf das Ritzen direkt an. Dies könnte als Eröffnung eines Gesprächs gelesen werden. Das Sprechen bleibt allerdings auf das Ritzen fokussiert. Die Lehrerin fragte, »ob« Andrea A. »schon wieder geritzt« habe. Die Frage über ein Warum bleibt in der Erzählung aus. Das unaussprechliche Tabu macht möglicherweise auch vor den Lehrer*innen nicht Halt. Auf ein Schweigen seitens der Lehrer*innen verweist die nachfolgende Erzählung.

Aber es ist irgendwie nie von den Lehrern ein Input gekommen (I: mhm) (6) ich hätte aber ehrlich gesagt auch nicht gewollt, dass die Lehrer sowas wissen, weil (I: mhm) weil ich find nicht, dass es die, die Art wie sie, wie sie mich behandeln (2) beeinflussen sollt (I: mhm) ob sie das wissen oder nicht. (I: Ja) (Andrea A., 16/53–17/2)

Es bleibt unklar, was Andrea A. von den Lehrer*innen erwartete. Die Formulierung »Input« markiert jedenfalls eine Aktion und weniger eine Reaktion auf das Ritzen von Andrea A. Möglicherweise ist mit einem Input ein Rat, eine Hilfe oder auch ein Input in Form einer Wissensvermittlung gemeint. Das Kommunizieren über das Ritzen am Körper hätte das Potential zur Thematisierung gehabt, das aber nicht genutzt wurde und wahrscheinlich auch nicht genutzt werden konnte. So folgt unmittelbar darauf die Aussage, dass Andrea A. gar nicht gewollt hätte, dass »sowas« die Lehrer*innen wissen, damit die Art und Weise der Behandlung nicht beeinflusst werde. Dies widerspricht auf den ersten Blick dem Ritzen und dem knallpinken Schweißband, wodurch Andrea A. Aufmerksamkeit erzeugt und damit auch anders behandelt wurde. Und doch ist die Aussage, nicht anders behandelt werden zu wollen, als ein Wunsch, nicht aus der Norm fallen zu wollen, zu verstehen. Bezogen auf eine benennbare Selbstverletzung war diese Ambivalenz und das Risiko des Sprechens möglich. Das Ritzen entsprang außerdem einem in der Pädagogik bekannten Diskurs. Er bietet Möglichkeiten des Zeigens und Sprechens. Deutlich anders wäre die »Art und Weise, wie sie (...) mich behandeln« in Bezug auf die eigene Geschlechtlichkeit zu lesen. Damit ginge der drohende Verlust der Intelligibilität einher. »Sowas« muss versteckt werden und bleiben.

Und, ja. (2) Ich ich, ich hätt's nur also, wär ich Lehrerin, (3) würd ichs ganz gern wissen, wenns ein, (2) also ich würds ganz gern wissen, wenns ein Kind gibt, das intergeschlechtlich ist. Aber halt nur, weil ich halt auch die Vorgeschichte hab und dann (3) vielleicht ein bisschen auf die Eltern, mit den Eltern versuch zu reden (1) also ich weiß nicht in welche Richtung keine Ahnung (I: mhm) Aber, (1) ich glaub, wenn ich das nicht hätt, würds mich als Lehrerin auch nicht interessieren (I: mhm) oder nicht nicht interessieren aber einfach nichts angehen. (I: mhm, Ja.) Weißt was ich mein? (Andrea A., 17/3–9)

Erst das Wissen über eine »Vorgeschichte« bietet einen sicheren Raum, um mit Lehrer*innen zu sprechen. Ihr Vorwissen und Vorerfahrungen würden Interesse und Verständnis ermöglichen, das besonders einem Gespräch mit den Eltern dienlich sein könnte. Damit verweist Andrea A. neben den schwierigen pädagogischen Kontexten auch auf unterstützungsbedürftige familiäre Kontexte (wie bereits im Kapitel IV.1 ausgeführt). Andrea A. hatte große Schwierigkeiten, mit den Eltern über ihre Erfahrungen zu sprechen (vgl. Kapitel IV.1.4.1 und IV.1.3), hebt in dieser Erzählung

