

Mart Enzendorfer

INTER- GESCHLECHTLICHKEIT IN PÄDAGOGISCHEN KONTEXTEN

Biografische Erfahrungen
in Familie und Schulzeit

[transcript] Bildungsforschung

Mart Enzendorfer
Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Kontexten

Mart Enzendorfer (Dr. phil.), ist Bildungswissenschaftler*in und Sozialpädagog*in. Enzendorfer lehrt seit 2015 u.a. an der Universität Wien, Universität Innsbruck und der Akademie für bildende Künste zu machtkritischen Perspektiven auf Geschlechterverhältnisse und qualitativen Forschungsmethoden. Enzendorfer war von 2016 bis 2022 Universitätsassistent*in am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und ist Gründungsmitglied der Plattform Intersex Österreich.

Mart Enzendorfer

Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Kontexten

Biografische Erfahrungen in Familie und Schulzeit

[transcript]

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): 10.55776/
PUB1127

FWF Österreichischer
Wissenschaftsfonds

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Mart Enzendorfer**

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839476406>

Print-ISBN: 978-3-8376-7640-2

PDF-ISBN: 978-3-8394-7640-6

Buchreihen-ISSN: 2699-7681

Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

I. Hinführung

1. Einleitung	11
2. Erkenntnisinteresse	13
3. Gesellschaftliche Entwicklungen	17
3.1 Entwicklungen in Österreich	17
3.2 Autobiografische Erzählungen	21
4. Interdisziplinäre Studien zu Intergeschlechtlichkeit	23
4.1 Studien aus und über medizinische(n) Kontexte(n)	24
4.2 System- und machtkritische Studien	28
5. Rechtliche Grundlagen für die pädagogische Praxis in Österreich	39
5.1 Grundsatzverlass Sexualpädagogik	39
5.2 Bis 2023 geltende Lehrpläne	41
5.3 Begutachtungsentwürfe der neuen Lehrpläne	47
6. Pädagogische Geschlechterforschung	55
6.1 Diskurse der pädagogischen Geschlechterforschung	55
6.2 Inter*Studies über pädagogische Kontexte	61

II. Sensibilisierende theoretische Konzepte

1. Disziplinierter Irrtum der Erziehungs- und Bildungswissenschaft	73
1.1 Die Ordnung von Diskursen und Wahrheiten	75
1.2 Heterosexuelle Matrix – Cis- und Heteronormativität	76

1.3	Othering in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen	77
1.4	Anerkennung, Verkennung und Verwerfung geschlechtlicher Subjekte	78
1.5	Zwischenfazit	80
2.	Sein und Werden in Geschlechterverhältnissen	83
2.1	Subjektivierung in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen	84
2.2	Zwischenfazit und Verbindungen zu biografieanalytischen Überlegungen	92
3.	Sprachhandlungen	95
3.1	»Gendern« als unreflektiertes Regelwerk	95
3.2	Sprache als Diskriminierungsdispositiv	97
3.3	Systematische Dethematisierung des Themenbereichs Inter*	99
3.4	Begriffsentscheidungen	101

III. Methodologisches Vorgehen

1.	Hinführung	109
1.1	Solidarische Forschung	110
1.2	Forschungsfragen	111
2.	Zugang zum Feld	113
2.1	Hard-to-reach group	114
2.2	Eigene Positionierung im Feld	114
2.3	Adressierung: »inter*«/»intergeschlechtlich«	116
3.	Datenerhebung	119
3.1	Biografisch-narrative Interviews	119
3.2	Der Schreibaufwurf	120
3.3	Biografisches Erzählen in normativen Diskursen	121
3.4	Transkription und Anonymisierung	123
4.	Auswertungsprozess	125
4.1	Biografieanalytische Zugänge	126
4.2	Diskursanalytische Perspektiven	127
4.3	Eigenes analytisches Vorgehen	127

IV. Erfahrungen in Familie und Schulzeit – eine rekonstruktive Analyse

1. Familie	133
1.1 Die Positionierung der Familie	135
1.2 Klassifikation und Erziehungsauftrag durch höhere Machtinstanzen	140
1.3 Zwischen Tabuisierung und Normalisierung	149
1.4 Die Thematisierungen von Inter* im familiären Kontext	161
1.5 Selbstkonstruktionen in der biografischen Erzählung	178
1.6 Fazit: Erfahrungen im familiären Kontext	191
2. Schulzeit	197
2.1 Bezugnahmen auf die Schule	199
2.2 Geschlechterverhältnisse und Geschlechtskörper in Schule	200
2.3 Mitschüler*innen	213
2.4 Schauspiel und Unsichtbarkeit	225
2.5 Möglichkeiten diskursiver Räume	235
2.6 Fazit: Erfahrungen in der Schulzeit	246

V. Fazit: Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Kontexten

1. Dispositive Entkonzeptualisierung	253
2. Von Silencingprozessen geprägte Erfahrungen	255
3. Schlussfolgerungen für inter*inklusive Räume	261
Literaturverzeichnis	267
Abbildungsverzeichnis	286

Anhang

Sachregister	289
Namensregister	295
Ortsregister	297
Hinweise zur Transkriptionsnotation der Interviews	299

I. Hinführung

1. Einleitung

In Österreich sowie in vielen anderen europäischen Ländern sind Geschlechterverständnisse jenseits der Zweigeschlechtlichkeit Randphänomene und finden in hegemonialen Geschlechterdiskursen noch wenig Beachtung. Sowohl in den Gender Studies im Allgemeinen als auch in der pädagogischen Geschlechterforschung im Besonderen ist Intergeschlechtlichkeit ein stark unterrepräsentiertes Thema. Im österreichischen Personenstandsregister gibt es seit September 2020 sechs Optionen für einen Geschlechtseintrag: weiblich, männlich, inter, divers, offen und Streichung des Geschlechts. Auch international zeigen sich dahingehend erste rechtliche Entwicklungen. Intergeschlechtlichkeit wird als soziales Phänomen immer sichtbarer, individualistisch orientierte Ansätze und der damit einhergehende »klinische Blick« (Foucault 1988) auf intergeschlechtliche Menschen und ihre Körper sind nicht mehr haltbar. Die rechtlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen stellen binäre Geschlechterkategorien zunehmend infrage und erfordern eine Reflexion pädagogischer Geschlechterdiskurse in Theorie und Praxis.

Sowohl Intergeschlechtlichkeit als auch Transgeschlechtlichkeit sind als »pädagogischer Schattendiskurs«, betroffene Menschen als die »vergessenen Subjekte« der pädagogischen Gender-Diskurse (Schütze 2010, S. 69) zu identifizieren. Inter*Studies über Lebenssituationen von intergeschlechtlichen Menschen beleuchten hingegen ihrerseits zu wenig pädagogische Kontexte. Im Forschungsfokus liegen medizinische oder medizinkritische Perspektiven, die sich durch jahrzehntelange Pathologisierungsprozesse von Intergeschlechtlichkeit erklären lassen (Klöppel 2010). Erzählungen über pädagogische Kontexte lassen sich allerdings bereits früh in (auto-)biografischen Erfahrungsberichten intergeschlechtlicher Menschen finden (z.B. Cheryl & Coventry 1997; Fröhling 2003; Völling 2010; Barth et al. 2013). Diese bleiben aber oft Nebenerzählungen und ohne systematische oder detailliertere Aufarbeitung. Als eine der ersten deutschsprachigen Studien stellt die vorliegende die Lebensrealitäten intergeschlechtlicher Menschen in pädagogischen Kontexten vor. Über biografisch-narrative Erzählungen werde ich die von den Erzähler*innen zentral gesetzten Erfahrungen in der Familie und der Schulzeit rekonstruieren.

Bevor ich die Ergebnisse in Kapitel IV darstelle, werde ich in diesem Kapitel (Hinführung) mein Erkenntnisinteresse, gesellschaftliche Entwicklungen, rechtliche Grundlagen sowie den Forschungsstand nachzeichnen. In Kapitel II Sensibilisierende theoretische Konzepte erläutere ich meine theoretische Perspektive für die vorliegende rekonstruktive Analyse der biografischen Erzählungen. Dabei werde ich (in Anlehnung an Michel Foucault) die Annahme zweigeschlechtlicher Theorien in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft als disziplinierten Irrtum rekonstruieren, Subjektivierungsprozessen in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen aus queertheoretischer Perspektive (v.a. in Anlehnung an Judith Butler) nachgehen und abschließend diskriminierende Sprachhandlungen sowie Begriffsentscheidungen in meiner Forschungsarbeit reflektieren. Meine methodologischen Zugänge und Reflexionen hinsichtlich Positionierung, Feldzugang, Datenerhebung und Auswertung, erläutere ich in Kapitel III Methodologisches Vorgehen. Kapitel IV Erfahrungen in Familie und Schulzeit – eine rekonstruktive Analyse eröffnet die detaillierte Ergebnisdarstellung. Aus Anonymisierungsgründen werde ich die einzelnen Biografien nicht in ihrer Gesamtheit darstellen. Eine Kurzzinformation zu den Erzähler*innen ist zu Beginn des Kapitels IV zu finden. Das Kapitel V Fazit bietet sowohl eine theoretisierende Zusammenschau als auch Schlussfolgerungen für inter*inklusive diskursive Räume.

2. Erkenntnisinteresse

Einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit ging ich bereits im Jahr 2012 in meiner Masterarbeit (Enzendorfer 2012) nach. Im Rahmen eines Reviews wurde deutlich, dass medizinische sowie einige wenige psychologische Studien den Inter*Diskurs dominieren. Auch wenn intergeschlechtliche Menschen überall am sozialen Leben teilnehmen, blieb die Rekonstruktion ihrer Erfahrungen außerhalb eines klinischen Blicks lange Zeit eine Leerstelle. Die Kritik an (meist medizinischer) Forschung wurde von intergeschlechtlichen Selbstvertreter*innen in den letzten Jahrzehnten lauter. Sie kritisieren, dass nur *über* sie geforscht wird und die Thematisierung von Inter* in den Gender Studies nur als Mittel zur Dekonstruktion von Zweigeschlechtlichkeit genutzt wird. Ihre Lebensrealitäten und ihre Erfahrungsexpertise fand lange Zeit keinerlei Berücksichtigung. Erst im letzten Jahrzehnt gewinnen Erfahrungen und Lebenswelten von inter* Personen auch in Österreich an Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit. Machtkritische Studien und Publikationen richten ihren Fokus überwiegend auf Erfahrungen in medizinischen Kontexten. Die sind dringend notwendig und Grundlage für die Kritik an nicht-konsensuellen, kosmetischen und meist irreversiblen Eingriffen und für deren gesetzliche Verbote. Viele medizinische Diskurse, aber auch manche Elternvertreter*innen und inter* Personen selbst, setzen das soziale Umfeld für die Notwendigkeit solcher Eingriffe als zentral. Es werden etwa das fehlende Wissen von pädagogischen Fachkräften, die Überforderung der Eltern und die Gefahr vor diskriminierenden Erfahrungen unter Mitschüler*innen als Argument herangezogen, um solche normierenden Eingriffe weiterhin als »Heilbehandlung« (Petričević 2017, S. 428) zu rahmen.

Mit Blick auf das Forschungsfeld der Gender Studies und auf die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung im Besonderen, bleibt Inter* weiterhin ein überwiegend ausgeblendetes Thema. In meiner Forschungsarbeit gehe ich der Bedeutung des Themas Intergeschlechtlichkeit für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft und für die pädagogische Praxis nach. Dabei interessiere ich mich für die Lebensgeschichte und Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in pädagogischen Kontexten. Biografieforschung »bietet sich besonders für komplexe, auf Subjektivität und Handlungszusammenhänge bezogene Ansätze und

für Forschungsprobleme an, bei denen Lebenserfahrungen und -wirklichkeiten untersucht werden sollen, über die (noch) keine ›etablierten‹ Theorien existieren« (Dausien 1994, S. 138f.). Biografisch-narrative Erzählungen von Inter* Personen ermöglichen, sie als *Erfahrungsexpert*innen* wahrzunehmen und meine Vorannahmen als Forscher*in zurückzustellen. Im Zeitraum zwischen 2015 und 2016 habe ich fünf biografisch-narrative Interviews geführt und einen Schreibauftrag gestartet. Im Ergebnisteil werde ich – im Kontext von Gesellschaft, Theorie, Praxis und Biografie – die zentral gesetzten biografischen Erzählungen über Erfahrungen in der Familie und der Schulzeit rekonstruieren. Mein Forschungsinteresse richtet sich auf die Bedeutung der Befunde im Hinblick auf Problemfelder und Handlungsspielräume für intergeschlechtliche Menschen in pädagogischen Kontexten. Biografieanalytische Ansätze ermöglichen, gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse und individuelle Erfahrungen in ihrer Verwobenheit zu rekonstruieren (Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997; Dausien 2012).

Folgende Forschungsfragen entwickelten sich im Laufe des Forschungsprozesses: Wie wird aus Sicht von inter* Personen Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Kontexten verhandelt? Welche Erfahrungen in welchen pädagogischen Kontexten werden in der biografischen Erzählung wie relevant gesetzt? Wie positionieren und konstruieren sich die Interviewpartner*innen im Hinblick auf diese Bildungsprozesse? Welche Aufschlüsse geben diese Erfahrungen über die jeweiligen Bildungsprozesse in pädagogischen Kontexten?

Besonders Konzepte in Anlehnung an Judith Butler zu Subjekt und Geschlecht sowie Michel Foucaults Analysen von Diskurs und Macht dienen in den vorliegenden empirischen Analysen als theoretische Sensibilisierungen. Durch die Sichtbarmachung von Erfahrungen und damit bislang Nicht-Artikuliertem in pädagogischen Diskursen sowie durch ein Hinterfragen, weshalb es bisher nicht artikulierbar war, sollen Möglichkeiten geschaffen werden, Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Diskursen zu verorten. Intergeschlechtlichkeit ist so vielfältig wie die Erfahrungen der einzelnen Personen. Und doch teilen sie eine Erfahrungswelt in gesellschaftlichen Machtverhältnissen, geprägt von Wissens- und Redeordnungen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit. Biografische Zugänge bieten Möglichkeiten, in hegemonialen Geschlechterdiskursen – und gegen diese – Erfahrungen von inter* Personen, die sozial kaum oder nicht anerkannt (und damit intelligibel) sind, in den Blick zu nehmen und Machtverhältnisse in pädagogischen Kontexten kritisch zu analysieren.

Im Laufe meines Dissertationsprojektes sind einige neue Studien entstanden und gesetzliche Änderungen eingetreten (vgl. Kapitel I.3. – I.6.). Ein sehr bewegtes Feld, dem während meines Forschungsprozesses, auch hinsichtlich der Weiterentwicklung von Sprachhandlungen, zu folgen war. Auch erste Studien über die Situation an Schulen, der Sozialen Arbeit und in der Familie wurden in den letzten Jahren publiziert. Quantitative Studien bieten einen ersten Einblick über die Situation

an Schulen und in der Familie. Detaillierte Einblicke in Lebensrealitäten von inter* Personen in Familie und Schule fehlen allerdings und bilden ein beträchtlich großes Forschungsdesiderat.

3. Gesellschaftliche Entwicklungen

ILGA Europe (International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association) veröffentlichte ihren Jahresbericht (ILGA 2022) zur Lebenssituation für LGBTIQ Personen und ihre rechtlichen und sozialen Entwicklungen. Innerhalb der in den Blick genommenen 54 europäischen und zentralasiatischen Länder haben Deutschland, Island, Malta, Portugal und Regionen Spaniens¹ ein Verbot an nicht-konsensualen und gesundheitlich nicht-notwendigen Behandlungen an intergeschlechtlichen Kindern erlassen.

Zur Untersuchung der Situation von LSBTI Personen befragte die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) knapp 140.000 LSBTI Personen ab dem Alter von 15 Jahren. Die Studie wurde im Jahr 2019 mittels Online-Befragung durchgeführt (FRA 2020), in der zum ersten Mal auch intergeschlechtliche Personen einbezogen wurden. Dabei wurden Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen, Erfahrungen im Arbeitsleben, Bildungs- und Gesundheitsbereich, das Bewusstsein über die eigenen Rechte, Lebens- und Wohnbedingungen und der sozio-ökonomische Status erfragt. Der Bericht zur Studie zeigt, dass inter* Personen am häufigsten Diskriminierungen und doppelt so viele körperlich und sexuell motivierte Angriffe wie der Durchschnitt der LGBT Personengruppen erfahren (FRA 2020, S. 18, 34ff.).

3.1 Entwicklungen in Österreich

Erwähnenswert für die vorliegende Studie ist, dass in Österreich erst im Jahr 2006 der erste Dokumentarfilm »Tintenfischalarm« (Scharang 2006) über die intergeschlechtliche Person Alex Jürgen* veröffentlicht und damit eine der ersten Sichtbarkeiten über Lebensrealitäten eröffnet wurde.² Im Jahr 2013 gründete sich

-
- 1 Im Jahr 2022 wurde dieses Verbot auch in Griechenland erlassen (<https://www.oiiurope.org/greek-parliament-votes-to-ban-igm/>)
 - 2 Erik(a) Schinegger hatte bereits 1988 seine Geschichte über seinen Ausschluss im Skirennensport erzählt und Eingriffe der Medizin kritisiert (Schinegger 1988; 2018). Allerdings ging Erik Schinegger hinsichtlich der Thematik Intergeschlechtlichkeit darüber hinaus nicht weiter an die Öffentlichkeit.

die Plattform Intersex Österreich als interdisziplinäres Netzwerk aus Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen, woraus zudem der Selbstvertretungsverein VIMÖ (Verein Intergeschlechtlicher Menschen Österreich) im Jahr 2014 entstand (näheres dazu in Haller & Huemer 2022). Über diesen Zusammenschluss von Wissenschaftler*innen, Aktivist*innen und Selbstvertreter*innen fanden die ersten Inter*Tagungen in Österreich im Jahr 2014, 2015 und 2017 statt, die für mehr Sensibilisierung auf wissenschaftlicher und politischer Ebene sorgten. Mittlerweile haben sich Selbstvertreter*innengruppen und Peer-Beratungsstellen (wie etwa VAR.GES Österreich seit 2019) gegründet. Außerdem etablierten sich Selbsthilfegruppen wie AGS Österreich oder Klinefelter*Inter, die pathologische Selbstverständnisse integrieren und medizinische Behandlungen im Sinne einer Zweigeschlechtlichkeit befürworten. Wichtig ist anzumerken, dass zum Zeitpunkt meiner Datenerhebung kaum Selbstvertretungsgruppen und Inter*-Communities etabliert waren.

Bis Jänner 2019 wurde in Österreich jedes Kind nach der Geburt im Zentralen Personenstandsregister (ZPR) als männlich oder weiblich erfasst, obwohl das Personenstandsgesetz (PStG) per se keine Geschlechterdefinition vorgibt (Matt & Petričević 2022, S. 67). Nachdem die österreichische inter* Person Alex Jürgen* auf Berichtigung des Geburtseintrags klagte, hat der österreichische Verfassungsgerichtshof (VfGH) am 15.06.2018 ein richtungsweisendes Urteil ausgesprochen. Darin wurde bestimmt, dass »der von § 2 Abs. 2 Z 3 PStG 2013 verwendete Begriff des Geschlechts so allgemein ist, dass er sich ohne Schwierigkeiten dahingehend verstehen lässt, dass er auch alternative Geschlechtsidentitäten miteinschließt« (Urteil VfGH G 77/2018-9 vom 15. Juni 2018, S. 27). Als mögliche Personenstandsbezeichnungen neben »weiblich« und »männlich« nennt der VfGH »divers«, »inter« und »offen«. Alex Jürgen* erhielt schließlich 2019 erstmalig den Eintrag »inter« in einer österreichischen Geburtsurkunde – dieser ist auch im Personenregister erfasst (Matt & Petričević 2022, S. 70). Seit 2020 gibt es mit einem Erlass des Bundesministeriums für Inneres nun sechs Geschlechtseintragungsoptionen in Österreich: weiblich, männlich, inter, divers, offen und Streichung des Geschlechts. Auch in Deutschland wurde bereits 2018 nach einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts ein dritter Geschlechtseintrag eingeführt. Der Geschlechtseintrag lautet »divers« und bietet damit einen positiven Eintrag für intergeschlechtliche Personen in Deutschland. Zudem ist es möglich, den Geschlechtseintrag bis zum 14. Lebensjahr offen zu halten (Schweizer et al. 2019). Auch der österreichische Verfassungsgerichtshof hat diese Möglichkeit gewährt (VfGH 2018, S. 28). Mit den personenstandsrechtlichen Änderungen in Deutschland und Österreich gehen aber auch einige Probleme einher. So erfordert in Österreich eine Änderung bzw. Berichtigung des Personenstandes ein ärztliches Gutachten über das Vorhandensein von »Varianten der Geschlechtsentwicklung« (VdG). Diese Bedingung stärkt Pathologisierungsprozesse (VIMÖ 2020) und kann zu Retraumatisierungen aufgrund von früheren medizinischen Begut-

achtungen und Eingriffen führen (OII Germany 2018). Dies widerspricht auch den eindeutigen Ausführungen im Urteil des österreichischen Verfassungsgerichtshofs. So hält das Urteil fest, dass Personen nur »jene Geschlechtszuschreibungen durch staatliche Regelungen akzeptieren müssen, die ihrer Geschlechtsidentität entsprechen« (VfGH 2018, S. 13). Die Umsetzung dieses Urteils lässt auf sich warten.

Im Anschluss an das erwähnte Urteil des österreichischen Verfassungsgerichtshofs hat im Jahr 2019 das österreichische Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz »Empfehlungen zu Varianten der Geschlechtsentwicklung« (Heidinger et al. 2019) herausgegeben. Eine multidisziplinäre Arbeitsgruppe hatte diese Empfehlungen erarbeitet und bestand bezeichnenderweise aus vielen Fachärzt*innen (z.B. der Medizingenetik, Kinder- und Jugendheilkunde, Urologie usw.), Psychotherapeut*innen, Psycholog*innen und vier Selbst- und Interessenvertretungsorganisationen. Die medizinische und psychologisch diagnostische Perspektive machte über die Hälfte dieser Arbeitsgruppe aus (vgl. Heidinger et al. 2019, S. 76f.). Zielgruppe der Publikation sind »direkt und indirekt von VdG betroffenen Personen« und »betreuende Expertinnen/Experten« (ebd., S. 5). im Fokus steht die »Versorgung« und »Behandlung« der Betroffenen. Eine Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse und struktureller Änderungen auf gesellschaftlicher Ebene ist in der Publikation kein formuliertes Ziel. Insgesamt zeigt sich in der knapp hundertseitigen Empfehlung ein sehr unterschiedliches Bild von sehr entpathologisierenden Sichtweisen und Forderungen zu variations-freundlichen Ansätzen in psychosozialen Beratungen über die rechtlichen Grundlagen, die vor invasiven Eingriffen schützen sollen, bis hin zu sehr pathologisierenden Abschnitten, die kaum auf die anderen Kapitel abgestimmt sind und damit den Text insgesamt widersprüchlich machen. Möglicherweise ist dies auch eine Folge der zusammengesetzten Arbeitsgruppe. Hinweise auf Vernetzungen in Wissenschaft und Forschung bleiben überwiegend medizinisch verortet (z.B. die »Nationale Koordinationsstelle für seltene Erkrankungen (NKSE)«) (ebd., S. 62). Auf juristischer Ebene wurden einschlägige gesetzliche Normen für inter* Personen betont: Recht auf Leben, Europäische Menschenrechtskonvention (Art. 2 EMRK), Verbot der Folter (Art. 3 EMRK), Recht auf Achtung des Privat und Familienlebens (Art. 8 EMRK) und Schutz der körperlichen Unversehrtheit (Art. 8 EMRK) (ebd., S. 20). Kastrationen sowie nicht medizinisch indizierte Geschlechtsmodifikationen fallen unter das Verbot der Genitalverstümmelung (§ 90 Abs. 3 StGB). Ästhetische Behandlungen und Operationen sind bis zum vollendeten 16. Lebensjahr unzulässig. Die Einwilligungsfähigkeit einer Behandlung wird ab dem 14. Lebensjahr eingeschätzt (ebd., S. 21), bis zum 18. Lebensjahr muss die Zustimmung der obsorgeberechtigten Person erfolgen (ebd., S. 22). Was bei Intergeschlechtlichkeit als »medizinisch indiziert« und »dem Kindeswohl entsprechend« gilt, hat sich in den letzten Jahrzehnten stetig verändert. Die Bioethikkommission des Bundeskanzleramtes (2017) empfiehlt, Behandlungen bis zur Erreichung der Ent-

scheidungsfähigkeit aufzuschieben und nur »notwendig indizierte« Behandlungen davor durchzuführen (ebd., S. 23). Es bleibt allerdings das Interpretationsproblem bestehen, was als »medizinisch indiziert« ausgelegt wird bzw. werden kann und was nicht. Einige Ausführungen erinnern an »individuelle Modelle« aus den Disability Studies (Waldschmidt 2005, S. 16f.). In jenen Ansätzen fehlen strukturelle Reflexionen von Geschlechterverhältnissen und damit einhergehende Dekonstruktionen von Körper- und Geschlechternormen. Zum anderen sind Forderungen für eine »altersadäquate Aufklärung« (Heidinger et al. 2019, S. 21), eine »Abklärung der Geschlechtsidentität« (ebd., S. 31) und das Plädoyer für Selbstbestimmung dahingehend zu hinterfragen, wie diese Aufklärung erfolgt (vgl. Streuli et al. 2013). Heteronormative Machtverhältnisse sind dabei nicht außer Acht zu lassen. Wie selbstbestimmt und aufgeklärt kann ein medizinischer Eingriff in den Geschlechtskörper sein, wenn Kinder und Jugendliche bisher nur zweigeschlechtliche Bildungsprozesse in Familie und Schule durchlaufen? Gesellschaftlich strukturelle Veränderungen brauchen lange, weshalb diese Forderungen für Personen wichtig sind, die von jenem machtvollen System besonders leidvoll betroffen sind. Letztlich werden allerdings eine Reflexion und die damit einhergehende Dekonstruktion von dispositiven diskriminierenden Machtverhältnissen systematisch einzubeziehen sein.

Neben diversen Beratungsstellen und Psychotherapie werden auch die »Sexualpädagogik« (Heidinger et al., S. 47) und »Pädagogik« (ebd. S. 48) als psychosoziale Versorgung in die Verantwortung genommen:

Sie spielen »eine nicht unerhebliche Rolle für die psychische Gesundheit von Betroffenen und Eltern [...] Es geht dabei um Sensibilisierung für Vielfalt der Geschlechter und Stärkung der Kinder, die diese Vielfalt repräsentieren. Vor allem in:

- Kleinkindbetreuungseinrichtungen wie z.B. Kindergärten
- Schule und Ausbildung als relevante und prägende Lebensumfelder – z.B. im Umgang mit Turnunterricht.« (ebd., S. 48).

Außerdem wird die Notwendigkeit einer guten Betreuung der Eltern (ebd., S. 49) und eine außer-klinische »qualifizierte Peer-Beratung & Selbsthilfe« und professionalisierte community-basierte Beratung (ebd., S. 52) betont.

Die Bioethikkommission des österreichischen Bundeskanzleramts hat bereits im Jahr 2017 die Notwendigkeit der frühen Einbindung der Themen in der Schule festgehalten:

»Jegliche Form der Diskriminierung aufgrund einer (angenommenen) Intersexualität oder Transidentität ist unmittelbar als Diskriminierung aufgrund des Geschlechts zu qualifizieren. Ihr ist in allen Lebens- und Gesellschaftsbereichen –

Schule, Arbeitsleben, Sozialversicherung usw. – entgegen zu wirken. Zur Vermeidung von Ausgrenzung und Stigmatisierung sollte bereits in Kindergarten und Schule verstärkt auf Aufklärung gesetzt werden. Bei der Ausbildung von ärztlichem und pflegerischem Personal ebenso wie von pädagogischem Personal in Kindergärten und Schulen sollte spezifisch auf die Situation intersexueller und transidenter Personen eingegangen werden« (Bioethikkommission Bundeskanzleramt Österreich 2017, S. 5).

Als bisher letzte politische Entwicklung im Laufe meines Dissertationsprojektes hat sich im Juni 2021 der Gleichbehandlungsausschuss des österreichischen Nationalrats »einstimmig für den verstärkten Schutz von intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen vor nicht notwendigen medizinischen Eingriffen ausgesprochen«. Im Entschließungsantrag »werden unter anderem Aufklärungs- und Beratungsstrukturen zum Schutz von intergeschlechtlichen Kindern gefordert sowie das Schließen von gesetzlichen Lücken« (Parlamentskorrespondenz Nr. 692). Am 16. Juni 2021 hat der Nationalrat den Entschließungsantrag beschlossen. Die Umsetzung des Entschließungsantrags – und damit ein Verbot von nicht notwendigen Behandlungen – bleibt bis dato aus. Konkrete Ausführungen zu Aufklärungs- und Beratungsstrukturen ebenso.

Abschließend kann gesagt werden, dass durch Selbstvertretungsgruppen und solidarischen Verbündeten bereits einiges erreicht wurde und erreicht wird. Davis & Preves (2017) haben in ihrer Rückschau auf 25 Jahre Inter*-Aktivismus folgende Conclusio formuliert: »The third generation of intersex activists comprises youth born near or after 1990. These youth are coming of age at a time when there is growing societal acceptance of diverse gender and sexual identities and also greater visibility of intersex in mainstream youth media.« (ebd. S. 34) Auch Matt & Petričević (2022) halten fest, dass wichtige Fortschritte zur Anerkennung intergeschlechtlicher Menschen erfolgen. So wichtig diese Entwicklungen auch sind – es ist zu einer gesellschaftlichen Inklusion noch ein weiter Weg. Forschungsdesideraten, besonders auch außerhalb medizinischer bzw. medizinkritischer Kontexte, ist daher nachzugehen.

3.2 Autobiografische Erzählungen

Biografische Narrationen wurden bereits in der Frauenforschung eingesetzt, um Erfahrungen von Frauen in patriarchalen Machtverhältnissen sicht- und hörbar zu machen und aus den Alltagserfahrungen Theorien und machtkritische Perspektiven in der Wissenschaft zu erarbeiten (Dausien 2012, S. 157). Auch im Inter*-Diskurs etablierten sich autobiografische Erzählungen, um inter* Personen zu hören und von ihnen lernen zu können (vgl. Baratz & Karkazis 2016). Während in Österreich

erst in den 2000er Jahren mit Alex Jürgen* eine intergeschlechtliche Person öffentlich auftrat, um Intergeschlechtlichkeit sichtbar zu machen, haben sich im englischsprachigen Raum etwa Cheryl & Coventry (1997) im Rahmen der ISNA (The Intersex Society of North America, gegründet 1993) autobiografischen Erzählungen gewidmet. Fröhling (2003) und Völling (2010) veröffentlichten ihre Autobiografie in Deutschland. Auch Barth et al. (2013) haben inter* Erzählungen aus unterschiedlichen Nationen in Form von kurzen autobiografischen Erzählungen übersetzt und publiziert. Die Autobiografie von Viloría (2017) ist eine der jüngsten englisch- und deutschsprachigen literarischen Publikationen über das Leben als inter* Person. Auch die Veröffentlichung biografischer Filmdokumentationen, wie etwa »No Box for Me – An Intersex Story« (Devigne 2018) oder »GirlsBoysMix« (Aerts 2020) wachsen an.

Während in Forschung und Wissenschaft pädagogische Kontexte ausgeblendet bleiben, finden sie in autobiografischen Erzählungen immer wieder Erwähnung: Auch wenn die Erzählungen überwiegend medizinische Erfahrungen umfassen, lassen sich bei genauerem Nachlesen auch Erzählungen über Schule und Familie finden. Biografische Erfahrungsberichte vieler inter* Personen (teilweise mit kritikwürdigem Bildmaterial) finden sich schon bei Cheryl & Coventry (1997): »[...] to the world, to declare that we exist, we are human, we are everywhere among you.« (ebd., S. 4). Auch in diesen Erzählungen liegt der Fokus auf traumatische Erfahrungen im medizinischen Kontext und auf Erfahrungen von Isolation. Und doch finden sich Erzählungen etwa zur Schulzeit: »I remember sex education classes that start in the fifth grade—you know, the ones where they separate the boys and girls and talk to you about physical changes that will happen to you, but nothing about sex itself. I knew then that what I was hearing didn't apply to me, but I couldn't talk about my difference with anyone—not the teachers, not my parents« (Walcutt 1997, S. 25). Ein möglicher Erklärungsansatz für die schwierige Thematisierung pädagogischer Kontexte, ist die subtile Wirkungsweise heteronormativer Strukturen, die in der medizinischen Praxis deutlich invasiver am Körper sichtbar wird. Narrative über medizinkritische Perspektiven haben sich schon besser etabliert und ermöglichen bereits erkämpfte Diskursräume für kritischere Positionierungen. Ein Sprechen über Inter* und eine Reflexion ihrer Erfahrungen in pädagogischen Kontexten erfordert eine machtkritische Reflexionsfolie.

4. Interdisziplinäre Studien zu Intergeschlechtlichkeit

Im Laufe meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit, beginnend mit einem Seminar im Masterstudium und meiner Masterarbeit zum Thema (Enzendorfer 2012) begegneten mir rege und kontroverse inter- und intradisziplinäre Diskurse zum Thema. Dreh- und Angelpunkt waren Diskussionen über die Notwendigkeit von Operationen, die sich in den letzten Jahren eher zu einem Diskurs über Verbote von Operationen verschoben und in manchen Ländern auch bereits juristisch durchgesetzt haben (vgl. ILGA 2022). Bis heute bleibt jedoch die Dominanz medizinischer Studien bestehen. Viele Erhebungen finden im medizinischen Rahmen statt und arbeiten mit pathologisierenden Termini (Kritik zu problematischen Erhebungen z.B. in Schützmann et al. 2007, D'Albertyon 2007, Gregor 2015). Dies hat zur Folge, dass einige intergeschlechtliche Personen nicht bereit sind, an den Studien teilzunehmen (z.B. Kromminga et al. 2009). Von vielen intergeschlechtlichen Menschen wird außerdem Kritik daran geübt, dass sie lediglich als Forschungsobjekte bzw. Betroffene wahrgenommen und nicht als Expert*innen in eigener Sache eingebunden werden. Auch besteht die Kritik an Gender- und Queer-Theorien, dass diese das Thema Inter* nur zur Dekonstruktion dichotomen Denkens nutzen, ohne persönliche Erfahrungen und Interessen zu berücksichtigen (z.B. Zehnder 2010, S. 377ff.). Das »I« im Akronym LGBTIQ+ bleibt in vielen Kontexten unberücksichtigt. Forschungen über psychosoziale Aspekte jenseits eines klinischen Blicks wachsen langsam an und beschäftigen sich häufig mit Erfahrungen im medizinischen Kontext (vgl. dazu auch Enzendorfer 2023).

Foucault fragt in seiner Einleitung zu *Herculine Barbin*: »Brauchen wir wirklich ein wahres Geschlecht?« (Foucault 1998, S. 7) und versucht, die Frage durch Rückgriff auf die Geschichte von Intergeschlechtlichkeit zu beantworten. Gab es im Mittelalter noch die Möglichkeit der Entscheidung für ein Geschlecht, so wurde dies ab dem 18. Jahrhundert zunehmend abgelehnt. Die Entscheidung über das wahre Geschlecht wurde zur Frage von Expert*innen und nicht mehr etwas, das die Person selbst entscheiden kann. Medizin und Recht hatten mehr und mehr die Entscheidungsgewalt inne. Dabei wird Sexualität in der Moderne immer wichtiger für die Identität. Im 19. Jahrhundert kam die Idee des »wahren Geschlechts« auf. Da-

bei dient der Körper als Wissensquelle über das Selbst (Schütze 2010, S. 25) und als Funktion und Beweis der totalen Unterschiedlichkeit von Mann und Frau, zweier Geschlechter, die sich im Laufe des Lebens nicht ändern (Kessler & McKenna 1978).

Dabei gilt der Körper jedoch nur insofern als objektiver Beweis, wenn er auch einer der zwei bestimmten Körper entspricht, die als männlich oder weiblich anerkannt sind. Mit dieser Determinierung von bestimmten Geschlechterverständnissen und Geschlechtskörpern in Wissenschaft, Medizin, Recht und Pädagogik wurden und werden intergeschlechtliche Körper pathologisiert, chirurgisch und/oder hormonell verändert und einer der zwei »wahren Geschlechter« zugeordnet.

4.1 Studien aus und über medizinische(n) Kontexte(n)

Medizinische Studien sind zum Thema Intergeschlechtlichkeit im Wissenschaftsdiskurs immer noch dominant. Im Vordergrund medizinischer Forschung »steht die wissenschaftliche Evaluation basierend auf einer dichotomen Norm und Normierung, welche entweder ein genügend weibliches, genügend männliches oder ungenügend intersexuelles Individuum unterscheidet« (Streuli & Zehnder 2012, S. 276). Folgende Entwicklungen lassen sich im medizinischen Diskurs nachzeichnen: Mediziner*innen haben jahrzehntelang frühe chirurgische Geschlechtszuweisungen (»early reconstruction«) empfohlen, um körperliche Komplikationen sowie differentes Aussehen zu vermeiden und das Selbstbild zu stärken. Somit seien auch keine negativen Reaktionen von außen zu befürchten und der familiäre Stress werde gesenkt (Houk et al. 2006). Ausgangspunkt dieser Annahmen waren Studien von John Money und seinen Kolleg*innen (z. B. Money 1955; Money & Ehrhardt 1972). Obwohl bereits vor Money Forschung über Intergeschlechtlichkeit betrieben wurde (vgl. dazu die medizinische Geschichte von Intergeschlechtlichkeit in Klöppel 2010), befasste er sich zum ersten Mal mit dem Zusammenhang zwischen psychologischen Theorien einer Geschlechtsidentität (»gender identity«) und der chirurgischen Geschlechtszuweisung (»sex-reassignment«). Jahrzehnte dominierten folgende Annahmen, die unter der »optimal gender policy« (Money & Ehrhardt 1972) bzw. dem Baltimorer Behandlungskonzept bekannt sind: Eine konsistente Geschlechtsidentität ist durch eine Geschlechtszuweisung und eindeutige geschlechtsspezifische Erziehung zu erlangen. Bei unklarem Geschlecht ist eine rasche chirurgische Geschlechtszuweisung innerhalb der ersten zwei Lebensjahre erforderlich, welche dem Kind fortwährend verschwiegen werden soll (ebd.). Mittlerweile wurde vielfach widerlegt, dass Geschlechtsidentität mit dem dritten Lebensjahr und die sexuelle Orientierung mit Ende der Pubertät weitgehend abgeschlossen sind und sich im Lauf des Lebens nicht mehr ändern (Schweizer 2018). Die »optimal gender policy« ist auch hinsichtlich meiner theoretischen Zugänge (vgl. Kapitel III) nicht haltbar.

Ein Ergebnispapier (Houk et al. 2006) der Chicago Consensus Conference, die 2005 (überwiegen unter Mediziner*innen) in den USA stattgefunden hat, adaptierte Leitlinien zur »optimal gender policy«, die auch im dominant deutschsprachigen¹ Raum übernommen wurden und die letzten Jahrzehnte den medizinischen Diskurs prägten. Diese Leitlinien enthalten zwar eine offenere Kommunikation mit inter* Personen und ihren Familien sowie die Forderung nach einem multiprofessionellen Team, allerdings wurden geschlechtsverändernde Eingriffe weiterhin befürwortet und pathologische Verständnisse blieben bestehen. Angelehnt daran entwickelte sich auch ein neuer pathologischer Begriff »DSD« (Disorders of Sex Development). Dieser Störungsbegriff wurde teilweise auch abgelöst und findet eine Übersetzung als »Differences of Sex Development« bzw. »Varianten der Geschlechtsentwicklung«.

Der medizinischen Praxis stehen viele kritische Stimmen gegenüber. Selbstvertretungsgruppen plädieren seit den 1990er Jahren (z. B. ISNA – Intersex Society of North America 1993–2008; OII Europe seit 2012; VIMÖ – Verein Intergeschlechtlicher Menschen Österreich seit 2014 u. v. m.) für Aufklärung, Selbstbestimmung, Kinder- und Menschenrechte und körperliche und psychische Unversehrtheit (vgl. dazu auch: Intersexuelle Menschen e. V. 2008). Auch fehlen von Beginn an Studien, die chirurgische und/oder hormonelle Eingriffe rechtfertigen könnten (z. B. Creighton & Liao 2004, S. 661; Schweizer & Richter-Appelt 2012, S. 196). Hoenes, Januschke und Klöppel (2019) haben in einer Follow-up-Studie die »Häufigkeit normangleichender Operationen ›uneindeutiger‹ Genitalien im Kindesalter« in Deutschland erhoben und dennoch eine Fortführung dieser Operationen festgestellt. Auch Schweizer et al. (2019) verdeutlichen, dass sich das Wissen »in der medizinischen Praxis noch nicht überall durchgesetzt« hat, dass die »Vorhersage der Geschlechtsidentität im Erwachsenenalter [...] bei keiner Variante der körperlichen Geschlechtsentwicklung mit Sicherheit möglich« ist (ebd. S. 110). Viele Studien zeigen außerdem schon lange, dass »normalisierende« medizinische Eingriffe die Vorstellung eines weiblichen oder männlichen Wunschbildes der Eltern nicht erfüllen können und somit auch keine Befreiung von psychischen Problemen sind (z. B. Ude-Koller & Wiesemann 2005; Creighton & Liao 2004). Dies bestätigt auch eine australische Studie von Jones (2017), in der über 90 % von 170 intergeschlechtlichen Teilnehmer*innen geschlechtsverändernde Eingriffe im Kindesalter ablehnen.

Studien über psychosoziale Aspekte

Die Psychosoziale Unterstützung in medizinischen Kontexten fehlt, wie viele Studien belegen (z. B. Brinkmann et al. 2007; Schweizer et al. 2016; Krämer 2021). Peergruppen werden von intergeschlechtlichen Personen und ihren Familien als

1 Die Formulierung »dominant deutschsprachig« versucht, Deutsch als hegemoniale Sprache zu markieren, ohne ausblenden zu wollen, dass auch diese Regionen mehrsprachig sind.

besonders hilfreich erfahren (Alderson et al. 2004; Gregor 2015; Krämer 2021). Die Beratung durch medizinisches Personal wird vielfach kritisiert: Eine Schweizer medizinische Studie (Streuli et al. 2013) untersuchte die Auswirkung von medizinischen Gesprächen auf die elterliche Entscheidung. Je pathologisierender die Sprache in den Beratungssettings war, desto häufiger fiel die Entscheidung für operative Eingriffe. Streuli et al. (2013) betonen damit die Bedeutsamkeit entpathologisierender Beratung und Kommunikation mit den Eltern über das Thema. Krämer & Sabisch (2017) haben eine qualitative Studie zur Gesundheitsversorgung von »zwischen-geschlechtlichen Kindern in Nordrhein-Westfalen« durchgeführt. Eltern intergeschlechtlicher Kinder sowie Mediziner*innen wurden interviewt. Ihr Forschungsbericht plädiert für eine engere institutionelle Verknüpfung zwischen Beratungsstellen und medizinischen Kontexten sowie ein rechtliches Verbot kosmetischer Operationen. »Zum einen werden dem informed consent entsprechend die höchstpersönlichen Rechte des Kindes gewahrt; zum anderen werden Eltern und behandelnde Mediziner_innen von der folgenschweren Entscheidung einer Geschlechtszuweisung entlastet« (Krämer & Sabisch 2017, S. 7). Ein offener Umgang und psychosoziale Unterstützung für jene Eltern, die sich nur schwer von normativen Geschlechtervorstellungen lösen können, wird gefordert (ebd., S. 40). Außerdem plädieren sie für bessere Beratungszentren im Krankenhaus und eine »nicht-medizinische Lots_innenstelle« (ebd., S. 44), die eng mit Mediziner*innen zusammenarbeitet. Tillmanns (2015) beschreibt den medizinischen Kontext als wesentliche Schnittstelle für Beratung. Tillmanns spricht sich v.a. für »fachspezifische Kompetenzzentren« (ebd., S. 128) als außerklinische Beratungszentren aus, die bereits Bora et al. (2012) als wichtige Anlaufstelle hervorheben. Schweizer & Richter-Appelt (2012) halten fest, dass »Zeit und Zuhören« sowie »Denk- und Reflexionsräume [zu] öffnen« (ebd., S. 200) dem Handlungsdruck hinsichtlich irreversibler Behandlungen entgegensetzen sind.

Beratungsangebote sind nicht zuletzt aufgrund der psychischen Belastungen betroffener Menschen notwendig. Viele psychologische Studien sind von klinischen Blicken geprägt und verwenden dementsprechend auch pathologische Begriffe in ihren Erhebungen. Je weiter die psychologischen Studien zurückliegen, desto heteronormativer und pathologisierender sind sie angelegt. Beispielhaft zu nennen sind dabei die psychologische Langzeitstudie von Slijper et al. (1998), die Studie von Frisén et al. (2009) oder eine Studie von Dinguïd et al. (2007), in der die Option keines chirurgischen Eingriffs gar nicht thematisiert wird.

Erste Forschungsprojekte im dominant deutschsprachigen Raum, die nicht (nur) von Mediziner*innen geführt wurden und sich über Behandlungserfahrungen hinaus auch für andere Lebensbereiche interessierten, starteten vor etwas über einem Jahrzehnt (Kleinemeier et al. 2010; Schweizer & Richter-Appelt 2012; Bora 2012). Der Feldzugang erfolgte überwiegend über Kliniken und medizinische Kontexte und ist teilweise von pathologisierender Sprache (wie etwa Störungsbegriffe

und Krankheitsverständnisse) geprägt.² Diese Bedingungen sind zu berücksichtigen, da viele Personen mit negativen oder gar traumatischen Erfahrungen in medizinischen Kontexten eine Studienteilnahme dieser Art verweigern (Kromminga et al. 2009).

Am häufigsten wird in psychologischen Studien von Depressionen, Angst, Misstrauen, Scham und sozialer Isolation von inter* Personen berichtet (z.B. FRA 2020; Bora 2012; Schützmann et al. 2007; Schweizer & Appelt 2012; Alderson et al. 2004). Suizidgedanken werden häufig von inter* Personen angegeben (z.B. FRA 2020; Alderson et al. 2004; Schützmann et al. 2007; Jones 2016). So berichtet Jones (2016) etwa von Suizidgedanken bei 60 % der 176 Studienteilnehmer*innen, 20 % hatten bereits einen Suizidversuch hinter sich. Viele inter* Personen weisen Traumata auf, die als Folge von negativen Behandlungserfahrungen und/oder systematischen Tabuisierungen entstehen (z.B. Gregor 2015; Werner-Rosen 2014; Jones 2016; Schweizer & Richter-Appelt 2012; D'Albertyon 2007; Liao 2003). Außerdem werden Belastungen in der Eltern-Kind-Bindung genannt, die u.a. auf Tabuisierung, Verunsicherung bis hin zur Verleugnung des Themas zurückzuführen sind (Schweizer & Richter-Appelt 2012, S. 198). Viele quantitative Verfahren verdeutlichen also eine hohe psychische Belastung und geringe Lebenszufriedenheit, aber ermöglichen nur einen wenig differenzierten Einblick in die Erfahrungen intergeschlechtlicher Personen.

Die auf den vorliegenden Befunden basierenden Forderungen bleiben überwiegend auf medizinische und psychologische bzw. psychotherapeutische Kontexte beschränkt. So formuliert etwa der deutsche Ethikrat (Bora 2012) im Kapitel »Forderung zur Verbesserung der Lage« Forderungen nach aktualisierten medizinischen Lehrbüchern, Verbesserungen zur Gesprächsführung in der Medizin und die Aufnahme des Themas in Psychotherapie- und Fachärzt*innenausbildung. Andere Bildungseinrichtungen, etwa Kindergarten oder Schule finden keine Erwähnung (ebd., S. 91–94). Systemkritische Reflexionen fehlen häufig. Bei Krämer & Sabisch (2017) wird als »gesellschaftliche Erfordernis« in einem zumindest abschließenden kurzen Kapitel die Implementierung des Themas Inter* in Lehrpläne und Curricula empfohlen, um die schwerwiegenden Folgen der gesellschaftlichen Diskurse in den einzelnen Familien abzufangen (Krämer & Sabisch 2017, S. 45).

2 So ist auch die Zusammensetzung des interdisziplinären Forscher*innen-Teams oder des wissenschaftlichen Beirats überwiegend der Fachdisziplin Medizin zugeordnet. Die Netzwerkstudie beruft sich z.B. auf einen wissenschaftlichen Beirat, der aus einer klinischen Psycholog*in, drei Endokrinolog*innen, einer Chirurg*in und einer Urolog*in bestand (Werner-Rosen 2014, S. 60).

4.2 System- und machtkritische Studien

Während medizinische und psychologische Studien überwiegend individuelle Modelle (Waldschmidt 2005) zugrunde legen und damit das Problem am Körper der Person verorten und von dort aus zu lösen versuchen, legen geistes- und sozialwissenschaftliche Studien den Fokus überwiegend auf system- und machtkritische Ansätze. Jene Studien, die explizit pädagogische Kontexte in den Fokus nehmen, werde ich im nachfolgenden Kapitel gesondert betrachten. Unter den ersten englischsprachigen sozialwissenschaftlichen bzw. medizinkritischen Studien sind diejenigen von Kessler (1998) und Preves (2003) zu nennen. Die Sozialpsychologin Kessler (1998), die sich bereits zwanzig Jahre zuvor gemeinsam mit McKenna mit dem Werk »Gender: An ethnomethodological approach« einen Namen machte, interviewte behandelnde Ärzt*innen und analysierte medizinische Fallberichte über intergeschlechtliche Personen. Die Studie zeigt vor allem auf, dass die Genitalien als ultimativer Beweis des Geschlechts herangezogen werden und über medizinische Eingriffe Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität an intergeschlechtlichen Körpern gesichert werden. Kessler (1998) kritisiert die fehlende Evidenz zu den medizinischen Eingriffen und die unberücksichtigten psychischen Folgen der teils traumatischen Behandlungserfahrungen.

Die Soziologin Preves (2003) führte biografische Interviews mit intergeschlechtlichen Erwachsenen und interessierte sich für Identitätskonstruktionen. Diese wurden in mehreren Coming-Out-Prozessen (»stages«) dargestellt, angelehnt an Coming-Out-Modellen zu Transgeschlechtlichkeit. Während sich intergeschlechtliche Menschen, die über ihre Intergeschlechtlichkeit nicht informiert wurden, als anders oder verrückt verstehen (ebd., S. 63) und unter Stigma, Tabus und Scham (ebd., S. 60f.) leiden, können sie erst mit mehr Information über sich selbst und durch Treffen anderer intergeschlechtlicher Menschen lernen, sich selbst anzuerkennen. Diesen Prozess beschreibt Preves als »painful journey of reclaiming the self« (S. 108), die darin endet, dass eine Subjektposition und der Stolz (»intersex pride«) auf die eigene Identität als (marginalisierte) inter* Person möglich werden³.

Eines der ersten deutschsprachigen medizinkritischen Werke war »1-o-1 intersex. Das Zwei-Geschlechter-System als Menschenrechtsverletzung« (Mortimer et al. 2005). Darin haben Inter*Aktivist*innen in Text und Bild die Entstehung des Zwei-Geschlechter-Systems, medizinische Behandlungserfahrungen und Möglichkeiten alternativer Umgangsformen künstlerisch dargestellt. Der Band folgte einer gleichnamigen Ausstellung in Deutschland. Lang (2006) publizierte eine der ersten

3 Preves' bildliche Darstellungen von nackten anonymisierten Körpern sind kritisch zu beurteilen. Das Fotografieren von Körpern, die einer bestimmten medizinischen Zweikörpernorm nicht entsprechen, muss als verobjektivierend, besondernd, entwürdigend und im Kontext traumatisierender Behandlungserfahrungen verstanden werden.

deutschsprachigen Monografien zum Thema: »Intersexualität. Menschen zwischen den Geschlechtern«. Dabei interviewte Lang intergeschlechtliche Menschen, Eltern intergeschlechtlicher Kinder, Psycholog*innen, Jurist*innen und Ärzt*innen und rekonstruierte ihre unterschiedlichen Sichtweisen auf Intergeschlechtlichkeit. Sie markierte darin anschaulich die soziale Konstruktion von Geschlecht und die hegemoniale Deutungsmacht der Medizin.

Im Jahr 2010 folgte die Monografie der Soziologin Kathrin Zehnder »Zwitter beim Namen nennen. Intersexualität zwischen Pathologie, Selbstbestimmung und leiblicher Erfahrung«. Zehnder rekonstruierte Beiträge und Diskussionen von intergeschlechtlichen Menschen in Blogs und Internetforen, die intergeschlechtlichen Menschen als Kommunikationsort dienen. Zehnder zeichnet dabei zahlreiche kritische Forenbeiträge und -diskussionen über die medizinischen Normierungen am intergeschlechtlichen Körper nach. Auf Basis der Forenbeiträge differenziert Zehnder zwischen zwei verhandelten inter* Körpern: den »versehrten«, behandelten Körper und den »natürlichen«, ursprünglichen, richtigen und damit idealisierten Körper (Zehnder 2010, S. 272). So liest Zehnder die Forenbeiträge als offenen Widerstand und als Gegendiskurs zum hegemonialen medizinischen Diskurs, die Protest und Selbstermächtigung schaffen (ebd., S. 299). Der Kontakt mit anderen intergeschlechtlichen Menschen wird als ein Wendepunkt beschrieben (ebd., S. 235), in dem ein Wir-Gefühl entstehen kann. Allerdings wird zwischen erfahrenen und nicht-erfahrenen Zwangsbehandlungen differenziert, in dem auch das Wir-Gefühl brüchig werden kann (ebd., S. 239f.).

Eckert (2010) veröffentlichte das Werk »Intersexualization: The Clinic and the Colony« und analysierte sowohl Diskurse der Medizin und Psychiatrie (»the clinic«) als auch der Anthropologie und Psychoanalyse (»the colony«). Eckert (2010) entlarvt die koloniale Geschichte, analysiert Werke von John Money und Kolleg*innen, die grundlegend für chirurgische und medizinische Behandlungskonzepte des »sex-reassignments« darstellen und psychoanalytische Ansätze, die zur Medikalisierung von Intergeschlechtlichkeit wesentlich beigetragen haben. Eckert rekonstruiert deren heteronormativen und kolonialen Blickwinkel und identifiziert diese Blicke als Ausgangspunkt einer »Inter*sexualization«.

Gregor veröffentlichte 2015 die Monografie »Constructing Intersex: Intergeschlechtlichkeit als soziale Kategorie«. Gregor (2015) führte biografische Interviews mit intergeschlechtlichen Personen und rekonstruierte in Anlehnung an queere und neomaterialistische Ansätze Erfahrungen und Deutungsweisen in medizinischen Kontexten biografieanalytisch. Dabei arbeitete Gregor auch an einer erweiterten Perspektive von Biografizität. Angelehnt an den englischen Begriff »intersexualization« von Eckert (2010), analysiert Gregor biografisch integrierte »Intersexualisierungserfahrungen« (ebd., S. 312) als jene medizinischen Eingriffe am intergeschlechtlichen Körper, die der »Zweikörpergeschlechtlichkeit« (ebd., S. 310) zuarbeiten. Dabei wird auch auf die Folgen des fehlenden Subjektstatus

eingegangen: Mediziner*innen »verobjektivieren« inter* Personen als ihre Patient*innen (Gregor 2015, S. 210). Vereinzeln, Lüge und Verheimlichung, um Zweigeschlechtlichkeit aufrechtzuerhalten und Intergeschlechtlichkeit als »Intersexualität« zu pathologisieren, werden dabei als »medizinische Techniken« (ebd., S. 181–225) und als Folge posttraumatische Belastungen beschrieben (vgl. dazu auch Gregor 2016⁴). Gregor knüpft an Preves' (2010) Coming-Out-Prozesse an, gerahmt als kollektiver wie individueller Widerstand gegen die Medizin und Emanzipation (Gregor 2015, S. 282). Dabei beschreibt Gregor den beginnenden Prozess der Enteinzelung durch den Austausch mit anderen inter* Personen (Coming-In), die folgende Selbstermächtigung und biografische Integration der Intergeschlechtlichkeit (Coming-Out) sowie die Aneignung als Expert*innen eigener Sache (Coming-Off) bis hin zur selbstbewussten und körperwiederaneignenden Phase des Coming-Clean (Gregor 2015, S. 269–281).