die Eltern aber als wichtige Bezugspersonen für intergeschlechtliche Kinder hervor, die von einer professionalisierten Pädagogin Unterstützung bekommen könnten. Mit dem Schulkind selbst ein Gespräch zu führen, bezieht Andrea A. in dieser Erzählung nicht mit ein. Es würde Lehrer*innen grundsätzlich auch »nichts angehen«, wenn sie nicht gerade selbst davon betroffen sind und somit eine Stütze für das Umfeld des Kindes darstellen können. Besonderungen wollte Andrea A. für das intergeschlechtliche Kind offenbar nicht, wie Andrea A. oben über die eigene Schulzeit sagt. Die damit einhergehende Gefahr einer Verwerfung als anerkanntes geschlechtliches Subjekt scheint, dieser Analyse folgend, zu groß. Erst ein Vorwissen und Verständnis ermöglicht pädagogischen Akteur*innen eine Unterstützung für intergeschlechtliche Schüler*innen und ist die Voraussetzung dafür, dass es sie etwas »angehen« darf. Die erforderliche Sensibilität mit dem Thema in den bestehenden schulischen Geschlechterverhältnissen wird dadurch ebenso deutlich hervorgehoben. Erst dann können sich (sichere) Sprechräume über die Intergeschlechtlichkeit eröffnen. Dass es dafür Bedarf geben würde, zeigt Andrea A. jedenfalls über die Selbstverletzung und das grelle pinkfarbene Schweißband.

2.5.3 Sozialpädagogisches Projekt als Heterotopie – Das Krasse als Normalität

In der folgenden Passage bezieht sich Rene S. auf eine Erzählung über ein sozialpädagogisches Projekt, an dem Rene S. kurze Zeit nach dem Schulabschluss teilgenommen hat. Rene S. erfuhr einige Monate vorher von einer Ärztin über »mehr männliche Hormone« (Rene S., 46/13).

So sehr das Alter und der Abschluss der Schulzeit Berücksichtigung verlangen, spielen diese Faktoren hinsichtlich der nachfolgenden Analyse keine bedeutende Rolle. Das sozialpädagogische Projekt ist als »Heterotopie« (Foucault 2013) zu lesen, in der sich besondere diskursive Räume eröffnen und Intergeschlechtlichkeit thematisiert werden *kann*, teilweise aber auch gar nicht *muss*.

Irgendwann war ich ja auch in diesem Projekt wo wir auch da ((räuspern)) wo ich mich schon auch immer so in einem Theaterrahmen mit Themen beschäftigt hab die so Geschlechter Normvorstellungen und so ähm und da ahm auch immer so einzel- so Beratungsgespräche mit dieser Sozialpädagogin hatte (Rene S., 46/16–19)

Rene S. rahmt zu Beginn das für die Erzählung relevante Setting: Es gab theaterpädagogische Angebote, an denen Rene S. sich mit Geschlechter- und Normvorstellungen beschäftigte und Einzelberatungsgespräche mit »dieser« Sozialpädagogin. Das »immer« deutet auf eine *Beständigkeit und Regelmäßigkeit* dieses Settings hin. Bei den Angeboten (vermutlich besonders in ihrer Verschränkung) wird Bedeutung bei-

gemessen. Da das »wir« zu einem »ich« räuspernd geführt wird, könnte dies auch bedeuten, dass besonders Rene S. sich mit Geschlechter- und Normvorstellungen auseinandergesetzt hat. Dennoch gewinnt das »Wir« an Bedeutung. Das Wir bildet einen Rahmen, in dem sich jede Person mit eigenen Themen in einem Theaterspiel und in Einzelgesprächen auseinandersetzen kann. Rene S. »beschäftigt« sich mit Geschlechter- und Normvorstellungen. Nicht das Thema beschäftigte Rene S., sondern Rene S. wird die *Möglichkeit einer aktiven Beschäftigung mit dem Thema* geboten. Das schien zumindest im Rahmen des Theaters zu gelingen, das auch ein Ausprobieren und Grenzüberschreitungen gesellschaftlicher Normen bieten kann.