Ethnomethodologische Studien

Garfinkel (1967), Kessler & McKenna (1976), Goffman (1977) und Hirschauer (1994) haben sich mit Inszenierungspraktiken, Interaktionsmodi und Ordnungen von Geschlecht auseinandergesetzt, die Grundlagenwerke um »Doing-Gender«-Ansätze (West & Zimmerman 1987) bilden. Mit »Doing« wird darauf verwiesen, dass Geschlecht nicht etwas ist, das Menschen haben, sondern das sie tun. Geschlecht wird in jeder Interaktion neu hergestellt und (re-)produziert. Dabei wird auch die Notwendigkeit eines Passings hervorgehoben, das besonders für intergeschlechtliche Personen eine hohe Relevanz hat (vgl. Kapitel III und IV). Auch wenn Geschlechtskörper in ihrer Materialität und die Geschlechterbinarität in diesen Ansätzen nicht ausreichend hinterfragt werden und dahingehend zu kritisieren sind, greifen sie einige wichtige Aspekte für die vorliegende Studie auf. Außerdem ist etwa Garfinkels Studie über »Agnes« (Garfinkel 1967), die als Grundlagenwerk der ethnomethodologischen Doing-Gender-Ansätze verstanden wird, auch eine über eine intergeschlechtliche Person. Garfinkel (1967) beschreibt Geschlecht als omnirelevant, das allerdings im Hintergrund einfach da zu sein scheint und erst bei Erfahrungen von Personen in den Vordergrund rückt, die der Cis-Normativität nicht entsprechen (Garfinkel 1967, S. 118). Garfinkel untersuchte in der Studie, wie die trans Frau »Agnes« ihr Frausein einüben musste. Agnes wurde während der Transition ab dem Jahr 1959 vom Psychoanalytiker und Psychiater Robert Stoller behandelt. Garfinkel hat begleitend dazu etwa 35 Stunden lang mit ihr Gespräche

4 Allerdings sei zum Beitrag von Gregor (2016) erwähnt, dass hier überwiegend Traumata per se thematisiert werden, die aufgrund gewaltvoller Eingriffe *auch* viele inter* Personen betreffen können. Dieser Beitrag läuft allerdings Gefahr, intergeschlechtliche Personen zu viktimisieren, und sollte eher als Beitrag zur trauma*-inkluisiven und weniger zur »inter*-inkluisiven« Queer Theorie gelesen werden.

geführt, die als Datenmaterial für seine Studie dienten. Agnes wird zwar als »intersexed person« eingeführt und es wird auf intergeschlechtliche Körpermerkmale verwiesen (wie etwa vermehrt weibliche Hormone und Brustwachstum ab dem 12. Lebensjahr), allerdings ist Garfinkels Studie über Agnes überwiegend eine Studie über Transgeschlechtlichkeit – so wird jedenfalls auf die Studie in Sekundärliteratur referenziert. Trotzdem sind einige Hinweise auf Intergeschlechtlichkeit herauszulesen, die Geschichten der biografischen Erzählungen aus meiner vorliegenden Studie ähnlich sind: So beschreibt Agnes etwa das Problem des Brustwachstums, das sie mit verschränkten Armen zu verhindern versuchte, da sie in der High School noch ein männliches Geschlecht tragen musste. Außerdem beschreibt sie die Schulzeit als herausfordernd, in der sie Freundschaften und Gespräche mit anderen vermied, um nicht aufzufallen (ebd., z.B. S. 150). Dies verweist nicht nur auf die Geschlechtsidentität, sondern auch auf Körpermerkmale, deren Passing in Gefahr gerät.

Letztlich geht es Garfinkel in der Studie, unabhängig von trans oder inter*, um die aktive Konstruktion von Geschlecht, das bei Agnes durch eine Transition aktiv, interaktiv und sozial kontinuierlich hergestellt werden musste. Dabei referenziert Agnes immer wieder auf »natürliche« Fakten von Geschlecht, die Garfinkel gleich zu Beginn als zu erfüllende Faktoren rahmt, um die Gültigkeit des Geschlechts aufrechtzuerhalten: Es gibt nur zwei Geschlechter (männlich und weiblich), sie sind biologisch gegeben und verändern sich nicht (Garfinkel 1967, S. 122–128).

So bezeichnet Garfinkel (1967) Agnes als 120 % weiblich. Damit verdeutlicht er, wie Agnes das »weibliche« Verhalten herstellen und »männliches« vor ihrer medizinischen Transition verweigern musste (ebd., S. 129). Außerdem musste Agnes betonen, immer schon ein Mädchen gewesen zu sein, und erläuterte beispielsweise das Problem, früher mit Jungs spielen haben zu müssen. »Männliche Verhaltensweisen« blendete Agnes in den Gesprächen völlig aus bzw. wies sie explizit zurück (ebd., S. 128f.). Sie bemühte sich um eine konsequent weibliche Biografie. Das Geschlecht könne also nur dann als »natürlich« oder »wahr« angesehen werden, wenn es nicht bloß vorübergehend besteht. Daher sind Erzählungen wie die von Agnes auch notwendig, die eine konsequent weibliche Lebensgeschichte erzählt (und eine männliche auslässt). Ähnliche Erzählungen lassen sich auch in den biografischen Konstruktionen der vorliegenden Studie finden. Ich fasse sie als machtvolle Normerwartung an geschlechtliche Subjekte.

Kessler und McKenna (1976) schließen an Garfinkel an und verweisen außerdem auf die Notwendigkeit passender und »richtiger« Genitalien, um Gültigkeit über ihr Geschlecht zu erhalten. In der Studie über Agnes (Garfinkel 1967) verbot die Familie Agnes zudem ein Crossdressing, das erst ab dem chirurgischen Eingriff an den Genitalien akzeptiert und ein Umgang mit dem Thema möglich wurde. Transgeschlechtlichkeit wird bei Kessler und McKenna (1976) auch als Bestätigung der Zweigeschlechtlichkeit und seinen Alltagstheorien verstanden. Dabei blenden sie aller-

dings transgeschlechtliche Personen aus, die sich auch zwischen oder jenseits der Zweigeschlechtlichkeit verorten, etwa nicht-binäre Personen. Aber auch binärgeschlechtliche trans Personen erfahren ein »in-between state of being a transsexual« (ebd., S. 17), die als belastende Zeit erfahren wird, da sie im Transitionsprozess keine eindeutige dichotome Zuschreibung erlangen und besonderer Diskriminierung, Gewalt und Ausgrenzung ausgesetzt sind (ebd.).

Goffman (2001⁵) stellt biologische Gegebenheiten über das Körpergeschlecht zwar nicht infrage (ebd., S. 128), untersucht aber die Reproduktion des sozialen Geschlechts durch Institutionalisierung bestimmter Geschlechterordnungen. Dies geschehe etwa durch das Einteilen von Mädchen und Jungen an Schulen oder durch getrennte WC-Anlagen. Die Trennung der Toiletten wird als »natürliche« Folge des Unterschieds zwischen den Geschlechtskategorien konstruiert, »obwohl sie tatsächlich mehr ein Mittel zur Anerkennung, wenn nicht gar zur Erschaffung dieses Unterschieds ist« (Goffman 2001, S. 134). Etiketten wie »Männer«, »Frauen«, »weiblich« oder »er«, werden als vollständige Charakterisierung und Symbolisierung gefasst: »So erklärt man eine Eigenschaft zum Eimer, in den die anderen Eigenschaften lediglich hineingelegt werden« (ebd., S. 125). Toiletten oder Garderoben und ihre erforderlichen Praktiken werden als »Rhythmus des Zusammenkommens und Wieder-Auseinandergehens« (ebd., S. 132) beschrieben, in der trotz häufiger gemeinsamer Arbeitsstätten oder Schulklassen durch »punktuelle Unterbrechungen im Tagesablauf« (ebd.) die Geschlechterdifferenz wiederhergestellt und naturalisiert wird. Der Fokus wird auf sorgfältig getrennte Geschlechtskörper gelegt, die Otherringprozesse von etwa intergeschlechtlichen Körpern erst auslösen.

Historische Analysen

Foucault (1998) fragt, ob ein »wahres Geschlecht« erforderlich sei und verweist auf die Zeit vor dem 18. Jahrhundert, in der Personen ihre Intergeschlechtlichkeit zugestanden wurde. Anhand von Tagebucheintragungen der intergeschlechtlichen Person »Barbin« kritisiert er den Beginn der Pathologisierung von Intergeschlechtlichkeit. Die Historikerin Alice Dreger (1998) analysiert das Verständnis von Intergeschlechtlichkeit ab dem 19. Jahrhundert in Frankreich und Großbritannien. Dabei bestätigt sie Foucaults historische Analysen, dass mit dem 19. Jahrhundert die Medikalisierung und Pathologisierung von Geschlecht und Sexualität zunimmt und damit auch die medizinischen Publikationen über Intergeschlechtlichkeit. Klöppel (2010) führt eine umfangreiche historische Analyse der deutschen Gender-Medizin durch und zeichnet die Genealogie des Begriffs »gender« nach. Bereits in der Antike setzten Pathologisierungsprozesse ein, wenngleich »Hermaphroditismus« als

5 Original: Goffman, E. (1977) »The arrangement between the sexes«, In: »Theory and Society« 4, 301–331.

Symbol einen göttlichen Stellenwert hatte (ebd.). Wie Geschlecht jenseits der Zweigeschlechtlichkeit gedacht werden kann, wurde ebenso in den 1990ern verstärkt diskutiert. Der Sammelband »Third sex, third gender: beyond sexual dimorphism in culture and history«, herausgegeben vom Anthropologen Herdt (1996), umfasst einen der ersten historischen und anthropologischen Beiträge zu Lebensformen von Intergeschlechtlichkeit und des »dritten Geschlechts« in Ländern, in denen dieses etabliert ist.

Analysen über Geschlechterkategorien und Gesetze

Überlegungen hinsichtlich Erweiterungen oder einer Abschaffung von Geschlechterkategorien gibt es im Zuge der Auseinandersetzung mit Intergeschlechtlichkeit schon lange. Auch wenn ein »drittes Geschlecht« die Möglichkeit einer rechtlichen Handhabe gegen chirurgische Eingriffe und eine nicht-binäre bzw. intergeschlechtliche Subjektposition schafft, können sich viele Personen mit dem »dritten Geschlecht« nicht identifizieren (z.B. Koyoma & Weasel 2003, S. 7; Eckert 2007). Reiter (1997) plädiert in einem der ersten deutschen medizinkritischen Beiträge für eine Vielfalt von Geschlechtern und stellt sich gegen jegliche Kategorien. Lang (2006) fragt dazu außerdem, welche Körper bzw. welche Merkmale das dritte Geschlecht markieren soll (ebd., S. 113ff.). Zudem stellen intergeschlechtliche Personen eine kleinere Personengruppe dar, wodurch mit dem dritten Geschlecht ein »Exotenstatus« geschaffen werden würde (Zehnder 2010, S. 391).

Biologische Erklärungsansätze von Geschlecht, die eine scheinbar natürliche Zweigeschlechtlichkeit belegen, werden im Hinblick auf Intergeschlechtlichkeit ebenso dekonstruiert. Die Biologin Fausto-Sterling (1993) verfasste den viel rezipierten, aber auch kritisierten Artikel »The five sexes. Why Male and Female are not enough«, in dem sie sich für fünf Geschlechterkategorien ausspricht: männlich (»male«), weiblich (»female«), Pseudohermaphrodit männlich (»the merms«), Pseudohermaphrodit weiblich (»the ferms«) und echter Hermaphrodit (»true hermaphrodit«) (ebd., S. 21). Die Autorin ging davon aus, dass neue Geschlechterkategorien mehr Akzeptanz schaffen, dass sie Operationen unterbinden und dadurch das binäre System sowie die Kategorisierung von sexueller Orientierung aufgelöst werden können (Fausto-Sterling 1993, S. 23f.). Der Hauptkritikpunkt in Leser*innenbriefen dieses Artikels war, dass Fausto-Sterling bis zu diesem Zeitpunkt noch keinen Austausch mit intergeschlechtlichen Personen suchte (Chase 1993). So veröffentlichte Fausto-Sterling im Jahr 2000 den Artikel »The five sexes, Revisited« (Fausto-Sterling 2000b), in dem sie sich gegen Geschlechterkategorien ausspricht. »One easy step would be to eliminate the category of »gender« from official documents« (ebd., S. 23). Außerdem kritisiert sie den überwiegenden Fokus auf Genitalien. »It would be better for intersexuals and their supporters to turn everyone's focus away from genitals« (ebd., S. 22). Auch die Soziologin Hird (2000) problematisiert Geschlechterkategorien, die auf Körperlichkeit basieren (ebd.,

S. 353), und hinterfragt dabei kritisch die künstliche Herstellung von Genitalien (und damit Geschlecht) bei intergeschlechtlichen Körpern. Voß (2010) arbeitet in seiner Dissertation den biologisch-medizinischen Diskurs zu Geschlecht heraus und widerlegt eine biologisch-»natürliche« Zweigeschlechtlichkeit.⁶

Die Kritik an der Normsetzung scheinbar natürlicher Zweigeschlechtlichkeit wird auch auf *juristischer Ebene* diskutiert. So geht es sowohl um die Einführung weiterer Geschlechterkategorien im Personenstand als auch um gesetzliche Verbote von nicht konsensualen Eingriffen in intergeschlechtliche Körper, die diese Zweigeschlechtlichkeit reproduzieren soll. Dabei wird auf die Menschenrechte (z. B. Carpenter 2018) und die UN-Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen verwiesen. Sie schreiben vor, dass kein Kind aufgrund von Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft der Eltern, sozialen und ökonomischen Bedingungen, Sprache, Religion oder Behinderung Benachteiligungen erfahren darf. Damit einher geht das Recht auf Bildung (UN-KRK Art. 28) in Verbindung mit dem Recht auf Diskriminierungsschutz (UN-KRK Art. 2). Dies erfordert den Schutz vor Gewalt und das Recht auf Selbstbestimmung. Deutschland, Island, Malta, Portugal und Regionen Spaniens haben bereits ein gesetzliches Verbot von nicht-konsensualen Behandlungen an intergeschlechtlichen Kindern erlassen (ILGA 2022). Aus rechtswissenschaftlicher Perspektive haben sich in Österreich vor allem Matt (2009) und Petričević (2017), in Deutschland u. a. Kolbe (2010) und Plett (2021) mit dem Thema auseinandergesetzt. Sie sprechen sich für ein breiteres Verständnis von Geschlecht aus, für die auch rechtliche Möglichkeiten analysiert werden (vgl. dazu auch Kapitel I.3). Im Mai 2021 folgte in Deutschland ein »Gesetz zum Schutz von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung«, dem zufolge eine Behandlung eines nicht einwilligungsfähigen Kindes untersagt ist, wenn sie »allein in der Absicht erfolgt, das körperliche Erscheinungsbild des Kindes an das des männlichen oder des weiblichen Geschlechts anzugleichen« (Bundesgesetzblatt 2021). Außerdem wird für die Betreuung intergeschlechtlicher Kinder ein multidisziplinäres Team gefordert. Bei genauerer Analyse schließt das Gesetz aber jene intergeschlechtlichen Menschen vom gesetzlichen Verbot solcher Behandlungen aus, die das Jugend- oder Erwachsenenalter bereits erreicht haben oder körperliche Variationen aufweisen, die diagnostisch nicht explizit unter Kinder mit »Varianten der Geschlechtsentwicklung« fallen (Kritik dazu z. B. IVIM – OII Europe 2020). Dahlmann und Janssen-Schmidchen (2019) diskutieren »aus dem Blickwinkel von Patientenorganisationen« die gesetzlichen Verbote und argumentieren mit elterlicher Unsicherheit, die negative Auswirkungen auf das Kind haben können: »Aber ist das wirklich der allerbeste Weg? Wie steht es um das Wohl des Kindes, wenn die Eltern das andere Aussehen nicht akzeptieren können und ihr Kind innerlich/seelisch ablehnen?« (ebd., S. 594).

6 Auch Sigrid Schmitz (z. B. 2006) setzt sich bereits seit Langem mit Geschlechterdiskursen in der Naturwissenschaft auseinander und dekonstruiert binäre Geschlechterverständnisse.

Meinungsverschiedenheiten zwischen Eltern und Kindern können nicht durch die richterliche Hand geklärt werden, da sie zu einer weiteren »unnötigen Belastung« (ebd., S. 596) führt. Die Argumentation der »Elternentmündigung« und »Selbstbestimmung der Familie« (ebd., S. 596) stehen dem Schutz des Kindeskörpers und seiner Psyche gegenüber. Studien zeigen allerdings, dass normalisierende medikalisierende Eingriffe die Vorstellungen bestimmter Körperbilder nicht erfüllen (z.B. Ude-Koller & Wiesemann 2005) und »zu lebenslangen Traumatisierungen« führen können (Bioethikkommission beim Bundeskanzleramt 2017, S. 3). Die österreichische Juristin Petričević (2017) hat in ihrer Dissertation Folgendes detailreich ausgearbeitet: »Die bloße Mutmaßung über eine zukünftige emotionale Beeinträchtigung kann die Durchführung geschlechtsmodifizierter Maßnahmen an einem nicht selbst entscheidungsfähigen Kind nicht rechtfertigen, zumal keine medizinische Indikation gestellt werden kann« (Petričević 2017, zit.n. Heidinger et al. 2019, S. 27). Außerdem könne Leid auch erst mit den erfolgten Eingriffen entstehen (Petričević 2017). Eltern können also solche stellvertretenden Entscheidungen nicht treffen (Heidinger et al. 2019, S. 23). Dennoch sei es notwendig, die Stimmen der Eltern zu hören und ihre Ängste und Sorgen aufzugreifen. Krämer (2021) hat Erfahrungen von Eltern intergeschlechtlicher Kinder erhoben und ebenso den notwendigen Prozess eines Coming-Ins und -Outs für Eltern rekonstruiert. Wie Dahlmann und Janssen-Schmidchen (2019) auch schreiben, gebe es große Missstände bezüglich der elterlichen Kenntnis über Intergeschlechtlichkeit vor der Geburt eines Kindes. So stoßen die Eltern auch auf ein gesellschaftliches Umfeld, das nicht aufgeklärt ist und ein Gefühl des »Andersseins« erzeugt (ebd., S. 594), zu Scham der Eltern und zum Verschweigen oder der Notwendigkeit eines Outings führt. Auch beschreiben Dahlmann & Janssen-Schmidchen »die ewige Rolle des ›Aufklärers‹ ihres Umfelds« (ebd.) als große Belastung, die mit solchen gesetzlichen Verboten einher gehen könnten.

Zwischenfazit

Genitalien gelten weiterhin (Hoenes et al. 2019) als ultimativer Beweis des Geschlechts (Kessler 1998), der durch medizinische Eingriffe und psychiatrische Gutachten (Lang 2006; Eckert 2010; Gregor 2015) gesichert wird. Medizinische Techniken (Gregor 2015), Lüge und Tabu führen zu negativen Selbstbildern (Preves 2003; Zehnder 2010) und traumatischen Erfahrungen, die auch in biografischen Erfahrungen Spuren hinterlassen (Gregor 2015). In Narrationen zeigen sich auch Differenzierungen zwischen dem ursprünglichen und (medizinisch) versehrten Körper (Zehnder 2010). Erst sehr spät ist eine Phase möglich, sich biografisch gegen medizinische Diskurse und Praxis am Körper zu wehren und sich zu emanzipieren (Gregor 2015). Dafür ist im Besonderen der Kontakt zu Peer- und Selbstvertretungsgruppen von Bedeutung (Preves 2003; Lang 2006; Zehnder 2010; Gregor 2015), der aber auch Brüche aufweisen kann, wenn damit unterschiedliche (nicht) erfahrene

Behandlungen (Zehnder 2010) oder differente Geschlechts- und Identitätsverständnisse (Lang 2006) einhergehen.

Anhand der evaluierten Phasen des Coming-Outs (Preves 2003; Gregor 2015; Zehnder 2010) halte ich in meiner Studie vor allem eine (machtkritische) Analyse der Phase der »Vereinzelung« (Gregor 2015) für bedeutsam, indem ich die Bedingungen jener Vereinzelung im Kontext Familie und Schulzeit herausarbeiten werde. Die biografischen Erzählungen sind retrospektiv, d.h. aus einem bereits deutlich fortgeschrittenen Emanzipationsprozess erzählt bzw. wird eine biografische Erzählung überhaupt erst durch diesen Emanzipationsprozess möglich. Dass diese Narrationen allerdings nicht nur als Widerstand und Emanzipation gegen die Medizin zu lesen sind (Zehnder 2010; Gregor 2015), wird in meiner Studie deutlich werden.

Zehnder betont bereits im Jahr 2010, dass weder mit der »Wahlmöglichkeit des Geschlechts respektive dessen Abschaffung noch mit dem Verbot von Operationen [...] automatisch auch eine gesellschaftliche Änderung sozialer Normen verbunden« und somit auch keine soziale Akzeptanz garantiert ist (Zehnder 2010, S. 402). An diese Normen und soziale Akzeptanz knüpfen auch Diskurse und Argumentationen für weitere chirurgische und hormonelle Eingriffe an. Im Jahr 2019 wurden etwa in einem Themenheft der Monatsschrift Kinderheilkunde von Hiort, Thyren & Zepp »neue Wege zur Betreuung von Menschen mit Besonderheiten der Geschlechtsentwicklung«⁷ (Hiort et al. 2019, S. 584) diskutiert. Sie beschreiben die erforderliche Auseinandersetzung mit der Geschlechterkategorie »divers« und mit der Forderung nach einem allgemeinen Operationsverbot. Voran stellen sie dieser Diskussion »die Öffentlichkeit des Themas«, die nun »zu einer großen Herausforderung sowohl im soziokulturellen als auch im medizinischen Kontext geworden ist« (Hiort et al. 2019, S. 584). Die Formulierung »geworden ist« ist insofern interessant, da sie den Umkehrschluss nahelegt, dass diese Herausforderungen vorher nicht (oder zumindest nicht in diesem Ausmaß) vorhanden waren. Es scheint somit eine strukturelle Herausforderung aufgetaucht zu sein, die zumindest nicht mehr ausschließlich auf individueller personeller Ebene (am Körper) gelöst werden kann bzw. darf. Oder anders gesagt: Nicht mehr nur für die Betroffenen stellt dies eine Herausforderung dar, sondern auch Mediziner*innen stehen vor Komplexitäten, die nicht mehr einfach nach einer binären Ordnung gelöst werden können bzw. dürfen. Medizinkritische Diskurse und rechtliche Grundlagen üben mittlerweile Druck auf die medizinischen Vorgehensweisen aus, die sie nicht mehr in dieser Dominanz walten lassen können. Aufklärungsarbeit und Sensibilisierung für das Thema sowie strukturelle institutionelle Reflexionen werden interdisziplinär erforderlich. Sammelbände wie »Intersex«. Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes« (Groneberg & Zehnder

7 Im weiteren Text von Hiort et al. (2019) wird von »uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen« geschrieben.

2008), »Intersexualität kontrovers« (Schweizer & Richter-Appelt 2012), »Geschlecht divers« (Groß & Niedenthal 2021) oder »Inter*Pride« (Haller, Pertl & Ponzer 2022) bieten mit ihren Beiträgen manche der wenigen interdisziplinären Reflexionen und Analysen.

Die vorliegende Studie mit biografischen Erzählungen als Datenmaterial liefert eine machtkritische Analyse aus der Subjektperspektive über Familie und Schule: Sozialisationsinstanzen, die Geschlechterverständnisse und -normen wesentlich mitstrukturieren.

5. Rechtliche Grundlagen für die pädagogische Praxis in Österreich

Bevor ein Überblick über LGBTIQ+ Forschung in pädagogischen Kontexten folgt, lohnt es, einen Blick auf die rechtlichen Grundlagen der pädagogischen Praxis in Österreich zu werfen. Dabei ist vor allem zu fragen, wie Intergeschlechtlichkeit dabei Berücksichtigung findet bzw. finden kann. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Grundsatzterlass zur Sexualpädagogik werde ich die österreichischen Lehrpläne hinsichtlich ihrer impliziten Geschlechterverständnisse beleuchten.

5.1 Grundsatzterlass Sexualpädagogik

Den Grundsatzterlass zur Sexualpädagogik veröffentlichte das österreichische Bundesministerium für Unterricht und Kunst erstmals im Jahr 1970. Damit wurden Lehrer*innen zur »Sexualerziehung in den Schulen« (Rundschreiben NR. 193/1970) beauftragt. 2015 wurde dieser Erlass das letzte Mal überarbeitet und 2018 erneut herausgegeben. Nicht nur die bedeutsamen Themen wie Sexualität, das sexuelle Begehren und sexuelle Beziehungen sind Teil der Sexualpädagogik, sondern auch Geschlechtsidentität und Geschlechtskörper sowie deren Vielfalt. Auch wenn der Fokus des Erlasses auf Sexualität liegt, finden sich einige wichtige Aspekte, die auch als besonders relevant für Intergeschlechtlichkeit herauszustreichen sind:

»Sexualpädagogik soll altersgerecht, an der Lebensrealität von Kindern und jungen Menschen orientiert sein und auf wissenschaftlich gestützten Informationen basieren. Sie soll einen positiven Zugang zur menschlichen Sexualität darstellen und eine positive Grundhaltung sich selbst gegenüber sowie das eigene Wohlbefinden befördern. Sie soll sich am Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter sowie der Vielfalt der Lebensformen (z.B. sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten) orientieren, soll Kompetenzen (z.B. kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeiten) vermitteln und an internationalen Menschenrechten ausgerichtet sein. Die angesprochenen sexuellen Rechte umfassen Menschenrechte, die in nationalen Gesetzen, internationalen Menschenrechtsdokumenten und

anderen Abkommen anerkannt sind. Sie beinhalten das Recht jedes Menschen, frei von Zwang, Diskriminierung und Gewalt [...]« (BMB 2018, S. 4).

Wie nicht zuletzt meine Studie zeigen wird, sind die Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in der Schule nicht frei von Diskriminierung und Gewalt. Die Möglichkeit einer »Vielfalt der Lebensformen« und einer »Gleichstellung der Geschlechter« in pädagogischen Kontexten fehlt mit Hinblick auf intergeschlechtliche Menschen. Die Lebensrealität intergeschlechtlicher Menschen bleibt in der Schule überwiegend unbeachtet, sodass eine »positive Grundhaltung sich selbst gegenüber« verwehrt bleibt. Besonders der Aspekt des Körpers ist für intergeschlechtliche Menschen relevant und wird für Schüler*innen wie folgt ausgeführt:

»Die Beachtung und Förderung eines gesunden Körperbewusstseins ist daher wesentlicher Teil einer ganzheitlichen Schulpädagogik. Im Sinne der Sexualpädagogik hat die bewusste Förderung der Körperkompetenz einen wichtigen Stellenwert. Der Körper und die körperliche Wahrnehmungsfähigkeit stellen die Basis der sexuellen Entwicklung von Menschen dar. Der positive Körperbezug ist sowohl Voraussetzung für einen wertschätzenden und schützenden Umgang mit dem eigenen Körper wie auch für den positiven Kontakt mit anderen Menschen« (ebd., S. 8).

Der »positive Körperbezug« ist in der vorliegenden Studie nicht vorzufinden. Der eigene Umgang mit ihrem intergeschlechtlichen Körper sowie der positive Kontakt mit anderen Menschen muss, wie in der Auswertung deutlich werden wird, sozialer Isolation und Tabuisierung weichen.

Lebensrealitäten bzw. »Alltagserfahrungen« sind zu berücksichtigen. So steht im Grundsatzterlass geschrieben:

»Die Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler müssen Ausgangspunkt für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips »Sexualpädagogik« sein. Für ein bewusstes und eigenverantwortliches Handeln der Schülerinnen und Schüler haben das soziale Umfeld (u.a. Eltern/Erziehungsberechtigte, Geschwister, Lehrerinnen und Lehrer) und insbesondere auch Gruppenprozesse (z.B. das Umgehen mit Freundinnen und Freunden) besondere Bedeutung« (ebd., S. 10).

Intergeschlechtliche Lebensrealitäten sind bisher ausgeblendet. Die vorliegende Studie greift diese Alltagserfahrungen auf und umfasst auch das genannte soziale Umfeld, wie Familie, Lehrer*innen und Gruppenprozesse unter Mitschüler*innen oder in Freundschaften. Diese Studie bietet also einen wichtigen Ausgangspunkt zur Berücksichtigung dieser Erfahrungen, auch in der Sexualpädagogik.

5.2 Bis 2023 geltende Lehrpläne

Mit Blick auf die bis 2023 geltenden Lehrpläne (für die Schularten Volksschule, Sonderschulen, Mittelschule und allgemeinbildende höhere Schule), die online über das Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) abrufbar sind¹, stellt sich ein deutlich anderes Bild als das vermittelte des Grundsatzerlasses zur Sexualpädagogik dar. Beide verwenden zwar binäre Schreibweisen wie »Schüler und Schülerinnen«, hinsichtlich ihrer Inhalte sind sie jedoch deutlich zu unterscheiden. Abschließend werde ich auch den Begutachtungsentwurf des neuen Lehrplans miteinbeziehen und vergleichen. Dies Begutachtungsfrist lief bis zum 19.09.2022, im Rahmen derer ich auch eine Stellungnahme an das Ministerium verfasst habe. Der neue Lehrplan soll nach derzeitigem Stand 2023/2024 in Kraft treten.

Die bis 2023 geltenden Lehrpläne waren v.a. auch zur Schulzeit meiner Interviewpartner*innen, die in Österreich die Schule besucht haben, in Kraft. Daher lohnt es sich, die bestehenden Lehrpläne genauer unter die Lupe zu nehmen und sie anschließend mit den neuen Begutachtungsentwürfen und Änderungspotentialen für das Thema Intergeschlechtlichkeit zu vergleichen. Dafür werde ich exemplarisch einige Textpassagen aus den Lehrplänen entnehmen und beschriebene Geschlechterverhältnisse sowie ihre implizierten Geschlechterverständnisse analysieren.