»Diese« Sozialpädagogin in den Beratungsgesprächen ist offenbar eine bestimmte Person, die allerdings mit ihrer Berufsrolle im Vordergrund bleibt und nicht etwa in Form eines Namens hervorgehoben wird. Diese konkrete Sozialpädagogin ermöglichte Rene S., über die eigene Geschlechtlichkeit zu sprechen:

und die ähm mit der hab ich da auch darüber geredet sogar, und ähm auch über diese (1) Hormone und wie ich mich dazu fühle und dass ich nicht ganz weiß ob das was mit inter zu tun hat oder nicht oder so, hab ich mit der da auch reden können und ihr da eigentlich viel erzählt (Rene S., 46/19–22)

Dass Rene S. »sogar« mit der Sozialpädagogin darüber geredet hat, deutet auf eine Vertrauensebene hin und auf eine Gesprächsebene, die nicht erwartet werden konnte. Während die Formulierung »erzählt« auf eine Möglichkeit der Informationsweitergabe verweist, ist das »reden können« auch als etwas Wechselseitiges zu lesen. Ein Reden fand in einer Wechselseitigkeit statt, vermutlich enthielt es auch ein gemeinsames Suchen. »Viel« Erzählen kann im Sinne der Quantität, aber auch der Qualität gelesen werden. So kann viel von dem erzählt werden, das Rene S. sonst vielleicht nicht erzählen kann. Rene S. verweist in dieser Erzählung aber nicht nur darauf, »mit dieser Sozialpädagogin« reden und »ihr« erzählen zu können, sondern auch »da« reden und »ihr da« viel erzählen zu können. Das »Da« deutet auf einen Ort oder ein Setting hin, an dem das Sprechen möglich war. Es konnten sich Räume eröffnen, in denen Rene S. »darüber« sprach. Dies ermöglichte einerseits diese Sozialpädagogin, aber auch das gesamte Setting, das Rene S. näher beschreibt:

dieses Projekt war echt so das Beste was ich zu dem Zeitpunkt hätte machen können und war so cool (Rene S., 46/22–26) und hat mir so ähm (1) das war dann zum ersten Mal so eine Erfahrung dass ich in so einem Rahmen bin, was schon so unterrichtsmäßig teilweise ist, (1: mhm) und halt schon so eine Art Gruppe so eine Klasse ist, ähm und es auch viele Konflikte gibt oder auch viele Sachen die nicht so cool sind, aber trotzdem das erste Mal was wo ich freiwillig hingeh, wo ich ähm wo ich das Gefühl hab auch wenn wir uns bei vielen Sachen streiten mit den, was Streit oder Konflikte gibt mit anderen Jugendlichen oder so, ist es trotzdem so gewesen dass man sich halt einfach so grundsätzlich einfach erstmal so annimmt.

Und dass halt jeder irgendwie so seinen Scheiß und seine Psychoprobleme da hat, und da sind halt Leute mit ganz vielen unterschiedlichen Erfahrungen da drin gewesen, und mit krassen Geschichten und mit krassen Sachen die sie erlebt haben (I: mhm) und mit verschiedenen psychischen Problemen auch oder so, und verschiedenen ja. Ganz krass unterschiedliche Leute einfach. Und aber so ein grundsätzliches halt erstmal so niemand wird irgendwie total ausgeschlossen oder niemand wird (I: mhm) niemand wird gemobbt niemand wird ausgeschlossen @sowieso nicht@ aber auch so halt einfach so man nimmt sich halt so an und auch wenn man sich schw- wenn man sich nicht wenn man nicht beste Freunde ist in dem Projekt so, wars trotzdem halt so das erste Mal so eine Gruppendynamik klassenmäßige Unterrichtserfahrung, die nicht total scheiße ist, war sondern so (1) besser und auch diese Sozialpädagogin in dem Projekt die da gearbeitet hat ähm (1) die mit der konnte ich auch über diese Themen halt reden, und das war die hat mich auch voll die war voll gut und hat mich voll verstanden und unterstützt so, genau. (Rene S., 46/24–47/9)