Im Lehrplan für die Volksschule und Sonderschule wird unter dem Punkt »Erfahrungs- und Lernbereich Natur« auch das Thema »Der Mensch: Körper und Gesundheit« genannt. Dazu ist folgende Forderung formuliert:

»Die Gliederung des menschlichen Körpers (Kopf, Rumpf, Gliedmaßen) besprechen. Die wichtigsten Funktionen von Körperteilen und von äußeren Organen (z.B. Sinnesorgane)« (RIS 2022a, S. 74).

Dass diese Aspekte auch äußere Geschlechtsmerkmale betreffen, liegt nahe und bietet damit bereits das Potential, die Vielfalt eines Körpers zu thematisieren. Anschließend wird allerdings die »Information über die menschliche Sexualität« spezifiziert:

»Geschlechtsunterschiede von Mädchen und Bub, Frau und Mann – Liebe und Partnerschaft zwischen Mann und Frau – Die Tatsache der Elternschaft (Mutter-schaft, Vaterschaft)« (ebd.).

In dieser Ausführung werden lediglich binäre Geschlechterdifferenzen und heterosexuelle Liebes- und Paarkonstellationen genannt. Diese heteronormativen Wis-

1 <https://www.ris.bka.gv.at/>; letzter Aufruf der aktuellen Fassung am 07.09.2022.

sensvermittlungen sind völlig unvereinbar mit dem geltenden Grundsatzterlass zur Sexualpädagogik sowie dem erweiterten Personenstandsgesetz. Es folgt der Fokus auf eine Vorbereitung der »geschlechtsspezifischen Entwicklung«:

»Im Zusammenwirken mit den Eltern (Erziehungsberechtigten) auf die bevorstehenden geschlechtsspezifischen Entwicklungen vorbereiten« (ebd.).

Mit Bezugnahme auf die vorige Ausführung über heteronormative Geschlechterverständnisse, bleiben Lebenserfahrungen von inter* Personen sowie ihre geschlechtsspezifischen Entwicklungen für Eltern und Kinder im Unterricht unvorbereitet. Welche Folgen diese Bedingungen mit sich bringen, werde ich in Kapitel IV näher untersuchen.

Unter »fächerverbindenden und übergreifenden Unterricht« wird in allen Lehrplänen auch der Punkt »Gender Mainstreaming« ausgeführt, der neben der Information über die bereits angeführte heterosexuelle menschliche Sexualität (ebd., S. 74) nun Geschlecht und Geschlechterverhältnisse explizit binär definiert:

- »Der Begriff Gender soll sichtbar machen, dass – unsere Vorstellungswelt, unsere Sprache und unsere Gesellschaftsstruktur durch das Denken in zwei Geschlechtern geprägt sind;
- Geschlecht nicht nur biologisch definiert ist, sondern ebenso eine soziale und kulturelle Kategorie darstellt, die historisch gewachsen, veränderbar und politisch gestaltbar ist;
 - die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern nicht von der Natur vorgegeben, sondern gesellschaftlich konstruiert sind und damit nicht statisch, sondern veränderbar sind;
 - das soziale Geschlecht täglich in den Beziehungen zwischen den Menschen, Organisationen und Institutionen hergestellt wird;
 - gesellschaftliche und politische Entscheidungen unterschiedliche Auswirkungen auf Männer und Frauen, Buben und Mädchen haben; die Genderperspektive richtet den Blick auf beide Geschlechter und nimmt sie in ihrer Differenz wahr« (ebd., S. 235).

Diese Formulierungen widersprechen der Lebenswelt intergeschlechtlicher (und nicht-binärer) Personen und dem aktuellen Personenstandsrecht in Österreich. Der Lehrplan hält zwar selbst fest, dass das Geschlecht eine »kulturelle Kategorie darstellt, die historisch gewachsen, veränderbar und politisch gestaltbar ist«, zementiert jedoch zugleich eine Zweigeschlechterordnung.

Im Lehrplan für die Mittelschule wird unter allgemeinen Bildungszielen vermerkt:

»Gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt, Differenz und Identität. [...] Schulen sind im Zuge von »Gender Mainstreaming« und Gleichstellung der Geschlechter angehalten, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen« (RIS 2022b, S. 4).

»Die Schülerinnen und Schüler sind zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen anzuleiten, insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft. Sie sollen lernen, Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen« (ebd., S. 6).

Diese Passagen bieten Möglichkeiten für intergeschlechtliche Schüler*innen. Gegenseitige Achtung und Anerkennung hinsichtlich Differenz und Vielfalt sowie die kritische Prüfung normativ vorgefasster Bilder und Zuschreibungen werden auf widersprüchlicher Weise bereits im Volksschullehrplan reproduziert (RIS 2022a, S. 74).

Unter den »allgemeinen didaktischen Grundsätzen« findet sich folgende Ausführung:

»Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen und eigene Erwartungshaltungen, Geschlechterrollenbilder und Interaktionsmuster zu reflektieren. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich ein Grundwissen über die Ergebnisse der Geschlechterforschung aneignen, sowohl gegenstandsbezogen als auch in Bezug auf allgemeinpädagogische, psychologische, soziologische und didaktische Fragestellungen« (RIS 2022b, S. 11).

Die Geschlechterforschung bearbeitet zwar seit Langem das Feld der Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit, Trans- und Intergeschlechtlichkeit bleiben dabei allerdings »Schattendiskurse« (Schütze 2010). So fehlt Forschung über Lebensrealitäten von intergeschlechtlichen Personen jenseits medizinischer Kontexte (vgl. dazu auch Enzendorfer 2023), aber auch LGBTQ*-Forschung bleibt in der Geschlechterforschung ein Thema an ihren Rändern (Kleiner 2018).

Das Potential für die Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit sollte aber in der Mittelschule im Fach Geschichte, Sozialkunde/politische Bildung wieder Berücksichtigung finden, nicht zuletzt aufgrund der einhergehenden Personenstandsänderung. In diesem Fach wird von einer »geschlechtergerechten und inklusiven Gesellschaft« (RIS 2022b, S. 45) geschrieben, in der auch »Geschlechtergeschichte« (ebd.) als weiterer aufzugreifender Aspekt genannt wird, der auch »aktuelle Entwicklungen« (ebd.) einzubinden hat. Zu Biologie und Umweltkunde finden sich folgende Aspekte für die erste Klasse:

»Mensch und Gesundheit: Aufbauend auf den in der Volksschule erworbenen Kenntnissen ist ein Überblick über Bau und Funktion des menschlichen Körpers, insbesondere der Organsysteme, zu geben. Gleichzeitig ist eine Vertiefung des Verständnisses für den eigenen Körper anhand der Schwerpunkte Bewegung und Sexualität anzustreben. Bewegung: Grundlagen der Bewegung, daran beteiligte Organe, Bewegung – Gesundheit – Wohlbefinden. Sexualität: Unter Einbeziehung der Interessen der Schülerinnen und Schüler sind folgende Themen zu behandeln: Bau und Funktion der Geschlechtsorgane, Menstruation, Empfängnis, Schwangerschaft und Geburt, körperliche, psychische Entwicklung und Befindlichkeit in der Pubertät, Aufklärung über sexuellen Missbrauch/Prophylaxe« (RIS 2022b, S. 78).

Die Bedeutung »des Verständnisses für den eigenen Körper« ist, wie bereits im Grundsatzlerlass zur Sexualpädagogik, auch an dieser Stelle hervorzuheben und stellt für intergeschlechtliche Personen eine besonders große Leerstelle dar. Außerdem ist zu fragen, welches »Interesse« der Schüler*innen einbezogen werden kann und welche diskursiven Räume ihnen dafür zur Verfügung gestellt werden.

Für die nachfolgenden Klassen erscheint in Biologie und Umweltkunde nur noch einmal in der vierten Klasse der Punkt Sexualität »als biologisches, psychologisches und soziales Phänomen, Empfängnisregelung, Schwangerschaft, Geburt; AIDS-Prophylaxe« (ebd., S. 79). Für die anderen Fächern finden sich lediglich schlagwortartig der Hinweis auf die Reflexion der Geschlechterrollen und die Beachtung geschlechterspezifischer Bedürfnisse (wie etwa beim Fach Sport). Intergeschlechtlichkeit bleibt als Variation der Geschlechtsmerkmale (auch im Biologieunterricht) also gänzlich unerwähnt.

Im bis 2023 geltenden Lehrplan für die AHS findet sich zu Beginn unter den allgemeinen Leitbildern folgende Ausführung:

»Der Bildungs- und Erziehungsprozess erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Demographie, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht. Im Zusammenhang mit der Globalisierung der Wirtschaft, vielfältigen Krisenerscheinungen und Konfliktregionen sowie damit einhergehenden Migrationsbewegungen stellen sich verstärkt Herausforderungen im Bereich sozialer Zusammenhalt, Verteilungsgerechtigkeit, interkulturelle Begegnungen und Geschlechtergleichstellung. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt, gegenseitige Achtung und Diskursfähigkeit unter Bezugnahme auf die individuellen Grundrechte sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander« (RIS 2022c, S. 8).

Diese Formulierung ähnelt den Leitbildern der anderen Lehrpläne mit verstärktem Blick auf Migration und »Interkulturalität«. Es lässt sich der Eindruck nicht verwehren – und zwar über alle Lehrpläne hinweg –, dass besonders dann Geschlechterreflexionen benannt werden, wenn »Deutschförderklassen« (RIS 2022a, S. 208ff.), »Interkulturalität« oder Migration zum Thema gemacht werden. Dass diese Auseinandersetzung stattfindet, ist zwar gut, allerdings braucht es diese im Lehrplan als Querschnittsthema verankert.

Zu den »allgemeinen didaktischen Grundsätzen« wird folgender interessanter und für Intergeschlechtlichkeit hoch relevanter Aspekt angeführt:

»Reflexive Koedukation und gendersensible Pädagogik

Reflexive Koedukation beschränkt sich nicht einfach nur auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern in einem Raum. Vielmehr ist eine forschungsgestützte Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Geschlechterdifferenzen und Stereotypen zu führen, damit Handlungsspielräume, Selbstkonzepte und Interessensentwicklungen der Geschlechter sich möglichst breit entfalten können. Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sich Schülerinnen und Schüler gleichermaßen angesprochen fühlen und es ist wichtig, den Unterricht so zu gestalten, dass er sozialisationsbedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegenzusteuern in der Lage ist. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, ein Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen und einen Rahmen zur Verfügung zu stellen, in dem Ursachen und Erscheinungsformen von Geschlechterungleichheiten und Geschlechterstereotypen auf der Grundlage von Ergebnissen aus der Geschlechterforschung – sowohl gegenstandsbezogen als auch fächerübergreifend – bearbeitet werden können. Lehrerinnen und Lehrer sollen Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen und begleiten, Haltungen und Kompetenzen zu entwickeln, die dem Ziel der Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit sowie dem Abbau geschlechtshierarchischer Rollennormen dienlich sind. Bei bestimmten Inhalten und Themen kann phasenweise geschlechtshomogener Unterricht zu einer Erweiterung der Selbstbilder, der Unterrichtsbeteiligung und der Handlungsspielräume von Mädchen und Burschen beitragen« (RIS 2022c, S. 15).

Um gegenseitige Achtung tatsächlich schaffen und Reflexionsrahmen zur Verfügung stellen zu können, wären bereits in der Ausbildung der Lehrer*innen eine Aufklärung über Intergeschlechtlichkeit und damit verbundene Lebensrealitäten erforderlich. Diese fehlt bis dato (Voß & Böhm 2022). Ergebnisse aus der Geschlechterforschung zeigen jedenfalls einen dringenden Bedarf eines vielfältigeren Zugangs zu Geschlecht und Geschlechtskörpern. Die Tatsache, dass selbst der Lehr-

plan auch hier erneut Konzepte der Zweigeschlechtlichkeit und die Idee homogener Geschlechtskörpergruppierungen unterstützt, wird in diesem Absatz deutlich.

Wie bereits in der Mittelschule, bietet der Unterricht für Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung wichtige Punkte für das Thema Intergeschlechtlichkeit. So sind neben dem Punkt »Geschlechtergeschichte« auch aktuelle und gesellschaftliche Phänomene einzubeziehen und zu reflektieren, explizit auch zur Geschlechtergerechtigkeit (RIS 2022c, S. 63). Intergeschlechtlichkeit müsste also bereits konsequent als Phänomen einbezogen werden. Nicht zuletzt wird »die Arbeit an der geschlechtergerechten und inklusiven Gesellschaft« als zentral für den Bildungsbereich »Mensch und Gesellschaft« gesetzt (ebd.).

In der Oberstufe (5. – 8. Klasse) sind folgende Lehrinhalte für Geschichte und Sozialkunde/politische Bildung festgeschrieben:

»Orientiert an der Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter sollen Schülerinnen und Schüler auch erkennen können, dass Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse in Vergangenheit und Gegenwart unterschiedlich definiert waren und sind, demnach veränderbar und gestaltbar sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen weiters befähigt werden, Sachverhalte und Probleme in ihrer Vielschichtigkeit, ihren Ursachen und Folgen zu erfassen und ein an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis zu erarbeiten. Dies verlangt eine entsprechende Praxismöglichkeit im Lebens- und Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler« (RIS 2022c, S. 163).

Demnach widerspricht sich der Lehrplan in vielen seiner Inhalte selbst und gilt an einigen Stellen als längst überholt. In den aktuellen Lehrplänen zeigen sich hoch problematische heteronormative Geschlechterverständnisse, die als rechtliche Grundlage für die Lehrinhalte in den Schulen dienen und Menschen, die den Vorstellungen eines männlichen oder weiblichen Körpergeschlechts nicht entsprechen, entkonzeptualisieren (Hornscheidt 2012). Damit wird ihre soziale Existenz aberkannt und ihre Lebensrealität unberücksichtigt gelassen, obwohl für die Zeit spätestens nach der Volksschule die Veränderbarkeit von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen sowie die Achtung von Menschenrechten (auch im Hinblick auf Geschlecht) explizit angeführt ist. Dies lässt keine konsequente Berücksichtigung in den Lehrplänen erkennen. Es ist also notwendig, die Schulerfahrungen der biografischen Erzähler*innen vor dem Hintergrund dieser Lehrplaninhalte zu kontextualisieren. Der mehrmalige Verweis auf die Berücksichtigung aktueller Geschlechterforschung, sollte als Weckruf für die bisher am Rande angesiedelte LGBTQ*- und überwiegend inter*exklusive pädagogische Geschlechterforschung verstanden werden.

5.3 Begutachtungsentwürfe der neuen Lehrpläne

Der Begutachtungsentwurf der neuen Lehrpläne (vorgesehen für das Jahr 2023/2024) für die Volksschule, Mittelschule und allgemeinbildende höhere Schule, weist bedeutende Änderungen auf, auch hinsichtlich seiner Ausführungen zum Thema Geschlecht. Er bietet deutlich größere Potentiale für die Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit. An einigen Stellen sind jedoch weiterhin Probleme für inter*inklusive Lehrinhalte zu erkennen.

Als erstes fällt die weiterhin binäre Schreibweise »Schülerinnen und Schüler« auf, die Zweigeschlechtlichkeit sprachlich fortwährend reproduziert. Formulierungen wie »Bub« und »Mädchen« oder »Frauen« und »Männer« werden allerdings im Vergleich zum alten, bis 2023 geltenden Lehrplan (RIS 2022a) an vielen Stellen ausgelassen. »Gender Mainstreaming« als fächerübergreifendes Thema (RIS 2022a) wird nun durch »Geschlechterpädagogik und Gleichstellung« sowie »Sexualpädagogik« (RIS 2022d, S. 7) als übergreifendes Thema zum Erwerb wesentlicher Kompetenzen für die »Lebens- und Arbeitswelt« ersetzt. Für die Volksschule werden sie wie folgt im Detail ausgeführt:

»8. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung

8.1 Bedeutung des übergreifenden Themas

Die Gleichstellung der Geschlechter ist als universelles Menschenrecht in mehreren internationalen Übereinkommen verankert, sowohl als eigenes Ziel als auch als Querschnittsthema (z.B. UN-Agenda 2030/Nachhaltigkeitsziele: SDG 4 Inklusive Bildung und SDG 5 Geschlechtergleichstellung; Istanbul-Konvention des Europarates zum Abbau von geschlechterbezogener Gewalt; UN-Frauenrechtskonvention).

Geschlechtergleichstellung wurde damit als wichtiger Hebel für die Weiterentwicklung von Gesellschaften in Richtung Nachhaltigkeit, Demokratie und Gewaltfreiheit identifiziert. Durch die Verankerung in der österreichischen Bundesverfassung ist die Förderung der Gleichstellung auch als staatliche Aufgabe definiert. Bildung kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Im Schulbereich schafft eine reflexive Geschlechterpädagogik unter dem Aspekt der Geschlechtergleichstellung geeignete Lernräume, in denen sich alle Schülerinnen und Schüler unter professioneller Begleitung mit Geschlechterthemen unter verschiedenen Blickwinkeln auseinandersetzen können. Dies kann sowohl auf Fachebene erfolgen als auch auf persönlicher Ebene (z.B. Auseinandersetzung mit Sexismus und Identitätsfragen). Derartige Lernprozesse erzeugen Wissen und Bewusstsein für Bedingungsfaktoren von Geschlechterungleichheiten und deren Veränderbarkeit, wodurch auch die Bereitschaft gestärkt werden kann, sich im Alltag für mehr Gleichstellung einzusetzen. Durch die Auseinandersetzung können ge-

schlechterstereotype Zuschreibungen erkannt und überwunden werden, sowie eigene Lebens- und Berufsperspektiven erweitert werden« (RIS 2022d, S. 11f.).

Mit der Bezugnahme auf Menschenrechte stützt sich der Lehrplan auf dieselben Gesetze wie der österreichische Verfassungsgerichtshof (2018), der sich explizit gegen binäre Geschlechterkategorien ausgesprochen hat (vgl. Kapitel I.3.1). Die Gleichstellung der Geschlechter bedeutet eben nicht nur eine Gleichstellung zwischen zwei Geschlechtern und erfordert spätestens seit der Personenstandsänderung auch im neuen Lehrplan eine explizit vielfältigere Ausführung über das Geschlecht. Als »Kompetenzziele« werden folgende Punkte angeführt:

- »Die Schülerinnen und Schüler können
- Begriffe wie ›Vorurteile‹ und ›Rollenklischees‹ anhand von Beispielen aus der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt erklären (z.B. Fähigkeitszuschreibungen), sich eine eigene Meinung dazu bilden und diese zum Ausdruck bringen;
 - vorurteilsfrei miteinander kommunizieren und Rollenklischees in Alltagssituationen ansprechen;
 - wissen, dass in den österreichischen Gesetzen das Prinzip der gleichen Rechte für die Geschlechter verankert ist und dass der Staat diese Rechte schützen muss;
 - Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Interessen entwickeln, diese zum Ausdruck bringen und sich nicht durch geschlechtsspezifische Vorurteile und Klischees entmutigen lassen« (ebd.).

Wie ich später sowohl im empirischen Teil als auch im Überblick über Studien aus dem pädagogischen Kontext darlegen werde, zeigen sich hinsichtlich Klischees und Vorurteile nicht nur dringende Kompetenzziele für Schüler*innen, sondern auch für pädagogische Akteur*innen. Die vorliegende Studie und weitere (z.B. Jones 2016; Brömdal et al. 2017; Nachtigall & Ghattas 2021) belegen, dass Inter*- und Transgeschlechtlichkeit von Lehrer*innen kaum in den Unterricht einbezogen werden, da auch die Ausbildung darüber fehlt (Vofß & Böhm 2022). So könnte eine explizite Erwähnung von Inter*- und Transgeschlechtlichkeit im Lehrplan breitere Ausbildungsangebote dahingehend anstoßen. Das Kompetenzziel »Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Interessen entwickeln, diese zum Ausdruck bringen und sich nicht durch geschlechtsspezifische Vorurteile und Klischees entmutigen lassen« (ebd.) betrifft im Besonderen Kinder, die aufgrund bestimmter Geschlechtsmerkmale oder der Geschlechtsidentität heteronormativen Vorstellungen nicht entsprechen. Bleibt der Lehrplan weiterhin zweigeschlechtlich organisiert, wie seine Sprache, ist dieses Kompetenzziel bereits im Lehrplan selbst nicht ausreichend erfüllt.

Ein weiterer Punkt zum Erwerb der wesentlichen Kompetenzen, die jeweils in »Bewegung und Sport, Deutsch, Kunst und Gestaltung, Musik, Sachunterricht« (RIS 2022d, S. 11) vermittelt werden sollen, ist die Sexualpädagogik:

»Sexualpädagogik umfasst den Erwerb von evidenzbasiertem Wissen und von Kompetenzen, die zu einem positiven Zugang zur Sexualität, einer positiven Grundhaltung sich selbst gegenüber sowie eigenem Wohlbefinden führen. Der positive Körperbezug ist sowohl Voraussetzung für einen wertschätzenden und schützenden Umgang mit dem eigenen Körper, aber auch für den positiven Kontakt mit anderen Menschen. [...]« (ebd.).

Diese Ausführungen schließen direkt an den Grundsatzterlass zur Sexualpädagogik an. Zentral angeführt ist der »positive Körperbezug«. Dieser ist vor allem auch für inter* und trans Personen in der Schule von großer Bedeutung. Erst durch die Vermittlung bestimmter Bilder und Konzepte von Körper und Geschlecht kann dieser Körperbezug auf positive und nicht-pathologisierende Weise hergestellt werden. Solange Lehrinhalte in der Schule auf ein Konzept des »Zweikörpergeschlechts« (Gregor 2015) bezogen bleiben, ist dieser geforderte »positive Körperbezug« sowie »positive Kontakte mit anderen Menschen« für viele intergeschlechtliche Schüler*innen nicht möglich.

Die anschließenden Kompetenzziele am Ende der Volksschule eröffnen Potential für bisherige Leerstellen hinsichtlich intergeschlechtlicher Schüler*innen:

»Die Schülerinnen und Schüler können

- den eigenen Körper, die Körperentwicklung und -reaktionen wahrnehmen, benennen und beschreiben;
- Fruchtbarkeit und die Entstehung einer Schwangerschaft bzw. Geburt eines Babys altersgemäß erklären;
- die eigenen Emotionen (z.B. Freude, Angst, Zuneigung, Einsamkeit), Wünsche, Grenzen und Bedürfnisse wahrnehmen und altersadäquat ausdrücken sowie die von anderen wahrnehmen, akzeptieren und respektieren;
- die Vielfalt von Menschen in Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper und Geschlechtsidentitäten respektieren;
- Fragen stellen und sich bei Problemen an die richtigen Personen oder Stellen wenden« (RIS 2022d, S. 11–12).

Diese genannten Kompetenzziele sind für intergeschlechtliche Menschen, basierend auf vorliegende Studien, zentral. Dies ist allerdings für intergeschlechtliche Schüler*innen nur dann möglich, wenn auch wirklich eine Vielfalt von Körpern und seinen Geschlechtsmerkmalen vermittelt wird und deren explizite Benennung erfolgt. Nur so können Tabuisierung, Einsamkeit und pathologischen Selbstbildern ein Ende gesetzt und diese Kompetenzziele für alle Schüler*innen erreicht werden.

Während die Bedeutung der »reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung« in der Mittelschule noch der des Volksschullehrplans gleicht, werden folgende neue Kompetenzziele für das Ende der Sekundarstufe 1 angeführt:

- »Die Schülerinnen und Schüler können
 - Begriffe wie ›Geschlechterstereotypen‹, ›Diskriminierung‹, ›Chancengleichheit‹ und ›Sexismus‹ anhand von Beispielen auch aus der eigenen Lebens- und Erfahrungswelt erklären (z.B. Fähigkeitszuschreibungen, Verhaltensnormen, Einkommensunterschiede, sexuelle Gewalt) sowie eigene Positionen zu diesen Themen entwickeln;
 - die Begriffe ›Frauenbewegung‹ und ›Gleichstellungspolitik‹ mit einfachen Worten erklären und einen Zusammenhang herstellen zu bestimmten Errungenschaften in der Gleichstellungspolitik (z.B. Wahlrecht, Zugang zu gleicher Bildung, Gesetze gegen sexuelle Gewalt);
 - Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Interessen entwickeln und diese konsequent weiterverfolgen, ohne sich dabei von Geschlechterstereotypen entmutigen zu lassen;
 - vorurteilsfrei miteinander kommunizieren und in von Sexismus und Diskriminierung geprägten Situationen Zivilcourage zeigen;
 - argumentieren, mit welchen Zielsetzungen in den österreichischen Gesetzen der Grundsatz der Gleichberechtigung verankert ist« (RIS 2022e, S. 11–12).

An diesen Kompetenzzielen lässt sich erstmals hinter den Vorhang der »reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung« blicken: Sie zeigen überwiegend Geschlechtergleichstellungsbemühungen im zweigeschlechtlichen Sinne. Durchaus wichtigen Begriffen wie »Frauenbewegung« und »sexuelle Gewalt« werden keinerlei Erwähnungen über geschlechtliche Diskriminierung, etwa hinsichtlich Variationen der Geschlechtsmerkmale oder Transidentität angedreht.

»Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Interessen entwickeln und diese konsequent weiterverfolgen, ohne sich dabei von Geschlechterstereotypen entmutigen zu lassen« und »vorurteilsfrei miteinander kommunizieren und in von Sexismus und Diskriminierung geprägten Situationen Zivilcourage zeigen« können nur als Kompetenzziele erreicht werden, wenn Inter*- und Transgeschlechtlichkeit konsequent in die Schule einbezogen wird. Das Kompetenzziel »argumentieren, mit welchen Zielsetzungen in den österreichischen Gesetzen der Grundsatz der Gleichberechtigung verankert ist« erfordert ohnehin, das geltende Personenstandsgesetz und Menschenrechte einzubeziehen und damit Geschlechtergleichstellung breiter zu denken als eine Gleichstellung zwischen Mann und Frau, die in der binärstrukturierten Schreibweise und Begriffsvorschlägen zum Vorschein kommt.

Bemerkenswert ist die Breite der übergreifenden Schulfächer, in der jene Kompetenzziele zu erreichen sind: »Bewegung und Sport, Bildungs- und Berufsorientierung, Biologie und Umweltbildung, Deutsch, Geographie und wirtschaftliche Bil-

dung, Geschichte und Politische Bildung, Kunst und Gestaltung, Latein, Mathematik, Technik und Design« (ebd.). Damit geht der neue Lehrplan auf eine jahrzehntelange Forderung aus der Wissenschaft ein, Gender als Querschnittsthema zu berücksichtigen. Nichtsdestotrotz bleibt offen, wie Geschlecht dargestellt wird und welche Verständnisse von Geschlecht und Geschlechtskörpern reproduziert werden.

Bedeutsame weitere Kompetenzziele am Ende der Sekundarstufe 1 bilden von allem folgende weitere Ausführungen:

- »Die Schülerinnen und Schüler können
- selbstbestimmt und verantwortungsvoll mit dem eigenen Körper umgehen und nutzen ihr Wissen über Fruchtbarkeit, Zyklus und die Wirkungsweise von Verhütungsmitteln, um eigene Einstellungen und Werthaltungen zu Körper und Sexualität kritisch zu reflektieren;
- die Vielfalt von Menschen in Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper inklusive Geschlechtsmerkmale und Geschlechtsidentitäten respektieren und stereotype Erwartungshaltungen und Normen kritisch reflektieren;
- mit Gefühlen (wie Verliebtheit, Enttäuschung, Wut, Angst und Unsicherheit) umgehen, darüber sprechen und Selbstsicherheit in Bezug auf die eigenen Wünsche und Grenzen aufbauen;
- diskriminierendes und übergriffiges Verhalten ansprechen und Hilfe in Anspruch nehmen;
- ihre sexuellen und reproduktiven Rechte sowie die gesetzlichen Bestimmungen in Österreich erklären. Fachlehrpläne zum Erwerb von Kompetenzen des übergreifenden Themas: Biologie und Umweltbildung, Deutsch, Geschichte und Politische Bildung, Kunst und Gestaltung, Musik« (RIS 2022e, S. 12)

Die Kompetenz »Vielfalt von Menschen im Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper inklusive Geschlechtsmerkmalen und Geschlechtsidentitäten und stereotype Erwartungshaltungen und Normen kritisch reflektieren«, bietet intergeschlechtlichen Personen einen bedeutsamen Weg »selbstbestimmt und verantwortungsvoll« mit dem eigenen intergeschlechtlichen Körper umzugehen sowie einen »respektvollen, reflektierten Umgang mit anderen Körpern«. Hier bietet der Lehrplan besondere Potentiale zu inter*inklusiven Lehrinhalten. Aber auch die erwähnte Möglichkeit, über Gefühle zu sprechen und bei Diskriminierung Hilfe in Anspruch zu nehmen, erfordert inter*inklusive diskursive Räume, die auch geschaffen werden müssen.