Ein »Rahmen« hat durchaus etwas Beschränkendes und Disziplinierendes, wie Rene S. mit der Formulierung »schon so unterrichtsmäßig« verdeutlicht. Und dennoch ist dieser Rahmen auch positiv besetzt, in dem auch etwas Haltgebendes und Beständiges enthalten ist. Die »Klasse« bzw. die »Gruppe« ist nach jahrelangen Mobbing Erfahrungen in der Schule zum ersten Mal ein sicherer Raum geworden, in dem es zwar Konflikte und Schwierigkeiten gab, aber ein wichtiger Grundsatz darin bestand, einander anzunehmen – und zwar »so« anzunehmen, mit allen Facetten. Obwohl die Teilnehmer*innen des Projekts in ihren Problemen so »krass unterschiedlich« waren, hatte die Gruppe etwas gemeinsam: Dass »jeder« so »seinen Scheiß« und »seine Psychoprobleme« hatte. Dabei gab es ein verlässliches Prinzip: Niemand wird ausgeschlossen und gemobbt. Und das scheint in diese Rahmen auch möglich gewesen zu sein, vielleicht auch, weil jede*r solche Probleme hatte. Das Krasse (lat. Crassus= grässlich, extrem) wurde zur paradoxen Normalität, in der das Krasse nicht mehr nur krass, sondern auch »normal« ist. So eröffnen sich auch Sprechräume für Rene S. Auch wenn »man nicht beste Freunde ist«, gab es eine geteilte Lebensform, die Rene S. einen sicheren Raum ermöglichte. Rene S. sprach über »das«, ihren »Scheiß« und ihre »Psychoprobleme« zwar explizit offenbar eher mit der Sozialpädagogin, aber Rene S. erlebt die Gruppe auch als gute oder zumindest »bessere« Gruppendynamik, in der Auseinandersetzungen möglich waren. Es ist auch zu fragen, ob das Sprechen in der Gruppe überhaupt notwendig war. Möglicherweise ist es in einem Raum geteilter Lebenserfahrungen (nämlich mit »krassen« Geschichten und psychischen Problemen) nicht erforderlich, »darüber« zu sprechen, sondern einfach »so« zu sein. Das Krasse als die Norm hätte vielmehr Personen zu einer Erklärung genötigt, die keine »krassen Geschichten« hatten und trotzdem Teil dieser Gruppe waren. Dieser Ort könnte als »Heterotopie« (Foucault 2013), als »Gegenraum«, der sich mit eigenen Regeln allen anderen Räumen widersetzt (ebd., S. 10), gelesen wer-

den. An diesem Gegenort war ein Sprechen mit der Sozialpädagogin möglich, die Rene S. auch »voll verstanden« hat und unterstützen konnte, und zwar ohne dass die Sozialpädagogin als Expertin für das Thema Inter* von Rene S. ausgewiesen wird. Dies widerspricht auf den ersten Blick der Analyse von Andrea A.s Erzählung, in der das erforderliche Vorwissen hervorgehoben wird. Dieses Sozialpädagogikprojekt eröffnete allerdings einen Gegenort zum Regelschulbetrieb, an dem »verworfenen Subjekte« eine Gruppe bildeten. Dort konnten neue diskursive Räume und Prinzipien als die machtvollen (produktiven) Norm gebildet werden, sozial nicht anerkannte Subjekte (bzw. Phänomene) anzuerkennen und anzunehmen. Dort konnte Rene S. Geschlechterthemen bearbeiten, offene Fragen und Gefühle über die Hormone mit der Sozialpädagogin besprechen und gemeinsam auch über entkonzeptualisierte Phänomene reden, da in diesem sozialpädagogischen Projektrahmen eine soziale Anerkennung gesichert blieb.