Bemerkenswert ist auch, dass unter dem Fach »Biologie und Umweltkunde« als erforderlichen Wissenserwerb der vierten Klasse u. a. folgende Inhalte genannt werden:

- »Hormonelle Steuerung der Entwicklung der Geschlechtsorgane und der Geschlechtszellenbildung, Schwangerschaftsverhütung« sowie »Sexual- und Fort-

pflanzungsethik sowie soziokulturelle Aspekte von Geschlechtsidentitäten und sexueller Orientierung« (RIS 2022e, S. 90)

Dabei wird mittels Fußnote auf die bereits hier zitierte »Geschlechterreflektierte Pädagogik und Geschlechtergleichstellung« verwiesen. Werden diese Ausführungen konsequent berücksichtigt, ist Intergeschlechtlichkeit als eine vielfältige Variation der »hormonellen Steuerung« und »Entwicklung der Geschlechtsorgane« entpathologisierend einzubeziehen. Nur so wird der Unterricht einer Geschlechtergleichstellung und Reflexion von Geschlecht wirklich gerecht.

Einer der wichtigsten Formulierungen für das Thema Intergeschlechtlichkeit repräsentiert der Begutachtungsentwurf für die AHS. Zum Allgemeinen Bildungsziel findet sich im Bildungsbereich für »Mensch und Gesellschaft« folgende Ausführung:

»Die Schülerinnen und Schüler sind – unabhängig von ihrer sozialen, religiösen und kulturellen Herkunft – dabei zu unterstützen und zu begleiten, sich mit Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen, insbesondere auch mit Geschlechterungleichheiten und Rollenstereotypen kritisch auseinanderzusetzen, um eigene Handlungsspielräume und Lebensperspektiven zu erweitern. [...] Es ist bewusst zu machen, dass gesellschaftliche Phänomene historisch bedingt und von Menschen geschaffen sind und dass es möglich und sinnvoll ist, auf gesellschaftliche Entwicklungen konstruktiv Einfluss zu nehmen« (RIS 2022f, S. 4).

»Ungleichheitsstrukturen, insbesondere auch durch Geschlechterungleichheiten« werden hier explizit angeführt und erfordern, auch Intergeschlechtlichkeit mitzudenken. Ebenso hervorzuheben sind: »eigene Handlungsspielräume«, »Lebensperspektiven«, »Chancengleichheit« und »Abbau von geschlechtshierarchischer Rollennormen«. Sie sind zentral für intergeschlechtliche Personen und ihre Menschenrechte, die als Bildungsziel bereits in der Volksschule für die Geschlechterpädagogik und Geschlechtergleichstellung als zentral gesetzt werden (RIS 2022d, S. 11). Bleiben diese Formulierungen auf Zweigeschlechterkonstruktionen beschränkt, verunmöglichen sie intergeschlechtlichen Personen genau jene Handlungsspielräume, Lebensperspektiven, Chancengleichheiten und Abbau von Geschlechterhierarchien.

Wie bereits im bis 2023 geltenden Lehrplan analysiert, bietet auch im neuen Begutachtungsentwurf das Fach »Geschichte und politische Bildung« für das Thema Intergeschlechtlichkeit besondere Potentiale und bestärkt damit v.a. die Notwendigkeit, auch den Rest des Lehrplans im Hinblick auf seine Geschlechterkonstruktionen kritisch zu reflektieren.

»Orientiert an der Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter sollen Schülerinnen und Schüler auch erkennen können, dass Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnisse in Vergangenheit und Gegenwart unterschiedlich definiert waren und sind, demnach veränderbar und gestaltbar sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen weiters befähigt werden, Sachverhalte und Probleme in ihrer Vielschichtigkeit, ihren Ursachen und Folgen zu erfassen und ein an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis zu erarbeiten. Dies verlangt eine entsprechende Praxismöglichkeit im Lebens- und Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler« (RIS 2022f, S. 185).

Der neue Entwurf, der derzeit zur Begutachtung aufliegt, ermöglicht, heteronormative Strukturen aufzubrechen. Die neuen Lehrpläne bieten in ihren Formulierungen großes Potential, scheinen allerdings bei genauerem Hinsehen an einigen Stellen hinsichtlich Gleichstellung und Reflexionen zu Geschlecht einem binären Verständnis verfangen zu bleiben. Wie ich an den ausgewählten Stellen dargelegt habe, kann Intergeschlechtlichkeit an einigen Stellen allerdings inkludiert werden. Explizite Benennungen, die aufgrund der nachholbedürftigen Ausbildungsinhalte für Lehrer*innen erforderlich erscheinen, fehlen allerdings.

Wie sehr »Lebens- und Erfahrungsbereiche« (ebd.) von intergeschlechtlichen und anderen LGBTQ+Schüler*innen berücksichtigt werden können, werde ich im nächsten Kapitel genauer analysieren und dazu Studien der pädagogischen Geschlechterforschung näher betrachten.

6. Pädagogische Geschlechterforschung

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

6.1 Diskurse der pädagogischen Geschlechterforschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2 Inter*Studies über pädagogische Kontexte

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

6.2.1 Erfahrungen intergeschlechtlicher Kinder und Jugendlicher

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

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

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

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

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

Lundberg et al. (2022) untersuchen in ihrer Studie, wie junge inter* Personen über ihre Variationen der Geschlechtsmerkmale sprechen. Sie führten halbstrukturierte Interviews mit 22 jugendlichen inter* Personen (15–26 Jahre) in Schottland, England, Norwegen und Schweden. Viele inter* Personen fühlen sich als »not ›normal« (Lundberg et al. 2022, S. 557) und haben Angst, Exklusionserfahrungen ausgesetzt zu sein. In Freundschaftsgesprächen wird ihre Intergeschlechtlichkeit überwiegend ausgespart. Ein sonst unbeachteter Aspekt in Studien zeigt sich bei Lundberg et al. (2022), indem darauf verwiesen wird, dass manche interviewten Personen angaben, dass sie gar keine Notwendigkeit sehen, über ihre Intergeschlechtlichkeit zu sprechen, da sie sich gar nicht so unterschiedlich zu anderen erleben (ebd., S. 557). Andere haben ein so negatives Selbstbild, dass sie keine engere Beziehung zulassen und Liebesbeziehungen ausschließen, um ihre Intergeschlechtlichkeit nicht thematisieren zu müssen (ebd., S. 558). Vielen ist es peinlich, über ihre Intergeschlechtlichkeit zu sprechen, und sie beschreiben das Gefühl des Alleinseins. Die Sorge, über Intergeschlechtlichkeit sprechen zu müssen, wird auch auf falsche oder mangelnde Informationsvermittlung in der Schule zurückgeführt (ebd., S. 560). Wie etwa schon Preves (2002), Zehnder (2010) und Gregor (2015) bereits ausführlich herausgearbeitet haben, beschrieben auch Lundberg et al. (2022) den Kontakt zu Inter*Communities als wichtige Erfahrung für ein positiveres Selbstbild.

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

6.2.2 Pädagogische Fachkräfte und Einrichtungen

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2.3 Eltern intergeschlechtlicher Kinder

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

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

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

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

6.2.4 praxisorientierte Zugänge und didaktische Konzeptionen

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

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

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

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

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

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

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

6.2.5 Zwischenfazit

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

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

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

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

II. Sensibilisierende theoretische Konzepte

Als sensibilisierende Konzepte sind jene theoretischen Brillen zu verstehen, die sich in meinem Studium und meiner fortlaufenden Lektüre formten. Im Laufe der Forschungsarbeit wirkten sie mal bewusst, und mal in Denkstrukturen subtiler verwoben, aufgesetzt, geschärft und teilweise auch gänzlich abgelegt oder neu gerahmt. Die vorliegenden theoretischen Konzepte werden für den Forschungsprozess als sensibilisierend und nicht als determinierend verstanden. Sie ermöglichen bestimmte Perspektiven, erfordern aber auch ein Abwenden bzw. neue Lesarten, wenn sich das vorliegende Datenmaterial widerständig dazu verhält. So ist dieses Kapitel nicht in der Logik einer zeitlichen Reihenfolge zu verstehen. Die rekonstruktiven Analysen und die fortlaufenden Auseinandersetzungen mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit erforderten, viele Theorien zu verwerfen, sie umzudenken oder weiter in die Tiefe zu gehen. Anschließend an den zuvor dargelegten Forschungsstand, finden sich in diesem Kapitel die wichtigsten theoretischen Konzepte voraus- und rückwirkend für die vorliegende rekonstruktive Studie.

Zu Beginn wird das grundlegende Konzept der heterosexuellen Matrix (Butler 1991) beleuchtet, das die Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit und den sozialen Ausschluss von Intergeschlechtlichkeit verdeutlicht. Anschließend wird dieses Konzept um intersektionale Differenzverhältnisse (Riegel 2016) erweitert, die Subjekte konstituieren, wenn auch nicht determinieren. Differenzverhältnisse schaffen Ordnungen, in denen Individuen als Subjekte verortet werden und sich selbst als bestimmte Subjekte positionieren (müssen). Diese Konzepte ermöglichen es, normative Ordnungen und Subjektpositionierungen in den biografischen Erzählungen zu rekonstruieren und Spuren widerständiger inter*inklusive Potentiale herauszuarbeiten. Die Ausführungen werden letztlich mit biografiethoretischen Ansätzen zusammengeführt.

Im letzten Kapitel dieser theoretischen Ausführungen rücken Sprachhandlungen in den Fokus, in dem auch ein erster Ausschnitt einer Interviewerzählung einbezogen wird und mit Hornscheidt (2012) Sprache als Diskriminierungsdispositiv beleuchtet wird. Abschließend werden in dieser Forschungsarbeit genutzte Sprachhandlungen und Begriffsentscheidungen dargelegt.

1. Disziplinierter Irrtum der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Wenn über Menschenbilder in Erziehung und Bildung nachgedacht wird, ist die Kategorie Geschlecht genuiner Bestandteil (Rendtorff & Moser 1999, S. 47). »Geschlechterdifferenz ist [...] jedem Nachdenken über Kindsein in einem bestimmten Sinne eingeschrieben« (Rabl & Sattler 2008, S. 149). Systematisch reflektiert werden diese impliziten Geschlechterverständnisse in Erziehung und Bildung immer noch unzureichend und vielmehr als gegebenes oder »natürliches« Faktum gesetzt. Mit der Analyse starrer zweigeschlechtlicher Verständnisse von Geschlecht haben sich in den letzten fünfzig Jahren viele Wissenschaftler*innen auseinandergesetzt: Herold Garfinkel (1967) hat im Rahmen seiner Studie über die trans Frau Agnes dargelegt, welche Geschlechtervorstellungen Gültigkeit haben: Es gibt nur zwei Geschlechter (männlich und weiblich), diese sind biologisch gegeben (»decided by nature«; Garfinkel 1967, S. 124), und sind unveränderlich einer Person zuzuschreiben (ebd., S. 122–128). Die Genitalien wirken hierfür als objektiver Beweis. Hagemann-White (1984) beschrieb die Fakten als »Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit«. Stefan Hirschauer (1994) fasst diese unter »axiomatische Basisannahmen« und beschreibt die »Annahme der Konstanz«, »Annahme der Naturhaftigkeit« und »Annahme der Dichotomizität« (ebd., S. 672). Dieses »Geschlechterwissen«, wie es Angelika Wetterer (2008, S. 128) nennt, ist wissenschaftlichen Diskursen eingeschrieben. Konzepte der Queer-Theory erweitern diese Analysen: Heterosexualität erzeugt geschlechtliche Subjekte, die sich zum einen als zwei körperlich und sozial klar voneinander getrennte Geschlechter unterscheiden und zum anderen ein sexuelles Begehren auf das jeweils andere Geschlecht richten (Wagenknecht 2007, Hark 2009). Die Subjektconstitution erfolgt innerhalb dieser »heterosexuellen Matrix« (Butler 1991) zu einer geschlechtlich und sexuell bestimmten Identität. Die zwei möglichen bzw. intelligiblen Identitäten (Mann und Frau) sind dabei hierarchisch geordnet (Merl et al. 2019).

Verstrickungen der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Disziplin in die gesellschaftliche Produktion der Heteronormativität sind also näher zu untersuchen. Barbara Schütze (2010) beschreibt »Geschlecht und Geschlechterverhältnisse nicht nur als Gegenstand der Pädagogik, sondern als im Herzen der

Disziplin angesiedeltes systematisches Problem. Geschlechtersensible Kritik in der Pädagogik wird eine an der Pädagogik« (ebd., S. 29). Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskurse bilden Geschlechterverhältnisse nicht einfach ab, sondern reproduzieren diese (mit). Durch die performative Herstellung von Annahmen über Körper, Geschlecht, Begehren und Sexualität scheinen jene naturhaft. Diese Annahmen sind jedoch nicht der Natur zu verdanken¹, sondern einem komplexen »Dispositiv« (Foucault 1978). Foucault versteht unter einem Dispositiv

»[...] ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst. [...] Das Dispositiv ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft ist« (Foucault 1978, S. 119f.).

Macht geht demnach nicht konkret von jemanden aus, sondern bildet sich in einem Netz von Diskursen und nicht-diskursiven Praktiken. Die »Macht ist keine Sache, die man innehat, kein Eigentum, das man überträgt; sondern eine Maschinerie, die funktioniert. [...] Die Disziplin hält eine aus Beziehungen bestehende Macht in Gang, die sich durch ihre eigenen Mechanismen selber stützt« (Foucault 1994, S. 229). In der vorliegenden Forschungsarbeit wird daher von Macht- und Geschlechterverhältnissen geschrieben.

Abbildung 1: Zweigeschlechterdispositiv

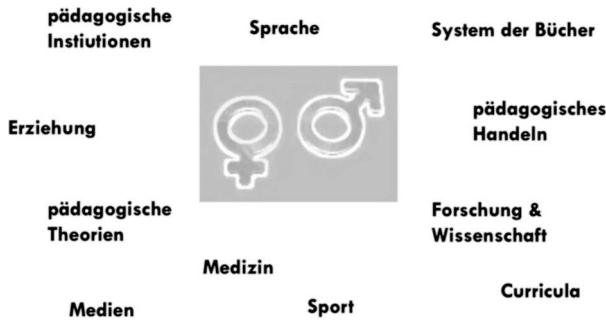


Abbildung 1 macht das Netz einiger dieser Elemente deutlich, in denen sich diese Annahmen einer Zweigeschlechtlichkeit als Normen reproduzieren und

1 Zu Wissensproduktionen von geschlechterbezogenen naturwissenschaftlichen »Gegebenheiten« vgl. z.B. Voß (2010) oder Schmitz (2019).

wechselseitig institutionalisieren, naturalisieren und verkörpern. Dieses Zweigeschlechterdispositiv reguliert die Wissensproduktion und strukturiert Alltags- und Wissenschaftsdiskurse. Dadurch entsteht eine »Illusion der Gewissheit« (Hustev 2018, S. 14). Foucault hat diese Gewissheit als durch Diskurse hervorgebrachte Wahrheiten entlarvt, die als solche nur innerhalb bestimmter Redeordnungen funktionieren. Damit gehen unweigerlich auch disziplinierte Irrtümer einher. Als »disziplinierten Irrtum« bezeichnet Foucault Aussagen, die den Regeln eines Diskurses entsprochen haben, aber letztlich verworfen werden mussten. In früheren Zeiten entsprach zum Beispiel die Leugnung der pflanzlichen Sexualität dem biologischen Diskurs und seinen Regeln (Foucault 1991, S. 25). So kann auch das Verständnis über die Zweigeschlechtlichkeit als disziplinierter Irrtum der Erziehungs- und Bildungswissenschaft gefasst werden.

1.1 Die Ordnung von Diskursen und Wahrheiten

Michel Foucault (1991) versteht unter einem Diskurs eine bestimmte Redeordnung, die gesellschaftlich »kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert« (Foucault 1991, S. 10f.) wird. Disziplinen und ihre Diskurse haben zwar eine »restriktive und zwingende Funktion«, um ihr »wahres Wissen« zu ordnen, sind aber darin auch produktiv (ebd., S. 25). Diskurse sind von Macht durchdrungen. Macht ist für Foucault (obwohl er sehr viele negative Machtbeispiele anführt) per se nicht negativ konnotiert: »In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion« (Foucault 1994, S. 250).

Macht und Wissen sind dabei vielschichtig miteinander verwoben (ebd., S. 39). Diskurse der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sind von Machtverhältnissen und Wissensformierungen durchdrungen, darin produktiv, aber auch ausschließend. Sie konstituieren entsprechende Wissensfelder, die Gültigkeit haben und »wahr« sind. So formt sich auch ein bestimmtes Wissen bzw. eine bestimmte Wahrheit über Geschlechtlichkeit und Körper und schließt andere Blick- und Denkrichtungen aus. Donna Haraway (1995) nennt diese bestimmte Wahrheit »situiertes Wissen« (ebd.) und übt an der scheinbaren Objektivität von Wissenschaft (auch über Geschlecht) Kritik. Den Körper bezeichnet Foucault als »Schaltstation von Macht- und Wissensbeziehungen« (Foucault 1994, S. 40), der damit zu einem »politischen Körper« wird. Inter* Körper und ihre medizinische und gesellschaftliche Be- und Verhandlung sind dafür ein bezeichnendes Beispiel.

Damit ein Diskurs seine Ordnung behält und darin produktiv sein kann, wirken drei Ausschließungssysteme: Das »verbotene Wort«, die »Ausgrenzung des Wahnsinns« und der »Wille zur Wahrheit« (Foucault 1991, S. 24). Sie sichern auch den Diskurs über Geschlecht und Geschlechtskörper. Auch die Selbstdisziplinierung spielt

eine bedeutende Rolle zur Aufrechterhaltung der Diskursordnungen. Sie kann als »Mikrophysik der Macht« verstanden werden, »als die feinsten Verzweigungen der Macht bis dorthin, wo sie an die Individuen rührt, ihre Körper ergreift, in ihre Gesten, ihre Einstellungen, ihre Diskurse, ihr Lernen, ihr alltägliches Leben eindringt.« (Foucault 1977, S. 38). Individuen sind nicht nur als Objekte dieser Diskurse zu verstehen. Judith Butler (2001) markiert im (kritischen) Anschluss an Foucault die »leidenschaftliche Verhaftung« (Butler 2001, S. 11) des Subjekts mit Macht. Sie verdeutlicht anhand psychoanalytischer Ansätze, weshalb Subjekte Macht auch anerkennen möchten und innerhalb der bestehenden Diskurse ihr Sein konstituieren. »Die soziale Wirkkraft hegemonialer Diskurse zeigt sich u.a. daran, dass diejenigen, die als Andere markiert werden, sich auch selbst in diesen Diskursen einfügen und auf Konstruktionen und Zuschreibungen zurückgreifen, die sie zu Anderen machen« (Riegel 2016, S. 53).

1.2 Heterosexuelle Matrix – Cis- und Heteronormativität

Heteronormativität ist ein zentraler Begriff der Queer-Theory und eröffnet die Infragestellung der Naturalisierung von Heterosexualität, Geschlechternormen und Zweigeschlechtlichkeit, mit denen Macht-, Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse einhergehen. Die scheinbar ahistorische und unveränderbare Heterosexualität und die damit eng verwobene Zweigeschlechtlichkeit werden durch queertheoretische Analysen aufgebrochen. »Analysiert wird die heteronormative Grundierung und Fundierung der sozialen Textur [...], wie Heterosexualität eben als Identität und Institution, als Praxis und System eingewoben ist in Geschlechterkonzeptionen, in Nation, Recht, Ehe, Familie und Verwandtschaft, Körper, Individualität, Familie oder wohlfahrtsstaatliche Systeme« (Hark 2009, S. 32). Mit dem Konzept der Cis-Normativität wird noch expliziter der Fokus auf die normative Annahme gerichtet, dass das Geschlecht einer Person ein Leben lang mit dem zugewiesenen Geburtsgeschlecht übereinstimme.

Geschlechternormen haben konstitutiven Einfluss auf alle Menschen – unabhängig davon, wie sie sich selbst verstehen oder leben. Menschen, die sich in den Normen nicht wiederfinden oder diesen entsprechen können, laufen Gefahr, ausgegrenzt oder pathologisiert zu werden. Geschlechterverhältnisse sind Machtverhältnisse. Das Analysekonzept der Heteronormativität dient als systematische Reflexion dieser Machtverhältnisse. Jedoch wird dieses Konzept noch zu wenig im Zusammenhang mit anderen Machtverhältnissen gedacht. Geschlechterverhältnisse sind nicht ohne Klassismus, Rassismus oder Ableismus zu denken. Wenn im dominant deutschsprachigen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs beispielsweise von »Mädchen« die Rede ist, dann ist zu fragen, über wen dabei (nicht) gesprochen wird. Sehr häufig sind jene Kinder gemeint, die als cis-Mädchen, weiß,

able-bodied, ökonomisch gesichert, aus einem christlich geprägten (heterosexuellen) Haushalt kommend, mit Deutsch als Erstsprache gelesen werden. Individuen bewegen sich in unterschiedlichen interdependenten Macht- und Ungleichverhältnissen. Die Frage ist, ob sie und welche davon auch in rekonstruktiven Analysen oder in der pädagogischen Praxis reflektiert werden. Bildung ist »in mehrfacher Hinsicht von Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchdrungen und trägt selbst zu Ein- und Ausschlüssen sowie zu Normalisierungen und Diskriminierungen bei. Dies führt nicht nur zu ungleichen Chancen im Bildungssystem, sondern auch zu ungleichen Zugängen und zu sozialen Ressourcen und gesellschaftlicher Teilhabe.« (Riegel 2016b, S. 103; auch ausführlich in Riegel 2016a)

Normative Ordnungen produzieren privilegierte Formen von Subjektivität: Die Norm bleibt dabei meist unsichtbar und scheinbar natürlich, während Abweichungen dieser Norm erklärt bzw. pathologisiert bzw. daraus entstehende Diskriminierungen »natürlich« werden: »Es ist eben das Homo-Gen, nach dem gesucht wird, nicht ein Hetero-Gen« (Hark 2009, S. 29). Trans und Inter* strapazieren die heteronormative Ordnung zweifellos, sind aber dennoch Produkt dieser Ordnung (Schütze 2010, S. 52). So sind auch die Notwendigkeit eines Coming-Outs sowie das stetige Bemühen eines Passings, Produkt und Bestätigung dieser Ordnung.

1.3 Othering in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen

Die Auseinandersetzung mit dem Geschlecht erfordert eine Auseinandersetzung mit den Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen sowie ein kritisches Hinterfragen von Normalitätskonstruktionen. In bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen sind Reproduktionen kontinuierlich komplementär scheinender, aber hierarchisch funktionierender Differenzkonstruktionen in einer meist binären Logik vorzufinden (vgl. dazu: »doing difference« West & Zimmermann 1987; Gildemeister & Wetterer 1992; Fritzsche & Tervooren 2012). Jene Differenzkonstruktionen sind in wechselseitig bedingten Gegensatzpaaren zu identifizieren: heterosexuell – homosexuell, gesund – krank, Deutsch sprechend – nicht Deutsch sprechend, behindert – nicht behindert, weiß – schwarz, männlich – weiblich. Die Differenzen verweisen nicht nur auf Unterschiede, sondern auch auf Hierarchien. Sie sind nicht »in friedlicher Koexistenz eines Vis-à-Vis, sondern in einer gewaltsamen Hierarchie« (Merl et al. 2018, S. 4, bezugnehmend auf Derrida 1986) zu verstehen. Differenzen bzw. Differenzverhältnisse repräsentieren eine Norm, das »Eigentliche«, das hegemoniale »Wir« und im Verhältnis dazu das »Andere« und das »Defizitäre«. Die Norm benötigt ihre relative Differenz, um sich als solche zu konstituieren und in hierarchischer Ordnung zum »Anderen« abzugrenzen (vgl. dazu auch Said 1978).

»Das entscheidende Moment von Othering liegt darin, dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als Andere diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird [...]. Das Andere dient dabei als Negativfolie und verkörpert symbolisch das von der (so konstruierten) Normalität Abweichende« (Riegel 2016a, S. 52).

Diskriminierende Prozesse des Otherings von Subjekten und Körpern können also als Stabilisatoren von Normalitätskonstruktionen gefasst werden. Kritisch sind jene erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurse zu lesen, in denen nur nach den Unterschiedenen und Benachteiligten gefragt wird und nicht nach den Praktiken des Unterscheidens selbst und damit einhergehenden Konstruktionen der Anderen in bestimmten Machtverhältnissen. »Der allgemeine Differenzdiskurs in der Sozial- und Erziehungswissenschaft tendiert dazu, gesellschaftliche Macht- und Ungleichverhältnisse, die in die Differenzverhältnisse systematisch und kontingent eingelagert sind, zu übersehen« (Mecheril & Plößler 2009, S. 195). So braucht es im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse weit mehr als den Blick auf einzelne benachteiligte intergeschlechtliche Personen, sondern auch auf die Bedingungen, in denen sie sich bewegen.

1.4 Anerkennung, Verkennung und Verwerfung geschlechtlicher Subjekte

Diskursive Rahmungen und normative Ordnungen bilden die Grundlage für einen anerkannten Subjektstatus. Anerkennungsprozesse ermöglichen, Menschen als bestimmte geschlechtliche Subjekte sozial anerkennungswürdig und schützenswert zu verstehen. Anerkennung geht aber auch mit Verkennung und Verwerfung einher. Butler (1991) nimmt die feministische Identitätspolitik am Beispiel der Kategorie Frau unter die Lupe. Die Formung und Konstitution einer vermeintlichen »gemeinsamen Identität« (ebd., S. 18) unter den Frauen produziert unweigerlich Ausschlüsse von Personen, die sich in dieser Kategorie Frau nicht wiederfinden (ebd., S. 49). Normen, die Subjekte konstituieren, fungieren als Ideale, die als solche nie auf einzelne Individuen gänzlich zutreffen können. Damit können einzelne Individuen als geschlechtliches Subjekt (etwa als »Frau«) nie gänzlich erfasst werden und werden in dieser Bezeichnung immer auch verkannt (ebd., S. 110). Es gehen also auch Ausschlüsse einher. So werden jene Menschen als Subjekt verworfen, die diese normativen Setzungen eines Subjekts nicht erfüllen können. Dies erfordert eine Anerkennung von Diversität, die niemals vollständig definiert werden kann, sondern nach Offenheit für andere bzw. neue fortlaufende Bestimmungen verlangt und als

»Ausgangspunkt für die feministische politische Theorie« (ebd.) verstanden werden kann.

Schütze (2010) identifiziert trans und inter* Personen als »vergessene Subjekte« in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Grundsätzlich sind alle Individuen gefährdet, verkannt oder als Subjekt verworfen zu werden. Die hegemoniale Männlichkeit etwa zwingt auch den heterosexuellen Cis-Mann, den normativen Ordnungen zu entsprechen. Er verliert seinen privilegierten Subjektstatus, sobald er beispielsweise in beruflichen Kontexten Schminke oder ein Kleid tragen würde. Als Regulationsrahmen geschlechtlicher Anerkennung und Verwerfung fungiert die heterosexuelle Matrix.

Das Problem der Anerkennungsprozesse greift Plößer (2005), angelehnt an Butlers Subjektkritik, auch anhand des Begriffs Parteilichkeit in der feministischen pädagogischen Mädchenarbeit auf. Ziel dieser feministischen Arbeit seien Gerechtigkeit, Gleichheit und Anerkennung in einer seit 1980 kritisierten, androzentristisch ausgerichteten Pädagogik. Für eine solche Parteilichkeit für Mädchen bzw. Frauen ist die die Bildung einer konstruierten Einheit erforderlich, der aber eine natürliche Gemeinsamkeit fehlt. Gebote und Regeln müssen an die Stelle der Natürlichkeit treten, die Individuen zu jenen weiblichen Subjekten machen. Die konstitutive Differenz wird dabei ausgeblendet, was zwangsläufig zu Ausschlüssen führt. Es muss »jeder Versuch, Partei zu ergreifen, fehlschlagen, da es sich bei denjenigen, für die Partei ergriffen werden soll, um eine *imaginierte Einheit* handelt, die im Akt der Parteinahme erst erzeugt wird« (Plößer 2005, S. 174, H. i. O.). »Das Mädchen« wird zum Objekt dieser Parteilichkeit, oder anders gesagt: Individuen werden subjektiviert bzw. »frausiert« (Hornscheidt 2012). Im Kampf für eine Gerechtigkeit (in einer androzentristischen Pädagogik) bildet sich also gleichzeitig eine Ungerechtigkeit. Das Ziel der Anerkennung der Mädchen und ihrer Interessen ist aufgrund der unmöglichen Repräsentierbarkeit zum Scheitern verurteilt. Judith Butler (1991) wurde (und wird) dahingehend kritisiert, dass für Frauenrechte nicht mehr gekämpft werden könne, wenn die Kategorie ›Frau‹ keine Gültigkeit mehr habe.

Butler erwidert allerdings, dass die Kritik des Subjekts »keine Verneinung oder Nichtanerkennung des Subjekts« beinhaltet, »sondern eher eine Infragestellung seiner Konstruktion als vorgegebene oder normativ als Grundlage dienende (foundationalist) Prämisse« (Butler 1993, S. 41). So ist auch nach Plößer (2005) die dekonstruktive Pädagogik auf das Ziel ausgerichtet, »die Gewaltförmigkeiten des Postulats zu minimieren und zwar genau dadurch, dass [...] Uneinlösbarkeit offen gelegt und ihre Bedeutungen für ein verantwortendes Handeln und Entscheiden herausgestellt werden« (ebd., S. 179). Das Bewusstsein über das ständige notwendige Scheitern und die Akzeptanz von revidierbaren und unzureichenden Entscheidungen sowie ein Eingeständnis über die eigene Inkohärenz und Abhängigkeit von Anderen, wird durch die Subjektkritik von Butler hervorgehoben. »Eine

dekonstruktiv motivierte Pädagogik regt [...] an, sich zu verantworten, indem die Normen und Kategorien, die den Entscheidungen und Verantwortungen inhärent sind, hinterfragt werden« (Plößer 2005, S. 210). Für die vorliegende Forschungsarbeit bedeutet dies, Machtverhältnisse unter diesem Blickwinkel zu reflektieren, aber auch die eigene Forschungspraxis als Summe von Entscheidungen und Differenzsetzungen, Anerkennungen und damit einhergehenden Verwerfungen zu fassen. So ist auch das Verständnis der Kategorie Intergeschlechtlichkeit als offen, un abgeschlossen und veränderbar präsent zu halten. Wie in der vorliegenden Studie ersichtlich werden wird, verstehen sich Erzähler*innen nicht immer als intergeschlechtlich oder auch »nicht ganz« als Frau oder Mann. Jene normativen Geschlechterkategorien führen zu einer »Zersplitterung« (Butler 1993, S. 49). So scheint es notwendig, Inter* auch als Subjektposition denken zu können, allerdings stets mit einer reflexiven Haltung zur Brüchigkeit, Offenheit und Vielfalt. Von Interesse wird in der Analyse vor allem sein, wie intergeschlechtliche Menschen als vergessene und verworfene geschlechtliche Subjekte auf jene normativen Ordnungsstrukturen Bezug nehmen und ihr Sein in pädagogischen Kontexten rekonstruieren.

1.5 Zwischenfazit

Diskurse, Theorien und Begriffe bilden Gegenstände nicht einfach ab, sondern sie bringen die sozialen Wirklichkeiten über das Prinzip der Performativität immer auch erst hervor. »Eine Einsicht, die zwar alle wissenschaftlichen Erkenntnisprozesse betrifft, die in der Pädagogik jedoch einer besonders eingehenden Reflexion bedarf« (Plößer 2005). Konstruktionen werden aber auch benötigt, um produktiv zu sein, wie bereits anhand der Diskursformationen nach Foucault deutlich wurde. Konstruktionen und ihr hegemoniales »wahres Wissen« sind zu reflektieren und die damit einhergehenden Begriffe und Geschlechterverständnisse in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Konzepten zu hinterfragen. Diese Konzepte sind als normative Ordnungsstrukturen zu verstehen, die Anerkennungs- und Verwerfungsprozesse mit sich bringen.

Die Verortung des Themas Intergeschlechtlichkeit in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Geschlechterdiskursen gestaltet sich in einer Zweigeschlechter-Gesellschaft jenseits eines klinischen Blicks herausfordernd. Die bipolare Einteilung in eindeutig unterscheidbare Kategorien »Mann« und »Frau« bleibt ein unhinterfragter Referenzpunkt vieler bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Diskurse. Ein breites Netz von Gesetzen, Theorien und Praktiken hält den Geschlechterdiskurs auf diese bipolaren Kategorien beschränkt. Das Zweigeschlechterdispositiv respektive der Wille zur Wahrheit über nur zwei existierende Geschlechterformen wird durch ein breites Geflecht von Praktiken (pädagogische

Theorien, System der Bücher, Verlage, Curricula usw.) gestärkt und stützt sich auf eine institutionelle Basis (Foucault 1991, S. 15). So erfolgen auch die Erziehung und Bildung geschlechtlicher Subjekte im Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit. Die pädagogische Theorie und Praxis ist schon in ihren »philosophischen Grundlegungen von Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert« von Zweigeschlechtlichkeit geprägt (Rendtorff & Moser 1999, S. 48). Eine Vielzahl an wissenschaftlichen Studien unterstützt diese binäre Einteilung, indem nur nach Männern und Frauen gefragt wird (Villa 2004) und darüber hinaus Geschlechterverhältnisse nicht reflektiert werden. Didaktische Konzepte und Handlungsstrategien für Pädagog*innen bauen auf diese Zweigeschlechterordnung auf. So beschreibt Barbara Schütze (2010) trans und inter* Personen als die »vergessenen Subjekte« in pädagogischen Diskursen (ebd., S. 68). Dieses sogenannte »Zweigeschlechterdispositiv« führt zu einem systematischen Ausschluss bzw. einer Pathologisierung von intergeschlechtlichen Menschen. Inter* Diskurse sind – wenn überhaupt – »Schattendiskurse« (Schütze 2010) in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die meist in medizinische Kontexte verschoben werden. Daher erhalten inter* Personen die soziale Anerkennung überwiegend durch einen »klinischen Blick« (Foucault 1988). Es ist zu fragen, welchen Beitrag die Erziehungs- und Bildungswissenschaft leisten kann, heteronormative Diskurse aufzubrechen, die performative Kraft der eigenen Diskurse zu analysieren und damit Ausschlüssen entgegenzuwirken. Pädagogische Theorien zum Thema Intergeschlechtlichkeit fehlen bislang.

Inter* Personen werden, relativ zur Norm der Zweigeschlechtlichkeit, vor dem Hintergrund hierarchischer und asymmetrischer Differenzordnungen als »anders« konstruiert. Mecheril schreibt beispielsweise auch von einer Positionierung als »Migrationsandere« (Mecheril 2010, S. 17). Der Begriff »Geschlechts-Andere« wäre hier naheliegend, setzt aber eine soziale Sichtbarkeit voraus, die in pädagogischen Kontexten überwiegend ausbleibt, wie ich in der vorliegenden Studie zeigen werde.

Anhand meiner theoretischen Ausführungen wird deutlich, dass für meine empirische Auswertung der vorliegenden Studie die biografischen Erzählungen und Selbstpositionierungen nicht ohne diese Macht-, Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse zu rekonstruieren und zu analysieren sind. Zuschreibungen und Selbstbeschreibungen verhalten sich relativ zur Norm (in hierarchischer Ordnung). Und doch sind die diskursiven, normativen Ordnungen nicht determinierend. Normen fungieren als Ideale und sind damit nie vollständig zu erreichen. Subjekte orientieren sich daran, Biografien sind davon mitstrukturiert, gehen darin aber nicht auf, wie ich im nächsten Kapitel verdeutlichen werde. Schnelle Urteile und Entscheidungen sind auch in der vorliegenden Forschungsarbeit aufzuschieben. Durch die Kultivierung einer Neugier und ein Hinauszögern eines Urteils, können Individuen in ihren Erzählungen besser erfasst werden. Plöfser (2005) zufolge, braucht es Zeit für Entscheidungen, um Deutungen zu überdenken, zu transformieren und dem je singulärem Fall anzupassen (Plöfser 2005, S. 202).

»Die Bildungsmöglichkeiten von Individuen werden zwar durch die beschriebenen Mechanismen der Ein- und Ausgrenzung und die daraus resultierenden ungleichen Chancen im Bildungssystem strukturiert, dennoch sind die Möglichkeiten für die Einzelnen und ihre konkrete Ausgestaltung von Bildungswegen nicht determiniert. Subjekte sind in diese ungleichheitsgeprägten Verhältnisse involviert und den Strukturen und Diskursen unterworfen – sie setzen sich jedoch in ihrem Handeln und in ihrer Biographie zu diesen in Beziehung, verorten sich darin und gestalten diese Verhältnisse auch mit« (Riegel 2016b, S. 105).

Jenes Problem, das mit Anerkennung einhergeht, findet sich auch in der Geschlechterforschung. »Wer nur nach Frauen und Männern schaut, wird diese auch immer finden – und damit das festschreiben, was eigentlich zu untersuchen wäre, nämlich wie aus Menschen Frauen und Männer werden« (Villa 2004, S. 68). Die Biografieforschung bietet Möglichkeiten, diesem Problem entgegenzuwirken, wenn die Zweigeschlechtlichkeit als hegemoniale und repressive diskursive Matrix sowohl hinsichtlich Anrufungen im Forschungsfeld als auch in den rekonstruktiven Analysen präsent gehalten wird. Die Fragilität von Konstruktionen ist als Chance zu verstehen, neue Themenspektren und damit Ordnungen zu schaffen, die Anerkennung ermöglichen (Heinrichs 2001; Hartmann 2012). Pädagogische Geschlechterdiskurse vermögen, sehr viel festzuschreiben, sind aber auch in der Lage zu dekonstruieren und neue bzw. andere Sichtweisen zu eröffnen.

2. Sein und Werden in Geschlechterverhältnissen

Dieses Kapitel orientiert sich an Subjektivierungstheorien in Anlehnung an Judith Butler und macht dabei auf eine Verflechtung von Individuum und gesellschaftlichen Normen aufmerksam, die eine Überleitung zu biografietheoretischen Verknüpfungen ermöglicht. Auch wenn das Werden geschlechtlicher Subjekte Sozialisationstheorien nahelegt, erscheinen sie im Besondern für queertheoretische Perspektiven zu heteronormativ. Fragen nach dem Geworden-Sein von Frauen und Männern, »das auf ein Sein hin gedacht wird« (Villa 2004, S. 70; Dausien 1999; 2006), reifizieren Zweigeschlechtlichkeit.

Konstitutionsverhältnisse umfassen normative Ordnungen und ganz bestimmte Vorstellungen von (z. B. geschlechtlichen) Subjekten. Wie bereits im vorigen Kapitel dargelegt, führt dies zur Anerkennung, aber auch zur Verkennung und Verwerfung von Menschen, die dieser heteronormativen Ordnung nicht entsprechen. Nach Butler (1991) ist das Subjekt von konkreten Individuen zu unterscheiden. Das Subjekt ist eine sprachliche Gegebenheit, aufgeladen von normativen Ordnungen und Diskursen. »Der Diskurs ordnet ein Sein an, die Praxis ist aber ein beständiges Werden« (Villa 2004, S. 72). Individuen versuchen stets, ihre Identität im Rahmen dieser Konstitutionsverhältnisse zu bilden und dieses Sein performativ zu erfüllen. Faktisch ist das hegemoniale und ideale Sein als dieses Subjekt nie vollständig zu erlangen; Identität ist unabgeschlossen und fragil.

Konstruktionsverhältnisse finden in Konstitutionsverhältnissen statt, ohne sich miteinander in Einklang zu befinden. Das Sein und Werden besteht nicht getrennt voneinander, sondern nur in ihrer spannungsreichen Verschränkung. So sind Individuen in einem ständigen geschlechtlichen Werden verstrickt, um einen Subjektstatus (Frau/Mann) zu erfüllen, an dem sie stets scheitern. Dabei ist festzuhalten, dass weder die Konstitutionsverhältnisse als Geschlechter- und Machtverhältnisse noch die Konstruktionsverhältnisse determiniert und festgeschrieben sind. Besonders die Biografieforschung zeigt auf, wie widerständig und vielfältig geschlechtliche Lebensentwürfe gestaltet und so Konstitutionsverhältnisse unterwandert werden können (vgl. dazu Dausien 1999; 2006). In dem Prozess des Scheiterns der Individuen zeigt sich ein großes Potential hinsichtlich der Verschiebung und Dekonstruktion bestimmter normativer Ordnungen und gesell-

schaftlicher Strukturen. Letztere sind deutlich beständiger und weniger flexibel als individuelle Biografien. Die Wirkmächtigkeit des Dispositivs ist enorm und doch wird es durch Konstruktionsleistungen, das performative, widerständige Handeln und Scheitern brüchig bzw. instabil und neue verschobene Ordnungen ermöglicht. Dies wird auch in Inter*Diskursen ersichtlich. Diese haben im letzten Jahrzehnt eine gehörige Verschiebung der Geschlechterdiskurse (vgl. Kapitel I.3 sowie Kapitel I.4) erlangt.

2.1 Subjektivierung in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen

Wie Diskurse Macht- und Geschlechterverhältnisse reproduzieren, Normen hervorbringen und ordnen und wie dabei Subjekte privilegiert, marginalisiert oder gänzlich ausgeschlossen werden, konnte mit Theorieansätzen über Diskursformationen und Differenzverhältnisse in Kapitel II.1 nachgegangen werden. Wie Individuen als intelligible (also gesellschaftlich anerkannte) Subjekte an gesellschaftliche Normalitätsordnungen gebunden sind, kann anhand von Judith Butlers theoretischen Ansätzen erschlossen werden. Dabei sind, wie bereits zuvor erläutert, Subjekte nicht als Individuen, sondern als sprachliche Gegebenheit aufzufassen. Da Individuen aber auch immer gesellschaftliche Individuen sind, können sie nicht losgelöst vom Subjekt gedacht werden. Butlers Ansatz ermöglicht, nicht nur die Verflechtung von Macht und Diskurs offenzulegen, sondern auch einen zentralen Blick auf Subjektivierungsprozesse, die nur im Zusammenhang mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zu denken sind. Butler orientiert sich stark an der Machttheorie von Foucault und hebt in ihren Werken hervor, dass es keinen Ort außerhalb der Macht gibt. Sie beschäftigt sich vor allem mit Handlungsfähigkeit und subversiven Strategien, die immer nur in Bezug auf Normen stattfinden können. Das Subjekt ist

»als sprachliche Kategorie aufzufassen [...], als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur. Individuen besetzen die Stelle, den Ort des Subjekts (als welcher ›Ort‹ das Subjekt zugleich entsteht), und verständlich werden sie nur, soweit sie gleichsam in der Sprache eingeführt werden. Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums« (Butler 2001, S. 15).

Ein Individuum wird mittels Anrufung bzw. Benennung durch andere als ein gesellschaftliches Subjekt performativ hervorgebracht. Die Anrufung, die Interpellation (angelehnt an Althusser 1977) ist eine sprachliche Handlung. Dies erläutert Butler (1995) am Beispiel der Geburt, bei der mit der Anrufung »Es ist ein Mädchen!« nicht nur eine bloße Beschreibung, sondern eine performative Handlung durch eine imperative Anrufung des Säuglings »Sei ein Mädchen!« einhergeht (Butler 1995, S. 312).

Anhand des Konzeptes Performativität rückt die Handlungsfähigkeit bei Butler ins Zentrum. Geschlecht wird durch Anrufung nicht einfach nur hergestellt, sondern Individuen stellen selbst in performativer Weise Geschlechtlichkeit her. Individuen sind vulnerabel und an Normen gebunden. Sie suchen nach sozialer Existenz und Anerkennung als Subjekt, die eine Bindung an Kategorien und Begriffe innerhalb bestimmter Differenz- bzw. Geschlechterverhältnisse voraussetzt (Butler 2001, S. 25) und vor allem eine Bindung an Andere verdeutlicht. Die soziale Existenz und gesellschaftliche Anerkennung werden als *Intelligibilität* gefasst. Nur wenn wir sprachlich sozial existent und intelligibel sind, sind wir ein schützens- und lebenswertes Lebewesen (Butler 2010, S. 14). Dabei sind Subjekte nicht nur als ein einziges Subjekt verortet, sondern je nach Kontext besetzen sie unterschiedliche Positionierungen und erfahren soziale Anerkennung (ebd., S. 11), etwa als weiße Person, als Schüler*in oder als Aktivist*in. So können Individuen mit jenen Subjektpositionierungen Anerkennung als intelligibles Subjekt erfahren, laufen aber stetig Gefahr, in einem anderen Kontext die soziale Anerkennung als inter* oder trans Person gesellschaftlich zu verlieren, wenn es etwa um Lohnarbeit, Behördengänge oder einen Schwimmbad- oder Toilettenbesuch geht.

Butlers Grundannahmen sind die Angewiesenheit auf andere und das Begehren, für Andere jemand zu *sein*. Butler geht von einer »leidenschaftliche[n] Verhaftung« (Butler 2001, S. 11) an normativen Ordnungen aus. So wird der Anrufung zugearbeitet in einem ständigen performativen *Werden*. Butler beschäftigt sich dabei mit psychoanalytischen Ansätzen und verweist auf die verleugnete Abhängigkeit von anderen und die affektive Bindung an andere (Butler 2001, S. 12f.). Soziale Normen manifestieren sich in einem Gewissen, das Butler die »gesetzgeberische Instanz der Psyche« nennt (ebd., S. 101).

Mit Butlers Ansatz zur *Performativität* (Butler 1991) ist allerdings auch ein widerständiges, subversives Handeln auszuarbeiten. Dieses Handeln vollzieht sich zwar immer im Verhältnis zur Norm, ermöglicht aber auch Verschiebungen. Butler geht davon aus, dass grundsätzlich immer wiederholt werden muss. »Die Frage ist nicht: ob, sondern wie wiederholen« (Butler 1991, S. 217). Genauer unterscheidet sie zwischen einer gezähmten und einer störenden Wiederholung. Brüche und Irritationen in der Wiederholung ermöglichen Veränderung (Butler 1991, S. 204). Es bleibt aber unklar, ob es sich in der Zitation um eine bewusste Strategie oder eine nicht intendierte fehlerhafte Wiederholung von Normen handelt (Blazer & Ludewig 2012, S. 102f.). Verschiebungen sind aufgrund der Zitation von Diskursen und ihren Regeln jedenfalls enthalten und ermöglichen damit auch Handlungsfähigkeit.

2.1.1 Identität

Individuen leben in einer grundlegenden Abhängigkeit von Anderen, sie möchten jemand sein. Aus queer- und biografiethoretischer Perspektive wird Identität

überwiegend kritisch verhandelt. Vor allem werden identitäre Fixierungen von Geschlecht und Sexualität kritisch beleuchtet. Sexuelle und geschlechtliche Identität und Repräsentation enthält eine Inkongruenz, Instabilität, Widersprüche und Unabgeschlossenheit. Dabei kommt dem Konzept der Performativität bzw. Iteration nach Judith Butler eine zentrale Rolle zu. Die Notwendigkeit der stetigen Wiederholung und Zitation geschlechtlicher und sexueller Identität belegt einerseits ihre Instabilität und ihren Konstruktionscharakter und andererseits ihre Wandelbarkeit, die stets im Kontext gegebener Machtverhältnisse zu denken ist. In der Beweglichkeit bzw. in der Verschiebung, die notwendigerweise mit Wiederholungen einhergeht, steckt auch eine Chance neuer (widerständiger) Identitäten, die aber wiederum als keine fixierende Kategorie zu denken sind.¹ So sind Kritiken an Konzepten festschreibender, essentialisierender (vor allem binärer) Geschlechtsidentitäten in queertheoretischen Ansätzen zentral, da jene Konzepte *unreflektiert und determinierend* Ausschlüsse produzieren. Darüber hinaus entwickelte sich vor allem aus dem Schwarzen Feminismus (z.B. Bell Hooks 1982; Crenshaw 1998) eine intersektionale Identitätskritik. Sie widmet sich Fragen der Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachpositionierung von Subjekten. So entstand beispielsweise das Feld queerer Migrationsforschung (z.B. Dhawan & Castro Varela 2010), die noch sehr unterrepräsentierten queeren Disability Studies (z.B. McRuer 2004; Kimball et al. 2018), queertheoretische Betrachtungen von Klassismus (z.B. Seeck 2021) sowie umfassend breit angelegte intersektionale theoretische Ansätze (z.B. Riegel 2016a).

Trotz dieser grundlegenden Identitätskritik hat die Queer-Theory auch ein affirmatives Verständnis von Identität. Ausgehend von aktivistischen Strömungen wird argumentiert, dass es politische Identität brauche, um Ungleichheiten zu verdeutlichen und widerständige Handlungen bzw. Identitäten denken zu können (so werden Selbstverortungen als trans, inter* oder nicht-binär möglich). Identität dient in diesem Kontext als *strategischer Begriff*, der temporär bzw. in all ihrer Wandelbarkeit und Unabgeschlossenheit aufzufassen ist. Identität als »strategic essentialism« (Spivak 1993) entspringt postkolonialen Theorien, in denen die Notwendigkeit von Identität als marginalisierte Personengruppe hervorgehoben wird, gleichwohl sie immer als widersprüchlich, brüchig und konstruiert verstanden werden muss – daher »strategischer Essentialismus«.

Als reflexive Praxis ermöglichen queertheoretische Ansätze einerseits LGBTIQ+ Personen, sich neue widerständige Identitätskategorien anzueignen. Andererseits braucht es queertheoretische Ansätze, um zu reflektieren, dass Personengruppen wie L, G, B, T, I oder Q weder in ihrer Gesamtheit noch innerhalb der jeweiligen

1 So verortet sich Judith Butler in einem Interview im »Guardian« 2021 als nicht-binär. Judith Butler macht dabei deutlich, dass diese Kategorie früher nicht vorhanden war, um sie für sich nutzen zu können, und verweist damit auf die Abhängigkeit von Diskurs- und Machtverhältnissen.

Akronym-Gruppe kongruent und homogen sind. So ist auch in der vorliegenden Forschungsarbeit zu reflektieren, dass inter* Personen eine heterogene, inkongruente, widersprüchliche Gruppe darstellen. Dieser Ansatz ermöglicht eine deutliche Verbindungslinie zum Potential biografiethoretischer Ansätze.

Biografiethoretische Ansätze wenden sich ebenfalls deutlich von starren Identitätskonzepten ab. Lebensgeschichten können unter Berücksichtigung der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft heute in einem »So-Sein« erzählt, im Laufe der Zeit aber auch stetig umgeschrieben und wieder neu erzählt werden. In diesen Prozessen finden sich Momente der Verschiebung. Das geschlechtliche Werden und Sein wird in biografischen Erzählungen stetig neu wiederholt und verschoben, immer in Bezug auf die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse. Biografische Erzählungen bieten somit die Möglichkeit, das Sein und Werden zusammenzudenken oder, anders gesagt, *individuelle Lebensgeschichten in gesellschaftlichen Diskursen und Machtverhältnissen ineinander verschränkt* zu rekonstruieren. So kann Geschlechtsidentität hilfreicherweise als (veränderbarer) Prozess rekonstruiert werden (Dausien 2000). In den biografischen Erzählungen ist nicht außer Acht zu lassen, dass die Kohärenz des Gewordenseins sich an heteronormativen Diskursen orientiert. Der Aspekt einer unveränderbaren stabilen Geschlechtsidentität als Alltagsverständnis, den ich als Passing-Notwendigkeit verstehe und der sich auch in vielen trans und inter* Diskursen wiederfindet, ist dabei zu berücksichtigen. Das geschlechtliche Gewordensein wird zu einem Sein hin logisch erzählt. So werden etwa in manchen transgeschlechtlichen Erzählungen besondere biografische Momente nachträglich als bedeutsam hervorgehoben, um das Trans-Sein als »immer schon so gewesen« zu reproduzieren. Es wird versucht der »Lebensgeschichte im Nachhinein Kontinuität zu verleihen; so werden Brüche in der Biographie geglättet und Zufällen wird Intentionalität zugeschrieben« (Rosenthal 1987, S. 120). Die Selbstthematization ist in Biografien als Identitätskonstruktion aufzufassen (Hahn 1987). Butler (2003) geht von einem brüchigen, fragilen »Ich« aus. Durch Adressierungen und performative Herstellung eines Seins, muss das Ich stetig neu verhandelt werden. So versucht Butler, die Frage »Wer bist du?« (Butler 2003, S. 57) ethisch so zu reflektieren, dass nicht bloß die *Antwort* auf die Frage relevant ist, sondern besonders *die Frage selbst* einer Reflexion bedarf. Wenn die Frage »Wer bist du?« auf ein Werden und nicht auf ein Sein hin gedacht wird, enthält sie nicht den Wunsch nach einer finalen Antwort, sondern lediglich nach einer momentanen (fragilen) Beschreibung. Wird allerdings mit der Beantwortung der Frage davon ausgegangen, final zu wissen, wer die befragte Person ist, wird die Frage im Sinne einer starren Identität und auf eine fixierende Subjektposition hin gedacht.

2.1.2 Notwendigkeit des Coming-Outs und Passings

Menschen, die heteronormativen Ordnungen nicht entsprechen, laufen Gefahr, diskriminiert oder sprachlich ausgelöscht zu werden. »In der Subjekt-Konstitution erzeugt Heteronormativität den Druck, sich selbst über eine geschlechtlich und sexuell bestimmte Identität zu verstehen [...]« (Wagenknecht 2007, S. 17). Gelingt dies nicht, ist eine besondere Anstrengung des Passings oder Coming-Outs erforderlich (Butler 1997, S. 245). Sabine Hark nennt die lange Phase vor einem Coming-Out, die von viel Unsicherheit und gewissenhafter Wahl des sozialen Umfelds geprägt ist, »soziales Screening« (Hark 1998, S. 20). Vermeidungsstrategien und Verzicht zeigen sich in dieser Phase besonders häufig, da die Befürchtungen von Ablehnung und Diskriminierung zu groß sind (ebd., S. 26). Garfinkel bezeichnet die mit der Gefahr des Entdecktwerdens verbundene Anstrengung, im gewählten Geschlecht anerkannt zu werden, als »passing« (Garfinkel 1967, S. 118). Sollte das Passing nicht gelingen, drohen beispielsweise Statusverlust, psychische Traumata und materielle Benachteiligungen (Garfinkel 1967, S. 137). Passing ist also nicht bloß ein Wunsch, sondern eine *Notwendigkeit*. So beschreibt Garfinkel am Beispiel seiner Studie über Agnes die ständige und unaufhörliche Anstrengung und Arbeit, im Passing zu »bestehen« – dabei zieht er Vergleiche mit einem Test, der immer wieder zu bestehen ist (Garfinkel 1967, S. 136f.). Kessler und McKenna (2000) betonen in Anschluss an Garfinkel (1967), dass ein Passing über andere erforderlich ist. So ist es zwar eine ständige individuelle Arbeit und Anstrengung, allerdings sind vor allem das Gegenüber bzw. die Anderen notwendig, die über dieses Passing entscheiden und dies auch herstellen. Der anfängliche Eindruck ist dabei besonders wichtig, sodass weitere Irritationen dann als Irrtum (wie der »falsch« ausgestellte Ausweis) gelesen werden. Dieses Passing betreiben dann andere (ebenso) weiter. Passing ist demnach eine interaktive Leistung. Kleiner (2015, S. 263) verweist außerdem darauf, dass genauso heterosexuelle und cis*geschlechtliche Personen stets ein scheiterndes Passing treffen kann, wenn sie bestimmten Normalitätsdiskursen nicht entsprechen. Vermeidungsstrategien und Verzicht sind bei Menschen, die den heteronormativen Subjektstatus nicht erfüllen, in sozialen Kontexten besonders häufig zu beobachten (Krell & Oldemeier 2015, S. 26) und bestätigen damit normative Diskurse. Die Hauptmotivation eines ersten (äußeren) Coming-Outs ist das Bedürfnis, sich nicht mehr verstellen zu müssen (ebd., S. 16). Dabei wird das Coming-Out oft lange und strategisch geplant, um möglichst gut »gewappnet« zu sein (ebd., S. 27).

Das Coming-Out steht grundsätzlich nicht allen geschlechtlichen und sexuellen Subjekten offen und ist kontextabhängig. Wie bereits Gregor (2015) ausgearbeitet hat, ist der Prozess eines Coming-Outs für inter* Personen langwierig und hoch komplex. Ist dieses Coming-Out in bestimmten Kontexten möglich, dient es Personen einerseits als Potential und Strategie der Emanzipation, andererseits muss es auch als ein »normativer Erkenntniszwang« (Krell & Oldemeier 2015, S. 6) und als

Zementierung der Heteronormativität (Kleiner 2018, S. 12) gefasst werden. Dieses soziale Verhalten kann als Selbstdisziplinierung gelesen werden: Eine »Mikrophysik der Macht, verstanden als die feinsten Verzweigungen der Macht bis dorthin, wo sie an die Individuen rührt, ihre Körper ergreift, in ihre Gesten, ihre Einstellungen, ihre Diskurse, ihr Lernen, ihr alltägliches Leben eindringt.« (Foucault 1977, S. 38)

Pädagogische Verständnisse, die bestimmte geschlechtliche Subjekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und an ihrem Coming-Out orientiert bleiben, bestätigen heteronormative Rahmungen ebenso, ohne (ausreichend) über performativ hervorgebrachte Normen zu Geschlecht und Körper zu reflektieren (Plößler 2014, S. 16).