2.5.4 Zwischenfazit

Während der Regelschulbetrieb kaum inter*inklusive diskursive Räume bietet, wurden in diesem Kapitel Möglichkeiten solcher Räume herausgearbeitet. Anhand der biografischen Erzählung von Rene S. wurde a) die Bedeutsamkeit einer *frühen und (möglichst vielseitigen) Auseinandersetzung* mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit deutlich, die *noch vor* einer »Betroffenen«-Perspektive unaufgeregt möglich war. Rene S. konnte sich durch einen Spielfilm, einen Artikel im Rahmen einer Ausstellung und ein Schulreferat Wissen über Intergeschlechtlichkeit so weit aneignen, dass Rene S. die (erst danach erhaltene) Diagnose anders verarbeiten konnte. In der Erzählung gewann besonders die »Sportlerin« im Artikel an Bedeutung, die als b) potenzielles *Rolemodel* fungiert. Das Lesen über eine *existierende reale Person* ermöglicht, die eigenen Erfahrungen dazu in ein Verhältnis zu setzen und sich zu fragen, »ob das was mit mir zu tun hat«. Der beschriebene Museumsbesuch eröffnet zudem eine c) *institutionell gerahmte Auseinandersetzung*. Der Spielfilm im privaten Raum bietet nicht den gleichen inklusiven diskursiven Raum wie ein Schulausflug an einem öffentlichen Ort, der allen Besucher*innen und Mitschüler*innen Informationen über vielfältige Geschlechtskörper zur Verfügung stellt. Die Auseinandersetzung innerhalb des schulischen Kontextes eröffnete sowohl eine Auseinandersetzung *mit sich*, aber auch ein Potential der sozialen Anerkennung *durch andere*.

Erste Angebote jener diskursiven Räume gewährten, jedenfalls bei Rene S., noch keine Austauschmöglichkeiten. Der Kontext Schule gestaltete sich für einen Ort des Sprechens besonders schwierig. Einerseits entpuppt er sich, wie bereits in Kapitel IV.2.2 ausgeführt, als Ort starrer Strukturen und Disziplinierungen, andererseits wurde in diesem Kapitel auch die Notwendigkeit einer »Vorgeschichte« deutlich. Andrea A.s »Ritzen« in der Schulzeit ist als ein Zwischenraum zu lesen. Über das Ritzen ist ein Sprechen und Zeigen möglich, das allerdings ein Tabu enthält, wor-

über weder Andrea A. noch die Lehrer*innen sprechen konnten. Andrea A. vermutete eine zu große Gefahr, als Subjekt verworfen zu werden und eine gesonderte Behandlung zu erfahren. Ein Sprechen ist für Andrea A. erst dann denkbar, wenn Lehrer*innen d) ein *Vorwissen, eine »Vorgeschichte« und ein damit einhergehendes Verständnis* mitbringen können. Die Schulstrukturen und bestehende Geschlechterordnungen erfordern eine besondere Sensibilität für das Thema. Erst dann können sich (sichere) Sprechräume über die Intergeschlechtlichkeit eröffnen. Dass es Mitteilungs- und Austauschbedarf geben würde, zeigt die schulbiografische Erzählung anhand des Ritzens jedenfalls.

Während bereits der Spielfilm, das Museum oder der Zwischen-Sprechort an Andrea A.s Körper durch das Ritzen als Heterotopie (Foucault 2013) bezeichnet werden können, ist das von Rene S. besuchte sozialpädagogische Projekt eine ganz besondere Heterotopie. Dieses Projekt schafft Normalitäten und Ordnungen, die keine besondere Inter*Expertise für ein offenes Sprechen erfordern. Im Rahmen des sozialpädagogischen Projekts eröffnen sich besondere Räume, in der Intergeschlechtlichkeit thematisiert werden *kann*, teilweise aber nicht *muss*. Ein Raum, der durch den *Grundsatz des »So«-Annehmens* ohne Ausschluss oder Mobbing geprägt ist, in dem eine soziale Anerkennung dadurch gesichert blieb, dass alle Teilnehmer*innen des Projekts »krasse« Probleme mit sich brachten. Dieses sozialpädagogische Setting ist als Gegenort zur Regelschule zu lesen, an dem »verworfenen Subjekte« eine Gruppe bildeten und damit eine neue machtvolle Normalität schufen, die Rene S. sowohl zum Sprechen mit der Sozialpädagogin befähigte als auch handlungsfähig in der Gruppe werden ließ, in der nicht unbedingt die Intergeschlechtlichkeit thematisiert werden musste.