2.1.3 Körper

Wird über Geschlechterdifferenzen gesprochen, ist in hegemonialen Diskursen der Körper Dreh- und Angelpunkt und fungiert als »objektiver Beweis« (Kessler & McKenna 1978). Dass dieser Beweis allerdings nur dann gilt, wenn er zweigeschlechtlichen Körpernormen entspricht, zeigt sich am Beispiel der Intergeschlechtlichkeit. Die Tragweite und die Macht von vergeschlechtlichten Körpernormen zeigt sich in tragischer Weise durch operative oder hormonelle Eingriffe an inter* Körpern.² Diese Eingriffe werden als »Korrekturen« oder gar »Heilbehandlung« verstanden und erst schrittweise treten in Europa gesetzliche Verbote dieser irreversiblen und nicht selbstbestimmten körperlichen Eingriffe in Kraft (vgl. dazu Kapitel I.3).

Foucault bezeichnet den Körper als »politisch« (Foucault 1994, S. 37). Er versteht den Körper als eine »Schaltstation« (ebd., S. 40) von Macht- und Wissensbeziehungen. Der politische Körper ist als Gesamtheit materieller Elemente und Techniken zu verstehen, welche die menschlichen Körper besetzen und unterwerfen. Nicht der Einzelkörper (wie in frühen Werken Foucaults zur Disziplinarmacht), sondern der »Gattungskörper« mit seinen biologischen Ressourcen steht dabei im Fokus. Mit Foucault (1977) wurde der Begriff Biopolitik bzw. Biomacht eingeführt. Reproduktionsmedizin und Praktiken statistischer Repräsentationen legen fest, welche Körper als höherwertig und welche als niederwertig anzusehen sind. Dadurch werden Anreize geschaffen, diesen Körpern zu entsprechen (vgl. zur Foucault'schen »Biopolitik« Lemke 2007).

Foucault (1994) kennzeichnet die Medizin als Machtwissen, das disziplinierende und regulierende Wirkung hat. Sie ist das Band zwischen wissenschaftlichen Zu-

2 Auch in Trans*Diskursen zeigen sich solche Relevanzsetzungen des Körpers, insbesondere des äußeren Erscheinungsbildes. Die Aufhebung von Zwangsoperationen zur gesetzlichen Änderung des Personenstandes erfolgte in Österreich etwa erst 2009 (Baumgartinger 2019, S. 233).

griffen und biologischen Prozessen. Die Wissenschaft der Biologie, das heißt das, was die Wissenschaft als »biologisch« hervorbringt, ist nicht frei von Konstruktionen (Koreuber & Aßmann 2018). Die Natürlichkeit von Geschlecht und Geschlechtsunterschieden ist bis heute in hegemonialen Diskursen durch biologische Erklärungsansätze legitimiert. »Mehr als bei der ›Natur‹ als solcher liegt die Autorität also bei der Naturwissenschaft« (Lettow 2018, S. 23). Viele Differenzdiskurse im Rahmen sozialer Ungleichheiten stützen sich auf die Naturwissenschaften. Rassismus beispielsweise wurde lange Zeit anhand von anatomischen Vermessungen und Forschungen der Genetik legitimiert (vgl. ebd.; Foucault 1977). Nicht nur der aktuelle Sammelband »Das Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivwechsel«, herausgegeben von Koreuber & Aßmann (2018), sondern auch Fausto-Sterling (1988; 2000a), Voß (2010) und Schmitz (1998; 2019) zeigen seit Jahrzehnten auf, dass das Geschlecht biologisch nicht zweigeschlechtlich organisiert ist.

Spätestens mit dem Werk »Das Unbehagen der Geschlechter« (Butler 1991) geriet der Biologismus im Geschlechterdiskurs auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften ins Wanken. Butlers Kritik setzt am Begriff sex an und widerspricht der Annahme eines natürlichen Geschlechts. Sex habe eine Geschichte und kann nicht außerhalb sozialer Konstruktionen gedacht werden. »Werden die angeblich natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene Diskurse, die im Dienste anderer politischer und gesellschaftlicher Interessen stehen?« (Butler 1991, S. 23f.). Was Natur ist, steht nicht von Beginn an fest und unterliegt laufend Deutungen. Butler schreibt von einer »diskursiven Produktion« (ebd.) von Geschlecht und beschreibt den Körper als Projektionsfläche sozialer Einschreibungen. Ähnlich wie die Subjektivität kann nach Butler (2014) auch der Körper nur in begehrender Abhängigkeit zu und Angewiesenheit auf andere verstanden werden. »Was Körpersein jeweils in concreto heißt, kann damit nicht auf einer abstrakten Ebene festgelegt werden, sondern wird jeweils durch historisch wandelbare ökonomische, politische und soziale Rahmungen und Konditionen bestimmt« (Pistol 2016, S. 243 in Anlehnung an Butler 2014). Diese Diskurslinie über den Körper erläutert sehr gut die Konstruktion scheinbar natürlicher Körpernormen und damit einhergehender Beschreibungen des eigenen Körpers und des Körpers anderer. Abseits des Themas Inter* möchte ich an dieser Stelle auch auf die gängige Praxis der Brustvergrößerungen oder Labioplastik (z. B. Wuttig 2013) verweisen, die performativ in einem körperlich-geschlechtlichen Werden einem scheinbar idealen Seins-Zustand entsprechende Körpernormen hervorbringen.

Butler (1995) denkt Körper als performativ hervorgebrachte Materie. Ein Prozess der Materialisierung geht dem Verständnis von Materie voraus. »Wie werden die Umrisse des Körpers deutlich als scheinbar selbstverständlicher Grund oder Oberfläche markiert, auf die sich die Bezeichnungen der Geschlechtsidentität (*gender significations*) einschreiben?« (Butler 1991, S. 291; H. i. O.). Butler geht weder von ei-

ner dualistischen Denkweise von Gender und Sex als Materie aus noch kann Gender ohne Körper gedacht werden. Menschen lernen bereits als Kind (in jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten), welche Körperteile und Körpervorgänge besonders bedeutsam sind, gezeigt oder versteckt, reingehalten oder schmutzig werden dürfen. So sind auch Ekel, Lust oder Scham an diskursive und in Bezug auf Geschlechtskörper im Besonderen an heteronormative Ordnungen gebunden (Villa 2011, S. 188f.).

Donna Haraway macht allerdings noch deutlicher, dass der Körper mehr »als ein leeres Blatt für soziale Einschreibungen« (Haraway 1995) darstellt. Sie ist eine der Vorreiter*innen aktueller Diskurse des Neo-Materialismus (zu weiteren Hauptvertreterinnen zählen: Elizabeth Povinelli, Karen Barad und Rosi Braidotti), die Kritik an Judith Butlers Ausführungen zum Körper üben. Der Neo-Materialismus beschreibt Körper als aktive und eigenlogische Materie, die mit bisherigen kultur- und sozialwissenschaftlichen Theorien und Methoden nicht ausreichend zu beschreiben ist, da sie »einer eigenen, eben nichtmenschlichen, Logik folgt« (Kallmeyer 2019). Dabei wird weder auf ein naturalistisches Verständnis noch auf ein radikal (de-)konstruktivistisches (poststrukturalistisch mit Fokus auf Sprache) referiert. Vielmehr versuchen neo-materialistische Ansätze, Materie und Diskurs in ihrem Zusammenspiel zu denken und damit die Eigenlogik des Materiellen (auch fern von Sprache) einzubinden. Rekurrierend auf Fausto-Sterling versucht Gregor (2016), dem näher zu kommen. Gregor (2015; 2016) widmet sich etwa Äußerungen über den Körper (z.B. Äußerungen über Hunger oder Taubheitsgefühle) oder vom Körper (durch parasprachliche Phänomene wie Pausen, Stocken, Ausatmen etc.), die sich im Interview abseits von Erzählpflichten einschreiben. »Wie sich das mitstrukturierende Moment von Geschlechtlichkeit in Biographien nicht ignorieren lässt (respektive lassen sollte), so gilt dies auch für den Körper« (Gregor 2015, S. 302). Gregor beschreibt den Körper als notwendige »Verhandlungsmasse« (ebd.) für die rekonstruktive Analyse biografischer Erzählungen. »Die Rolle des Körpers in Interaktionen ebenso wie bei fremdbestimmten Instrumentalisierungen und sozialen Zurichtungen hat zudem immer auch Einfluss auf Form und Inhalt der biographischen Konstruktion« (ebd.). Hier deutet Gregor das an, was in der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse in pädagogischen Kontexten ist. Intergeschlechtliche Körper verhalten sich zu normativen Geschlechterordnungen eigensinnig und widerständig. Es wird zu rekonstruieren sein, wie intergeschlechtliche Körper sich etwa durch eine unerwartete Singstimme oder ein unerwartetes Brust- oder Bartwachstum in ihrer Eigensinnigkeit in pädagogischen Kontexten einschreiben, wie sie verhandelt werden (müssen) und in biographischen Konstruktionen zum Thema gemacht werden.

Butler versteht den Körper, ähnlich wie das Subjekt, als ideale Norm, »die kein Körper angemessen erreichen kann« (Butler 1997, S. 127). Menschen interagieren nicht nur über Sprache, sondern kommunizieren auch sehr viel über und von ihrem Körper. Es lohnt für die eigene Auswertung, sofern im schriftlichen Text bzw. der

Audiodatei ersichtlich bzw. hörbar, diesbezüglich aufmerksam zu bleiben. Auch wenn Körper einer Zweigeschlechternorm nie vollständig entsprechen können, ist eine stetige Bezugnahme darauf erforderlich. Neo-materialistische Ansätze verstehen ich in der vorliegenden Arbeit als Erweiterung (und weniger als Gegendiskurs) zu Butler. Butlers Theorieansätzen zufolge, bringen (hetero-)normative Diskurse genau jene individuellen, scheiternden und widerständigen Körper hervor. Butler geht auf diese nicht näher ein, die nun durch neo-materialistische Ansätze in biografischen Erzählungen deutlicher in den Blick genommen werden können. Abseits von parasprachlichen Ausdrücken und Äußerungen über den Körper bleibt die rekonstruktive Analyse dieser Studie auf Transkripte bzw. Texte biografischer Erzählungen, die hier als Datenmaterial vorliegen, d.h. auf Sprache, angewiesen.

2.2 Zwischenfazit und Verbindungen zu biografieanalytischen Überlegungen

Das Sein und das Werden in Geschlechterverhältnissen stehen in untrennbarer Verbindung, allerdings in keinem Einklang zueinander. Das Sein ist konstituiert von Normen, Idealen, bestimmten Diskursen und Machtverhältnissen. Das geschlechtliche Werden ist eine stetige performative Konstruktionsleistung, die diesen Normen zugewandt ist. Dieses Werden ist im Fluss und gelingt nie, vollständig und beständig in einem Sein aufzugehen (Villa 2004). Judith Butler ergründet (in Kritik an Foucaults Ansätzen zur passiven Unterwerfung des Subjekts von Konstitutions- und Machtverhältnissen) mittels psychoanalytischer Ansätze, wie Subjekte abhängig und leidenschaftlich verhaftet sozialen Normen zuarbeiten. Individuen versuchen in einem performativen und damit konstruktiven Werden, Normen zu entsprechen, um von anderen als ein Subjekt, als eine Person mit einem bestimmten Sein, sozial anerkannt zu werden. Ähnlich verhält sich dies mit Identität und Körper. Individuen streben nach Anerkennung, die nur innerhalb bestimmter Konstitutionsverhältnisse, bestimmter Diskurse und normativer Ordnungen, innerhalb eines Beziehungsgeschehens mit Anderen, stattfinden kann. Diese Normen und Ideale schreiben sich in Identitäts- und Körperverständnisse ein. Gelingt das Werden innerhalb einer heterosexuellen Matrix nicht, erfordert dies ein Coming-Out oder einer besonderen Anstrengung eines Passings.

Nun ist diese Verbindung vom stetigen geschlechtlichen Werden zu einem bestimmten normativ gerahmten Sein keine Einbahnstraße, in der Konstitutionsverhältnisse lediglich Konstruktionsverhältnisse bestimmen (Villa 2004). So regulierend Konstitutions- bzw. Machtverhältnisse auch wirken, determinieren sie das geschlechtliche Werden eines Subjekts nicht. Durch das Konzept der Performativität nach Judith Butler wird auch die Widerständigkeit im Werden und damit die Verschiebung von Konstitutionsverhältnissen deutlich. Da das fortlaufende, wiederho-

lende Werden hin zu einem Sein stetig brüchig und von scheiternden Prozessen geprägt ist, eröffnet sich in dieser Wiederholung auch das Potential von Verschiebungen. Diese Verschiebungen verhalten sich zwar weiterhin in Abhängigkeit zur Norm, haben aber auch das Potential, soziale Normen aufzubrechen und zu erweitern. Subjekt-, Identitäts- bzw. Körperverständnisse können sich damit auch verändern, erweitern und sind nicht ahistorisch gesetzt. Wie bereits im ersten Kapitel dieses Abschnitts angeführt, sind Machtverhältnisse als Dispositiv wirkmächtig, aber nicht unbeweglich. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Historie der gesellschaftlichen Verhältnisse für lesbische und schwule Lebensformen, die mittlerweile in vielen sozialen Kontexten als romantische bzw. sexuelle Begehrensform anerkannt werden. Immer noch ist dafür ein Coming-Out erforderlich und damit ein Bekenntnis zur bestehenden heterosexuellen Norm. Diese normative Setzung wurde aber brüchiger und es zeigen sich langsam Verschiebungen dieser konstituierenden Verhältnisse, beispielsweise in Schule, Beruf, Gesetz und Medizin. Intergeschlechtlichkeit ist langsam als Kategorie, als Beschreibung der vielfältigen Variationen von Geschlechtsmerkmalen etabliert und dient teilweise als Identitätsbegriff. Das Präfix »Inter*« bezieht sich dabei auf ein Zwischen bezüglich der zwei bestehenden Geschlechternormen. In der iterativen Bezugnahme werden neue sprachliche und damit langsam anerkennende diskursive Räume ermöglicht. Dass auch diese neuen, anderen Räume Normen und machtvollen Diskurse konstituieren (etwa über das »intergeschlechtliche Subjekt«), muss berücksichtigt werden und bedarf einer reflexiven Praxis, die damit einhergehende Ausschlüsse mitdenkt und sich um Offenheit bzw. Unabgeschlossenheit bemüht.

Spies (2019) stellt fest, dass in der Biografieforschung »eine gewisse Zögerlichkeit oder gar Verweigerung in Bezug auf die Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Ansätzen« (ebd., S. 89) besteht. Kritik wird vor allem am von Machtverhältnissen unterworfenen Subjekt und seiner verlorenen (eigensinnigen) Handlungsmacht, der sich die Biografieforschung zuwendet, geübt. Butler zufolge ist allerdings das Eigensinnige und Widerständige in Subjektivierungsprozessen durch das stetige Scheitern an normativen Rahmungen, die ein Subjekt hervorbringen, konstitutiv. Jedenfalls lassen sich in queertheoretischen und biografischen Ansätzen unterschiedliche Akzentuierungen feststellen und damit ein großes Potential, beide Perspektiven zusammenzudenken. Das den Normen und einem intelligiblen Subjektstatus zuarbeitende, brüchige, scheiternde und widerständige geschlechtliche Werden kann anhand individueller biografischer Erzählungen in seiner Komplexität rekonstruiert werden.

Identitätskonstruktionen sind in Bezug auf soziale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu begreifen, sie sind aber beweglich und veränderbar. So ist die biografische Erzählung ein Ausschnitt aus einer bestimmten Zeit, einem bestimmten Kontext und aus einer bestimmten Interaktion (Dausien 2003; 2006). Die Zeitlichkeit und der Aspekt der Interaktion (etwa im Interview) spielen in der Biografiefor-

schung für Selbstthematizierungen eine besondere Rolle. Rosenthal (2010) differenziert zwischen erlebtem und erzähltem Leben und macht deutlich, dass das Erlebte nicht mit dem Erzählten übereinstimmt. Erlebtes wird immer wieder neu- und umgedeutet, ist in bestimmten Interaktionsprozessen verortet und ist abhängig von gesellschaftlichen Verhältnissen und Diskursen (Fischer 2017, S. 143). Diese Abhängigkeit ist durch queertheoretische Betrachtungen besonders deutlich zu machen. Hegemoniale (heteronormative) Diskurse über das Geschlecht referenzieren auf stabile, ein Leben lang unveränderliche Geschlechtsidentitäten. Da diese normativen Rahmungen zum Scheitern verurteilt sind, entstehen Brüche und Irritationen, die widerständige Handlungen ermöglichen. Anhand biografischer Erzählungen können diese rekonstruiert und neue bzw. andere Lebensrealitäten sichtbar gemacht werden.

Subjektivierung erfolgt für Butler immer in Bezug auf und in Abhängigkeit von Anerkennung durch andere. So werden in der rekonstruktiven Analyse der vorliegenden Studie pädagogische Kontexte wie Familie und Bildungsinstitutionen als Ort der Interaktion mit anderen und der Auseinandersetzungen mit normativen Ordnungen, von denen diese Kontexte durchdrungen sind, verstanden. Biografie-forschung bietet einen sehr offenen Zugang, um bisher Ungesagtes und Ungehörtes einzuholen. Auch Erzählungen erfordern, Subjektpositionen einzunehmen, Erzählungen über Erlebnisse und Gefühle sind sprachlich von machtvollen Diskursen gerahmt, vereindeutigt und geformt (Völter & Schäfer 2005). Allerdings ermöglichen sie einen inter*inklusive(re)n diskursiven Raum. Dieser unterliegt weiterhin Macht- und Differenzverhältnissen, schafft aber Gelegenheiten, um intelligible intergeschlechtliche Subjekte hervorzubringen und damit widerständige Erzählungen sowie Umdeutung zu ermöglichen.

3. Sprachhandlungen

Wie Sprache als machtvolles Instrument, Anerkennung und Verwerfung bestimmter Subjektpositionen (re)produziert bzw. performativ hervorbringt, wurde vor allem anhand poststrukturalistischer Ansätze erörtert. Judith Butler (1995) bezieht sich mit ihren Konzepten zu Performativität auf John Austins (1972) Sprechakttheorie. Sprache beschreibt nicht nur einen Sachverhalt, sondern ist auch eine Handlung (ebd., S. 26–29). Sie bildet nicht einfach Wirklichkeit ab, sondern erzeugt sie auf performative Art und Weise. Lann Hornscheidt (2012; 2018; 2021) bietet eine mehrdimensionale Reflexion der performativen Herstellung von Sprache. Dieses Kapitel widmet sich vor allem den Dimensionen der Diskriminierung durch Sprachhandlungen, die einige wichtige Aspekte für die Auseinandersetzung mit Intergeschlechtlichkeit und für die vorliegende Studie hervorheben. Abschließend werden Sprachhandlungen und Begriffsentscheidungen in diesem Kapitel theoretisch näher erläutert.

3.1 »Gendern« als unreflektiertes Regelwerk

Die Relevanz der Sprache in Bezug auf Geschlecht wird in vielen politischen, medialen, Alltags- und Wissenschaftsdiskursen im Hinblick auf das sogenannte »Gendern« reduziert.

Als lehrende Person ist in Seminarkontexten häufig die Frage zu hören: »Sollen wir gendern? Und wenn ja, wie?« Diese Fragen implizieren die Vorstellung, dass Sprache ohne ein Gendern möglich ist. Die konkretere Frage wäre wohl, ob es ausreichend, männlich zu gendern, also das generische Maskulinum zu verwenden. Außerdem enthalten diese Fragen auch die nach einer fixen Regel, die einzuhalten sei.¹ Diskurse einer »political correctness« vermitteln ebenso solche Regeln, in denen das Wissen über die korrekte Ausübung wichtiger zu sein scheint als deren Reflexion. So

1 An dieser Stelle werden Machtverhältnisse durch Leistungsbeurteilungen und verschulter Universitätskontexte, die eine Diskussionskultur an Universitäten massiv einschränken, nicht näher thematisiert. Es sei aber angemerkt, dass die Angewiesenheit auf ECTS-Punkte und positiven Noten solche Fragen (anstelle offener Denkräume) erzwingen können.

gibt es Regeln des generischen Maskulinums, dem eine Einleitung vorausgeht, dass »alle« (meist weibliche) Geschlechter mitgemeint sind, die Regel des Binnen-I, des Unterstrichs, des Asterisks oder – neuerdings – des Doppelpunkts. Alle folgen einer bestimmten Agenda, die oft gar nicht oder nur zum Teil hinterfragt wird. Vielmehr tritt sie als einzuhaltende und nicht selten als einfach »nervige« Regel auf.

Das folgende Beispiel ist einem der vorliegenden biografischen Interviews entnommen, das die erforderliche Reflexion des Genderns verdeutlicht und zeigt, dass eine bloße Regeleinhaltung nicht ausreicht.

Das war irgendwie lustig, ahm. (2) Wir haben ein Spiel gespielt. (I: mhm) U:::nd das hat Königs.ball geheißten. Was weiß ich. U:::nd es hat in jeder Mannschaft einen König gegeben, u:nd der musste, also der durfte halt nicht abgeschossen werden, und jetzt haben halt meine Teamkollegen gesagt ja passt, mach du das, weil du bist schnell und wendig, und die schießen dich vielleicht nicht so schnell ab. Und in an- im anderen Team wars halt ei- ein Junge, ein Mann. Und ahm und dann habens (...) gesagt ja:: ah ok, da ist der Peter der König und da bist du der König, u:nd wir haben halt dann gespielt und nachher bei der Nachbesprechung a:::h hat der Leiter halt so gesagt, ja:: er hat das Spiel ganz gut gefunden, er findets nur komisch, wenn direkt (1) eine Frau oder ein Mädchen eben angesprochen wird, dann sollte man schon gendern. (I: Hm.) Also dann sollte man schon sagen die Königin (I: Mhm) bist jetzt du, und (1) ich hab mir nur so gedacht. ok, wenn du wüsstest. (I: Mhm) Und wär ich damals (1) ahm (2) nicht mit der weiblichen Identifizierung ah einverstanden gewesen, dann wär das auch halt grad ein bisschen, halt blöd gewesen. Weil, ich hätt ja auch sagen können, eigentlich will ich nicht dass man mich (I: Mhm) Königin nennt. Aber weiß ich nicht. Das hab ich halt schon recht skurril gefunden. (4/32–5/19)

Der Leiter greift den Ausdruck »gendern« auf und eröffnet damit einen regelgeleiteten Diskurs: »wenn direkt (1) eine Frau oder ein Mädchen eben angesprochen wird«, »sollte man schon gendern«. Die erzählende Person selbst wurde offenbar vom Leiter in der Nachbesprechung gar nicht mehr direkt angesprochen. Der Leiter referiert viel mehr einen allgemeinen Diskurs des Genderns, das hier die Regel vertritt, dass Frauen, wenn sie direkt vor einem stehen, schon weiblich gendert werden sollen. Die direkt gegenüberstehende Person, die intergeschlechtlich ist, findet dies »irgendwie lustig« und »skurril«. Aber nur deshalb, da erstens die gegenderte Adressierung mit der Geschlechtsidentität übereinstimmte und zweitens die Person nicht direkt angesprochen wurde. Die erzählende Person wird nicht direkt konfrontiert, muss nicht Stellung beziehen, sondern die Sprachhandlung der Adressierenden wird bewertet. Die Frage nach dem Gendern entpuppt sich an diesem Beispiel als Gefahr diskriminierender Zuschreibung und als ein sehr allgemeines Gebot, die das adressierte Individuum gar nicht berücksichtigt, sondern als weibliche Person subjektiviert. Hornscheidt (2012) nennt diese sprachliche Subjek-

tivierung auch »frausierung« (ebd.). Innerhalb einer heterosexuellen Matrix, kann (und muss) es ausschließlich den König und die Königin geben. Andere Konzepte über Geschlecht gibt es für den Leiter nicht. Darin zeigt sich auch die Ambivalenz des »irgendwie Lustigen«. So lustig diese Situation auch gewesen sein mag und sich dies durchaus auch in der widersetzenden gedanklichen Reaktion »ok, wenn du wüsstest« (5/15) spiegelt, bleibt auch etwas »Skurriles« an dem Lustigen haften: Und zwar eine nicht zu äußernde Reaktion auf den Dominanzdiskurs binärer Genderung. Damals konnte sich die Person »weiblich identifizieren« und daher auch aus einer Perspektive darauf blicken, die sie »irgendwie lustig« findet. Der gedankliche Nachtrag: »ich hätt ja auch sagen können, eigentlich will ich das nicht, dass man mich Königin nennt« (5/17) ist zu hinterfragen. Eine laute Äußerung dieses Gedankens in der damaligen Situation hätte die Gefahr des Verlusts der eigenen Intelligibilität mit sich gebracht, ein Coming-Out erzwungen oder eine Kette an Rechtfertigungsdialogen. Zu sagen, »ich will nicht, dass man mich Königin nennt«, hätte die Person als intelligibles geschlechtliches Subjekt infrage gestellt. Trotz der Lustigkeit und Skurrilität der damit ad absurdum geführten Gender-Regel des Leiters, wird auch die Wirkmächtigkeit von Sprache und zugrundeliegenden Geschlechter-Konzepten deutlich. In dieser »irgendwie lustigen« Passage, passiert eine gängige und in eine Regel des »Genderns« verpackte Zuschreibungspraxis, die entgegen der eigentlichen Intention, geschlechtergerechte Sprache zu wählen, diskriminieren kann.

3.2 Sprache als Diskriminierungsdispositiv

Im Sprechen und Schreiben werden unterschiedliche Vorstellungen von Geschlechter- und anderen Differenzverhältnissen nicht nur abgebildet, sondern auch reproduziert (Butler 1991). Welche Sprachhandlungen angewendet und welche als wichtig erachtet werden, hängt auch mit der eigenen Subjektposition zusammen. Wie spreche ich über wen (nicht)? Warum ist mir das eine so wichtig, das andere weniger/nicht? Ansätze von Lann Hornscheidt (2012; 2018 und 2021) ermöglichen, ganz unterschiedliche machtvolle Sprachhandlungen und damit einhergehende privilegierte und marginalisierte Subjektpositionen zu reflektieren. Dabei spielen auch intersektionale Perspektiven eine wichtige Rolle. So, wie das Geschlecht in gesellschaftlichen Machtverhältnissen nicht isoliert als Differenzkategorie zu denken ist, so ist auch Sprache nicht nur auf das Geschlecht hin zu reflektieren. Wenn beispielsweise von Frauenrechten gesprochen wird, ist zu fragen, welche Frauen dabei mitgedacht werden (außer weiße, körperlich und psychisch normentsprechend, ökonomisch abgesichert, deutschsprechende Cis-Frauen). Wenn Geschlechtergerechtigkeit eingefordert wird, ist zu fragen, zwischen welchen Geschlechtern (außer Cis-Männern und Cis-Frauen) diese Gerechtigkeit gedacht wird.

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln erläutert, kann von keiner vorgängigen Eigenschaft oder Identität ausgegangen werden. Sie entsteht erst durch sprachliche Benennung mit häufig diskriminierenden Effekten, typisierenden Zuschreibungen und Affirmationen. Sprachliche Benennungen sind getragen von gesellschaftlichen Normvorstellungen, die strukturelle Diskriminierungen reproduzieren und deshalb von Lann Hornscheidt auch als »sprachliche gewalt-handlungen« (Hornscheidt 2012, S. 139) bezeichnet werden. Ungleichverhältnisse wie Rassismus, Ableismus, Genderismus und Klassismus² »konfigurieren und konstituieren auch individuen in ihren selbst- und fremdvorstellungen, in ihrem empfinden und in ihrer möglichkeit, sich selbst zu worten und für sich selbst und andere intelligibel zu sein« (ebd., S. 141). Dabei markiert Hornscheidt (2012), dass Sprache nicht als individuelle Ebene zu fassen ist, sondern als strukturelles Diskriminierungsdispositiv. Damit macht Hornscheidt (2012) allerdings auch eine dualistische Trennung auf, die in der vorliegenden Arbeit in untrennbarer Verschränkung gedacht wird. Hornscheidt (2012) unterscheidet sprachliche Diskriminierung durch »benennung« »ent_nennung«, »ent_erwähnung« und »ent_intelligibilisierung«³. Nicht nur die bloße Beschimpfung von anwesenden Einzelpersonen oder Gruppen ist demnach als Diskriminierung zu fassen, sondern diskriminierende Sprachhandlungen erweisen sich als deutlich komplexer. Als »ent_nennung« (ebd., S. 155) versteht Hornscheidt das Nicht-Erwähnen von Privilegien. Etwa, wenn die Kategorie weiß, im Gegensatz zu Schwarz nicht genannt wird. Am Beispiel des Geschlechts finden sich solche Ent_nennungen darin, dass Menschen als trans Personen oder inter* Personen, aber nicht als cis* Personen beschrieben werden. Ähnlich zeigt sich dies am Beispiel von schwulen, bisexuellen, asexuellen oder lesbischen Personen, wohingegen heterosexuelle Personen als solche nicht explizit genannt werden müssen. Die »ent_erwähnung« (ebd., S. 152f.) umfasst sprachliche Handlungen, die marginalisierte Positionen nicht miterwähnen. Am Beispiel von Geschlechterverhältnissen ist dies am generischen Maskulinum zu erkennen, indem patriarchale Machtverhältnisse gestärkt und weibliche, trans, inter* und nicht binäre Positionierungen unsichtbar gemacht werden. Auch wenn Frauen* immer noch oft von Ent_erwähnungen betroffen sind, betreffen solche diskriminierenden Sprachhandlungen noch viel stärker jene Personen, die aus dem binären Geschlechterverständnis fallen. In den seltensten Fällen werden Menschen jenseits der Zweigeschlechtlichkeit miterwähnt und damit nicht diskriminiert und ent_normalisiert.