2.6 Fazit: Erfahrungen in der Schulzeit

Bereits die Volks- bzw. Grundschule ist eine sehr prägende Zeit für Subjekt- und Geschlechterverständnisse, auch wenn besondere Vorkommnisse hinsichtlich der Intergeschlechtlichkeit in dieser Zeit nur bei Kris M. im Vordergrund stehen. Jackson (1975) erfasst die Schule als »Grundkurs« von sozialen Regeln, Regelungen und Rahmen. Dieser Grundkurs verläuft als »hidden curriculum« (ebd., S. 29). An einem so zentralen Ort von Sozialisation und Subjektivierung bleiben intergeschlechtliche Menschen entkonzeptualisiert. Ganz bestimmte Verständnisse von Geschlecht und Geschlechtskörper werden durch Workshops, Jugendzeitschriften, Unterricht, und Bücher vermittelt und überraschen hinsichtlich der Lehrplananalyse in Kapitel I.5 nicht. Die Erzähler*innen verstehen in Relation zu diesen normativen Körperbildern ihren Körper als anders, defizitär oder falsch. Dieses negative Selbstverständnis wird auch durch pathologische Lehrinhalte über Intergeschlechtlichkeit im Bio-

logieunterricht, durch normalitätsrichtende pädagogische Interventionen und normalisierenden Praktiken unter den Mitschüler*innen gestützt.

In den Erzählungen werden einige Erfahrungen rekonstruiert, die nicht nur inter*spezifisch zu lesen sind. Sie werden zwar in intergeschlechtlichen Biografien besonders hervorgehoben, gelten aber für alle Schüler*innen. Besonders die Erzählungen über die Pubertät verdeutlichen die Bedeutsamkeit von Vergleichen, Beobachtungen und Bewertungen der (Geschlechts-)Körper unter den Mitschüler*innen. Sie ordnen sich und andere im Referenzrahmen hegemonialer Differenzordnungen ein und stellen diese selbst durch vielseitige Normalisierungs- und Anerkennungspraktiken her bzw. fungieren als Ordnungswächter*innen an jenen Stellen, an denen differente Körper(-inszenierungen) sichtbar werden. Alle laufen also Gefahr, an einem Passing zu scheitern. Intergeschlechtliche Menschen sind aufgrund widerständiger und eigensinniger Körperprozesse dabei einem besonderen Risiko ausgesetzt.

Eine entscheidende Wendung nehmen die schulbiografischen Erzählungen in Bezug auf die Pubertät. Wissensordnungen über Geschlecht und Geschlechtskörper führen besonders in der Pubertät zu krisenhaften Erfahrungen. Spätestens zu diesem Zeitpunkt erkennen sie sich als »anders« und beschreiben fortan eine *angstbegleitete* Schulzeit, geprägt von Schauspiel und sozialem Rückzug aus Freundschaften und pädagogischen Settings (z.B. im Sport- und Musikunterricht sowie im Schwimmclub).

Als intergeschlechtliche Subjekte bleiben sie in der Schule (im Vergleich zu LGBT*Q-Studien, z.B. Kleiner 2015) gänzlich *bühnenlos*. Dies bestätigt sich über eindrückliche schulbiografische Erzählungen über perfektioniertes Schauspiel, Geheimhaltepraktiken, »offizielle Geschichten« und sozialen Rückzug oder totaler Abwesenheit in Form von Selbstexklusionen oder medizinisch-pädagogisch intendierten Exklusionen. Aber auch an Stellen, an denen sie als »suspekte Subjekte« (Kleiner & Rose 2015) sichtbar werden, bleiben sie innerhalb abwertender direkter Anrufungen entkonzeptualisiert und werden in andere heteronormative verletzende Diskurse hineingerufen (und zum Beispiel als »schwul« bezeichnet). Während Klika (2012, S. 369) dieses Phänomen in Anlehnung an Budde (2007), als Etikett der »Verweiblichung« und Störung der hegemonialen Männlichkeit liest, zeigen sich anhand der vorliegenden Ergebnisse besonders die fehlenden sprachlichen Konzepte für intergeschlechtliche Körper. Die rekonstruierten Erzählungen verdeutlichen die (notwendige) Unsichtbarkeit von Intergeschlechtlichkeit in der Schule. Sie erklären, aber widersprechen auch Annahmen von pädagogischen Akteur*innen, dass Intergeschlechtlichkeit in ihrem Schulalltag keine Relevanz haben würde (vgl. z.B. Nachtigall & Ghattas 2021; Keating & Lehtonen 2022, S. 20; Schmidt & Schondelmeyer 2015).

So problematisch die sozialen Settings auch zu analysieren sind, so sehr enthalten sie doch Potentiale. In der Schulzeit zeigen sich bei den Erzähler*innen flexible

und kreative Umgangsweisen mit institutionellen Normierungen oder mit von Pathologisierung geprägten Lehrinhalten. Die Schule ist ein pädagogischer Raum, der eine Auseinandersetzung mit Themen in einem unterstützten, gesicherten Rahmen ermöglicht. Dabei ist das Handeln der pädagogischen Akteur*innen entscheidend. Es ist nicht die Frage, ob eine Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen erfolgt, sondern *wie*. Anhand der Erzählungen über anfängliche Lernprozesse über Körper, Körperprozesse und Körperpraktiken konnten Offenheit, Interesse und Neugier unter den Schüler*innen rekonstruiert werden, die ein Wissen über die Vielfalt von Geschlecht und Körper unaufgeregt enthalten könnten. Besonders wichtig erscheint dabei eine Auseinandersetzung mit dem Thema, *noch bevor* Personen von ihrer Intergeschlechtlichkeit erfahren. Dabei spielen sowohl Wissensinhalte als auch die Information über Lebensgeschichten realer Personen eine wesentliche Rolle. Diese Lebensgeschichten können in ein Verhältnis zu den eigenen Erfahrungen gesetzt werden. Eine institutionell gerahmte Auseinandersetzung eröffnet wesentliche Subjektivierungsprozesse, da sie sowohl dem *Selbstverständnis* als auch der *sozialen Anerkennung* dient. Bestehende starre hegemoniale Geschlechterverhältnisse in der Schule bieten kaum Gelegenheiten, über den eigenen intergeschlechtlichen Körper und das eigene Erleben zu sprechen. Ein Coming-Out war in den Schulbiografien der Erzähler*innen nicht möglich. Die bestehenden Strukturen erfordern eine hohe Sensibilität, die durch ein *besonderes Vorwissen* (und damit einhergehendes Verständnis) gekennzeichnet sein müssen. Rene S.s sozialpädagogisches Projekt veranschaulicht einen Kontrastort zur Schule, der neue Ordnungen und Normen durch eine Vielfalt ›verworfenen Subjekte‹ schafft und damit auch in diesem Rahmen soziale Anerkennung sichert. In diesem Rahmen wird sowohl die Bedeutung des Sprechens (im Sinne einer Verarbeitung) relevant als auch die Bedeutungslosigkeit aufgrund der Vielfalt in der Gruppe.

Nicht genannt wurden bemerkenswerterweise die Schulärzt*innen. Während Keating & Lehtonen (2022, S. 22) ihnen eine wichtige Rolle für die Erfahrungen in der Pubertät mit geschlechtsspezifischen Körpermerkmalen zuschreiben, finden sie in den vorliegenden Erzählungen keine Erwähnung. Vielmehr wurden intergeschlechtliche Körpermerkmale, wenn sie zu sehr an Sichtbarkeit gewonnen haben, aus dem schulischen Kontext hin zu externen medizinischen Kontexten ausgelagert. Schule erscheint als ein zu riskanter Ort für Verwerfungen als *geschlechtliches und schulisches* Subjekt. Während sich zwar einerseits das Risiko von Schulabbrüchen bereits in anderen Studien (z.B. Jones 2016) zeigt, wird in der vorliegenden Studie auch die bedeutsame Rolle von Schulerfolg und »Strebsamkeit« (Alexis W., 8/20) deutlich, das auch als Kompensation gelesen werden kann, um (zumindest) als anerkannte*r »normale*r« und »richtige*r« Schüler*in zu gelten.

Die Schule muss als »normal-gewaltvoller« (Wuttig 2017, S. 354) Ort gelesen werden, an dem die Normalität einer grundlegenden Reflexion bedarf. Unsichtbarkeit

bedeutet nicht Gewaltfreiheit, sondern die Unmöglichkeit, sich in diesen systematisch entkonzeptualisierenden Kontexten zu zeigen und zu sprechen.