Unter Diskriminierung durch »ent_sprachlichung« bzw. »ent_konzeptualisierung« fasst Hornscheidt jene Sprachhandlungen, die Subjektpositionen mar-

2 Klassismus berücksichtigt Lann Hornscheidt jedoch in einigen Werken nur unzureichend.

3 Die Kleinschreibung wird bei Hornscheidt als bestimmte Sprachhandlung genutzt. Der Unterstrich dient dazu, Lücken, Brüche aufzuzeigen bzw. Wortstämme hervorzuheben.

ginalisieren, indem sie bestimmte Subjekte »ent_intelligibilisieren«. So nennt Hornscheidt etwa die Formulierung »kreidebleich« (ebd., S. 159), die weiße Menschen impliziert und kein Konzept schwarzer Personen enthält. Ähnlich verhält sich dies bei inter* Personen und ihren Körpern. Inter* Körper werden außerhalb des medizinischen Kontextes besonders entsprachlicht und entkonzeptualisiert. Es fehlen Begriffe für ihre Körper und Körperprozesse. So verdeutlicht anhand dieser Diskriminierungsform Hornscheidt in Anlehnung an Butler einen besonderen Aspekt der Diskriminierung, die vor allem auch für die Lebensrealitäten intergeschlechtlicher Personen zutreffend sind: »die Möglichkeit, sprachlich diskriminiert zu werden, ist bereits ein mehr gegenüber einer ent_intelligibilisierung, der unmöglichkeit, benannt zu sein, der unvorstellbarkeit, zum bereich des menschlichen zu gehören und dadurch den status einer menschlichen benennung, einer personalen appellation einzunehmen« (ebd., S. 156). So haben sich in meiner Studie die Begriffsverwendungen wie *Entkonzeptualisierung* oder *Entintelligibilisierung* auch für den Ergebnisteil zur Beschreibung bestimmter sozialer Phänomene bewährt.

3.3 Systematische Dethematisierung des Themenbereichs Inter*

Am Beispiel »Königin« (vgl. Kapitel II.3.1) wurde bereits die Reproduktion binärer Geschlechterkonzepte (Mann – Frau, König – Königin) durch bestimmte Regeln des Genderns deutlich, andererseits ist die Frage nach Möglichkeiten des Widersetzens solcher diskriminierenden Sprachhandlungen aufgekommen. Anschließend an Butlers Ausführungen zur Interpellation, ist eine Subjektposition nur innerhalb eines Diskurses möglich. Ohne Diskurs keine Sprache und kein Subjekt. Bereits Lang (2006) hat in ihrer Studie auf die Notwendigkeit einer inter*inklusiven Sprache aufmerksam gemacht: »Soll das Phänomen Intersexualität gesellschaftlich konstituiert werden, müssen auch neue Begrifflichkeiten für intersexuelle Körper und Köperteile, intersexuelle geschlechtliche Orientierungen, intersexuelle Identitäten und eventuell auch intersexuelle Geschlechterrollen geschaffen werden« (Lang 2006, S. 314). Begrifflichkeiten und Sprache für den Themenbereich Inter* fehlen immer noch. Die Grammatik der deutschen Sprache ist auf die männliche und weibliche Form begrenzt und entkonzeptualisiert Personen, die aus diesem binären Raster fallen. »So wird Sprache auch in Bezug auf unsere Vorstellung von Geschlecht zu einem Machtinstrument, welches entscheidend beeinflusst, wer gesehen wird und wer nicht« (De Sylvain & Balzer 2008, S. 40).

Das Schweigen bzw. die Tabuisierung kann als ein resultierendes Phänomen gewaltvoller Ordnungen verstanden werden, die unter das Konzept Silencing (z.B. Dhawan 2017) gefasst werden können. Schweigen bietet einerseits Schutz in Räumen, die nicht als sicher erlebt werden. Andererseits festigt das Schweigen hegemoniale Diskurse. Gayatri Chakravorty Spivak (2008) hat in »Can the Subaltern Speak?«

die enge Verknüpfung von Schweigen und Subalternität verdeutlicht, in der durch Macht- und Wissensdiskurse marginalisierte Stimmen hör- und sprachlos gemacht werden. »Die Ordnung der Diskurse erlaubt die Artikulation bestimmter Sachverhalte nicht, da sie selbst auf diesem Schweigen beruht« (Steyerl 2011, S. 12). Im Sinne der Zweigeschlechtlichkeit kann das Sprachlos-Machen als Silencing-Strategie⁴ gefasst werden, die den hegemonialen Diskurs stärkt, den klinischen Blick auf intergeschlechtliche Körper schärft und institutionelle Gewalt rechtfertigt. Bergold-Caldwell et al. (2017) machen am Beispiel von People of Color die traumatisierende Dimension durch systematisches Dethematisieren und Räume des Unsagbaren in der Schule aufmerksam. Sie kritisieren die verunsichtbarte gesellschaftliche Dimension, die in den Bereich des individuellen Körpers verschoben werden. Auch wenn sich ähnliche Otheringprozesse in Critical-Whiteness Studies oder Disability Studies zeigen, gestalten sich Silencingprozesse bei Intergeschlechtlichkeit etwas anders. In der vorliegenden Studie wird deutlich, dass intergeschlechtliche Körper oft gänzlich unsichtbar (gemacht) bleiben. Der Schein der Zweigeschlechtlichkeit muss und kann bis zu einem gewissen Zeitpunkt (meist bis zur Pubertät) gewahrt bleiben, das eigene Wissen über das »irgendwie Anderssein« (vgl. Kapitel IV.1.5) ist allerdings bereits früh vorhanden. Sprache und Bezeichnungen für den eigenen intergeschlechtlichen Körper fehlen dafür aber gänzlich. Inter* Personen unterliegen somit einem besonderen Schweigen und üben sich in Normalisierungspraktiken (vgl. z.B. Kapitel IV.2.4).

Nach Spivak (2008) ist auch das Zuhören hegemonial vorstrukturiert und nur bestimmte Informationen werden gehört. Dies verdeutlicht die wechselseitige Bedingtheit des Subjekts, das spricht, und desjenigen, das zuhört. Als empowernde Räume beschreiben viele Inter*Studien (Preves 2003; Lang 2006; Zehnder 2010; Gregor 2015; Krämer 2021) sichere Räume in Peergroups, in denen ein Teilen von Erfahrungen, ein Anwesendsein und Ausprobieren möglich ist. Solche Gruppenerfahrungen schaffen neue diskursive Räume, »um sprechen zu können, um eine eigene Stimme herauszubilden, wahrnehmen und positiv und kollektivbildend empowernd wahrnehmen zu können« (Hornscheidt 2012, S. 243). Ein Interviewsetting bzw. ein Schreiben über die eigene Biografie kann diese Form eines empowernden Raums nicht schaffen. Dennoch bergen sie das Potential, als intelligibler Sprechort zu fungieren, in dem durch ein anonymisiertes Schreiben oder Sprechen im Interview ein Ausprobieren, Anwesendsein und Gehörtwerden möglich ist. Dies wird in einigen Passagen des Interviews deutlich: Beispielsweise markiert Rene S. den positiven Aspekt des Ausprobierens, in dem die gesamte Geschichte ohne zeitliche Beschränkung erzählt werden kann. Und Alexis W. findet im Schreiben den Mut, Diskriminierungserfahrungen durch die Entkonzeptualisierung

4 Dudu Küçüköğül (2019) analysiert solche Silencing-Strategien am Beispiel muslimischer Frauen in der feministischen Praxis.

im Ausbildungskontext einer Leitungsperson rückzumelden. Die Sprache bleibt innerhalb hegemonialer Ordnungen, aber auch deutlich an ihren Rändern (Gregor 2015), wodurch Verschiebungen und Umdeutungen eigener Erfahrungen möglich werden.

Wie bereits im Kapitel zu Identität ausgeführt, geht Butler (2003) von einem brüchigen, fragilen ›Ich‹ aus. Die Frage »Wer bist du?« (ebd., S. 57) ethisch so zu reflektieren, dass dabei nicht bloß die *Antwort* auf die Frage relevant ist, sondern besonders *die Frage selbst* einer Reflexion bedarf, dient einer reflektierten Sprachhandlung. Anhand von Butlers Überlegungen wird die Angewiesenheit auf Anerkennung, die durch Anrufungen und Benennungen erfolgt, deutlich. Allerdings gehen mit solchen Benennungen auch Verwerfung und Exklusion einher. Dekonstruktivistische Überlegungen plädieren für das Aushalten von Unentscheidbarkeiten und Offenheit. Antke Engel spricht von »VerUneindeutigung« (Engel 2005), die jegliche Form der Fixierung verunsichert und immer wieder auflöst. Sich diesen Umstand bewusst zu machen, sich Zeit zu nehmen und mit Adressierungen zu zögern (Plößer 2010) in einer stetigen reflexiven Schleife, ist eine Möglichkeit, damit umzugehen. Sprachpraxen und ihre Bedeutungen ändern sich außerdem fortlaufend und können nur als momentane Entscheidung und nicht als fixe Entschiedenheit gedacht werden. Queerende sprachliche Praxis gestaltet sich also herausfordernd und deutlich komplexer, als sich an einer klaren Regel zu orientieren.

3.4 Begriffsentscheidungen

Nachfolgend werde ich zentrale Begriffe bzw. Begriffsentscheidungen für die vorliegende Forschungsarbeit näher ausführen.

3.4.1 Intergeschlechtlichkeit bzw. Inter*

Der Begriff »Intergeschlechtlichkeit« bzw. »Inter*« wird in dieser Forschungsarbeit als Umbrella-Term unterschiedlicher Selbstbezeichnungen und einer Vielfalt von inter* Körpern genutzt. Intergeschlechtlichkeit wird, angelehnt an einer Menschenrechtsperspektive, als eine Variation der Geschlechtsmerkmale, als mögliche Identitätskategorie und laut österreichischem geltenden Gesetz auch als einen möglichen Personenstand verstanden. Inter* bzw. Intergeschlechtlichkeit implizieren mit ihrem Wortstamm »Inter« (lat. zwischen) ein Verständnis von Zwischenformen, orientiert an einer Zweigeschlechtlichkeit. Obwohl eine wörtliche Übersetzung die Vielfalt von Intergeschlechtlichkeit verkennen würde und sich an heteronormativen Modellen orientiert, haben sich die Begriffe Inter* und Intergeschlechtlichkeit innerhalb vieler Selbstvertretungsgruppen als Selbstbezeichnung etabliert. Preves (2003) hat anhand des englischen Begriffs Intersex bezugnehmend

auf Goffmans Stigma-Theorie aufgezeigt, wie ein stigmatisierender medizinischer Begriff zu einem empowernden umgedeutet bzw. reclaimed werden konnte.

Nichtsdestotrotz ist es wichtig hervorzuheben, dass manche Personen und Selbstvertretungen den Begriff Intergeschlechtlichkeit als Zuordnungskategorie ablehnen, ihre Identität und Geschlechtsmerkmale innerhalb der Zwei(körper)geschlechtlichkeit verorten. So vertreten beispielsweise AGS (Androgenital Syndrom)–Initiativen nicht selten eine ablehnende Haltung zu einer Zuordnung zu Intergeschlechtlichkeit (vgl. dazu z.B. Dahlmann & Janssen-Schmidchen 2019). Die österreichische Beratungsstelle »VAR.GES« hat deshalb in ihrem Gründungsjahr 2019 »Variationen der Geschlechtsmerkmale« als Formulierung gewählt, um möglichst viele Menschen und Personengruppen ansprechen zu können, die mit dem Begriff Intergeschlechtlichkeit nicht vertraut sind oder ihn ablehnen (VAR.GES 2019). Störungsbegriffe, wie sie häufig in Diagnosen und medizinischen bzw. psychologischen Studien vorkommen, werden in dieser Forschungsarbeit kritisch gelesen. Davis (2015) macht darauf aufmerksam, dass der Störungsbegriff die Zuständigkeit der Medizin aufrechterhalte, außerdem bevorzugen die wenigsten Menschen den Störungsbegriff als Selbstbezeichnung (vgl. dazu z.B. die Studie von: Schweizer et al. 2015, S. 13). Zur Geschichte der veralteten und überwiegend medizinischen Begriffe wie »Hermaphrodit« »Zwitter«, »DSD« (disorders of sex development) bzw. »dsd« (differences of sex development) findet sich Ausführungen z.B. in Lang (2006), Klöppel (2010), Voß (2010), Zehnder (2010), Gregor (2015) und Ghattas et al. (2015). Intergeschlechtlichkeit hat sich im dominant deutschsprachigen Raum mittlerweile in Abgrenzung zu medizinischen Kategorisierungen als Begrifflichkeit durchgesetzt. Nachdem die vorliegende Studie nicht an medizinischen Diagnosen, sondern an den Lebensgeschichten in gesellschaftlichen Machtverhältnissen interessiert ist, werden in dieser Studie die Begriffe »Intergeschlechtlichkeit« und »Inter*« genutzt. Diese Begriffe umfassen dabei gesellschaftliche und soziale Verhältnisse, die in den biografischen Erzählungen unterschiedlich rekonstruiert werden. In wenigen Fällen, mit expliziter Betonung des Körpers, wird auch die Formulierung »Variationen der Geschlechtsmerkmale« genutzt.

Die Frage nach der Häufigkeit

Oft ist die Frage zu hören, wie viele Menschen von Intergeschlechtlichkeit betroffen seien. Die Frage nach der Prävalenz impliziert auch eine Frage nach der Relevanz der vorliegenden Forschung. Hierzu sind zwei Punkte anzumerken: Erstens hat die Studie zum Ziel, Geschlechterdiskurse in pädagogischen Kontexten zu beleuchten, von denen alle Menschen betroffen sind. Heteronormativität bzw. die damit einhergehende Zweigeschlechterordnung haben nicht nur Folgen für intergeschlechtliche Menschen. Zweitens geht mit dieser Frage die Problematik einher, was zu Intergeschlechtlichkeit gezählt wird, wer intergeschlechtlich ist und wer das de-

finiert. So existieren Zahlen von 1:4500 Geburten (Thyen et al. 2006), 1:300 mit »Hypospadien« (Riedl 2018) bis zu Angaben von 1,7 % (OII Europe 2021) der Weltbevölkerung. Die Zahlen unterscheiden sich deshalb so sehr, da sie entweder nur die statistische Auswertung darstellen, in denen Inter* bereits bei der Geburt festgestellt wurde, bestimmte Formen von Intergeschlechtlichkeit teilweise mitgerechnet oder ausgeklammert werden und besonders die Personen nicht mitgezählt werden, die erst im Laufe ihres Lebens von ihrer Intergeschlechtlichkeit erfahren (Schweizer et al. 2019, S. 107). Nicht zuletzt ist der Spielraum der internationalen Klassifikation sehr groß und je nach Interpretation der medizinischen Diagnostiker*innen unterschiedlich (Dahlmann & Schmidchen 2019, S. 529f.). Dabei bleiben die Abtreibungsrate (Carpenter 2016) und Suizidrate (Hechler 2015) meist gänzlich unerwähnt. Dass außerdem nicht nur inter* Personen selbst, sondern beispielsweise Familien von normativen Geschlechtervorstellungen und damit einhergehenden Schwierigkeiten zu kämpfen haben (vgl. z.B. Krämer 2021), erhöht auch die quantitative Zahl sogenannter »Betroffener«.

Die Frage nach der Häufigkeit kann nur dann relevant werden, wenn der Blick von einer eigentlich systemrelevanten Frage hin zu einer individuellen »Betroffenen«-Frage wechselt und damit Machtverhältnisse und bestimmte Geschlecht(skörper)erordnungen (die besonders, aber nicht nur inter* Personen betreffen) unreflektiert bleiben. Sichere pädagogische Räume sind für alle Menschen zu gewährleisten.

3.4.2 Pädagogische Diskurse und pädagogische Kontexte

Die Wortwahl »pädagogische Diskurse« ist an dem Diskursbegriff von Michel Foucault angelehnt. Pädagogische Diskurse sind als bestimmte Redeordnungen zu verstehen und als diskursive Praktiken, die sich sowohl auf das Sprechen als auch auf Handlungen innerhalb der Ordnung eines Diskurses und seines Wahrheitsfeldes beziehen. Es gibt nicht einen einzigen pädagogischen Diskurs, sondern es existieren viele in der und über die pädagogische Praxis, Ausbildung von pädagogischen Berufen und Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Wenn ich von »pädagogischen Geschlechterdiskursen« schreibe, meine ich solche, die explizit Geschlecht oder Geschlechterdifferenz bzw. Geschlechterverhältnisse zum Gegenstand haben. Damit sind keine singulären Überlegungen gemeint, sondern ein bestimmter Kanon. Das bedeutet jedoch nicht, dass pädagogische Diskurse im Allgemeinen nicht ebenso Geschlecht bzw. Geschlechterverhältnisse als zentrale Kategorie beinhalten. So kann die pädagogische Praxis oder Theorie verhandelt werden, ohne Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse zu berücksichtigen. Und bildungswissenschaftliche Studien ordnen beispielsweise ihr Sample sehr rasch nach binären Geschlechterkategorien, ohne ihre Zuschreibungsprozesse und Ausschlüsse zu reflektieren.

Von zentralem Interesse sind die zu rekonstruierenden biografischen Erfahrungen in pädagogischen Kontexten. Die Definition von pädagogischen Kontexten wird in der Fragestellung und Analyse zugunsten der Eigenlogik biographischer Konstruktionen weit gefasst: von Interesse sind z.B. biographische Erzählungen über Erfahrungen in pädagogischen Institutionen, der Familie und Interaktionen mit pädagogischen Akteur*innen anderer institutioneller Kontexte. Der Begriff *Kontext* ist ein Versuch, die Felder der pädagogischen Diskurse möglichst offen zu halten und sie nicht auf pädagogische Institutionen oder pädagogische professionelle Praxen zu beschränken. Der Begriff des Kontextes markiert außerdem ein *Verhältnis*. Die genannten Bereiche sind keine singulären, sondern stehen im Kontext von Gesellschaft, Theorie, Praxis und Biografie.

3.4.3 Erfahrung

Im Fokus meiner Forschungsarbeit stehen Erfahrungen in pädagogischen Kontexten. Im Rahmen der Studie soll der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutsamkeit diese Erfahrungen für den biographischen Verlauf hatten und wie sie Selbstpositionierungen und -konstruktionen mitstrukturieren.

Foucault geht von keinem »autonomen« und »souveränen« Subjekt aus, sondern spricht von einer Konstitution des Subjekts als »Erfahrung« (Foucault 1989, S. 13f.), die sich aus einem Netz von Wahrheitsspielen, Wissenscodes, Macht- und Selbstbeziehungen erschließt (ebd.). Der Erfahrungsbegriff bei Foucault ist um den Erfahrungsbegriff der Biografieforschung zu erweitern, in dem vor allem auch der zeitliche Aspekt berücksichtigt ist, der bei Foucault fehlt. Fischer & Kohli (1987) verdeutlichen an dem alltäglichen Ausdruck »Erfahrung machen« einen »doppelten Zeithorizont« im Erfahrungsbegriff. Wenn eine Person eine Erfahrung macht, erweitert sie ihr bisheriges Wissen um diese Erfahrung und gewinnt neue Perspektiven für die Zukunft (Fischer & Kohli 1987, S. 31). Die Erfahrung ist an das Individuum, das die Erfahrung macht, gebunden. Sie entwickelt sich nicht nur situations- und ortsspezifisch ist, sondern baut auf zuvor gemachte Erfahrungen auf. Die Welt wird nur so aufgenommen, wie sie auf zuvor gemachte Erfahrungen verstanden wurde. Und doch sind sie keine rein individuellen Erfahrungen. Sie sind eng verstrickt mit sozialen Strukturen und gesellschaftlichen Normen und Ordnungen, gebunden an Ort, Interaktion und Zeit. Biografische Erzählungen sind daher immer eine Reinterpretation der vergangenen Erfahrung und der Zukunft und aus einer bestimmten Gegenwartsperspektive zu verstehen (Fischer & Kohli 1987, S. 33).

Dausien (2003) erläutert den Erfahrungsbegriff hinsichtlich der Differenzkategorie Geschlecht und konstatiert, dass Menschen keine Erfahrungen mit »Geschlecht«, machen, sondern »in konkreten Alltagssituationen, in denen das Erleben und Handeln der beteiligten Personen in irgendeiner, oft widersprüchlichen, meist nicht exakt fassbaren Weise mit der Zugehörigkeit bzw. Zuordnung zu einer

der beiden Geschlechtsklassen verknüpft werden kann [...]« (ebd., S. 219). Dabei bezieht sich Dausien auf den Erfahrungsbegriff von John Dewey im Sinne eines Erfahrungsmachens. Handlung, Erleben und Reflexion sowie die Beziehung mit der Umwelt stehen dabei in einem untrennbaren Zusammenhang. In der Analyse bzw. Rekonstruktion von Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen können Zugänge »zum Handeln, Erleben und Deuten eines Subjekts« geschaffen werden und zu »Handelnden und/oder dinglichen Aspekten einer konkreten ›Handlungsumwelt‹ in einer konkreten Situation, auf die sich die jeweiligen Erfahrungen beziehen« (ebd., S. 221). Die Erzählung selbst, in denen auf biografische Erfahrungen Bezug genommen wird, erfolgt wiederum in einer bestimmten sozialen Situation, zu einer bestimmten Zeit und damit einer »besonderen biografischen Perspektivität« (ebd., S. 228), die es in der Rekonstruktion zu berücksichtigen gilt.

III. Methodologisches Vorgehen

1. Hinführung

Die bislang fehlenden pädagogischen Theorien und Studien zum Thema Intergeschlechtlichkeit erfordern Studien, die am Subjekt ansetzen. Intergeschlechtlichkeit ist, wie im empirischen Teil später im Detail ausgearbeitet, in pädagogischen Kontexten kaum sichtbar. Auch wenn bereits einige pädagogische Studien heteronormative Norm(alisierungsprozesse analysierten, ist die Erfahrungswelt intergeschlechtlicher Personen noch überwiegend unerforscht. Die Biografieforschung »bietet sich besonders für komplexe, auf Subjektivität und Handlungszusammenhänge bezogene Ansätze und für Forschungsprobleme an, bei denen Lebenserfahrungen und -wirklichkeiten untersucht werden sollen, über die (noch) keine »etablierten« Theorien existieren« (Dausien 1994, S. 138f.). Inter* Personen als Erfahrungsexpert*innen zu befragen, ermöglicht, die Relevanz des Themas sowohl für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft als auch für die pädagogische Praxis zu erheben. Biografisch-narrative Interviews bieten hierfür besondere Vorteile. Eigene Hypothesen und Vorannahmen der interviewenden Person werden zurückgestellt. Durch eine Haltung von Offenheit und Neugier für die individuellen Lebensgeschichten werden Erzählungen möglich, die quantitative Verfahren oder bestimmte strukturierte Leitfadenterviews nicht erheben können. Die Biografieforschung kann individuelle Perspektiven und Erfahrungen sichtbar machen und rekonstruieren, *ohne* gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse aus dem Blick zu verlieren. So ist mein Blick besonders auf individuelle Erfahrungen in und über Geschlechterverhältnisse gerichtet.

Forschung ist immer auch an Differenzkonstruktionen beteiligt. »Bereits die Frage nach den Unterschieden und ihre empirische Untersuchung [...] wiederholt und affirmiert, was sie kritisch in den Blick zu nehmen gedenkt« (Dausien 2012, S. 159). Viele Studien aus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bleiben auf eine Zweigeschlechtlichkeit beschränkt, fragen nach Männern und Frauen und reproduzieren Unterschiede dieser zwei Geschlechter. »Wer nur nach Frauen und Männern schaut, wird diese auch immer finden – und damit das festschreiben, was eigentlich zu untersuchen wäre, nämlich wie aus Menschen Frauen und Männer werden« (Villa 2004, S. 68f.). Durch die Adressierung intergeschlechtlicher Menschen, bleibt auch die vorliegende Forschungsarbeit vorerst

auf eine bestimmte Geschlechterkonstruktion beschränkt, die lediglich als Erweiterung der Zweigeschlechtlichkeit gedacht werden könnte. Allerdings bietet die Biografieforschung einen deutlich breiteren und komplexeren Zugang, der eine eindimensionale Betrachtung auf Geschlecht erschwert.

1.1 Solidarische Forschung

Die vorliegende Studie kann als solidarische Forschungsarbeit verstanden werden. Sie ist solidarisch mit einer Inter*Bewegung, die menschenrechtsbasiert und kritisch gegenüber Pathologisierungprozessen von vielfältigen Geschlechtskörpern auftritt. Mit dieser Positionierung bin ich auch ins Feld gegangen. Als parteilich, wie solidarische Forschung ebenso genannt wird, kann diese Studie insofern nicht verstanden werden, da ich auch kritische Forschungspositionen eingenommen habe, die eine erforderliche Distanz zu bestimmten Haltungen von Interessensvertretungen mit sich bringen mussten. Wissenschaft und Politik sind aber nicht strikt getrennt zu denken (Althoff et al. 2017, S. 8). Wissen ist zudem immer perspektivisch und nicht objektiv (Haraway 1995). Besonders die Frauen- und Geschlechterforschung übernahm eine Vorreiter*innenrolle in der Reflexion von Gleichstellungspolitik und Wissenschaft. Sie wurde und wird für ihre angebliche ›Unwissenschaftlichkeit‹ kritisiert. Immer noch herrscht bei jenen Kritiker*innen ein Verständnis von ›objektiver Wissenschaft‹, in der patriarchale, heteronormative Strukturen und Machtverhältnisse unreflektiert bleiben (vgl. dazu Althoff et al. 2017, S. 40ff.). Während feministische Forschung mittlerweile hart erkämpfte Praxis ist und immer noch sein muss, stehen Inter*Studies noch am Anfang. Insbesondere deshalb war es erforderlich, intergeschlechtliche Menschen als Erfahrungsexpert*innen in bestimmten Machtverhältnissen zu verstehen und etwas über ihre Lebensrealität (in pädagogischen Kontexten) zu erfahren.

Solidarische Forschung bedeutet allerdings nicht hierarchiefreie Forschung. »Die hierarchischen Beziehungen zwischen Wissenschaftler_innen und Beforschten lassen sich auch durch Parteinahme und Solidarisierung nicht gänzlich auflösen. Es geht vielmehr darum, die Dynamik dieser Beziehungen in den Forschungsprozess mit einzubeziehen, anstatt sie auszublenden« (Althoff et al. 2017, S. 92). Somit ist es auch notwendig, die eigene Position und Situierung im Forschungsfeld zu reflektieren.

Eigene Position und Situierung

Die Analyse und Rekonstruktion biografischer Erzählungen wird in der Biografieforschung als Konstruktion zweiten Grades verstanden, da nicht nur die erzählende Person in den jeweiligen Interview- oder Schreibkontexten ihre Biografie konstruieren, sondern Forscher*innen mit ihren theoretischen Perspektiven bestimm-

te Ergebnisse und Lesarten ausarbeiten. Die eigene Positionierung ist nicht nur aus den theoretischen und methodischen Zugängen zu erschließen, sondern erfordert auch eine Auseinandersetzung und Bestimmung der eigenen Situierung (Althoff et al. 2017, S. 440). Situierung ist nach Haraway (1995) keine fixe Positionierung, sondern ein veränderbarer Prozess, der aber durch Wissen- und Machtstrukturen reguliert ist. So unterliegt diese Forschungsarbeit bestimmten Vorgaben als Qualifikationsarbeit. Die biografischen Erzählungen entstanden in einem universitären Kontext, in dem über bestimmte Lebensgeschichten zwar in einem professionellen und möglichst geschützten Rahmen geforscht wird, in dem aber auch Machtverhältnisse wirken. Sie werden beispielsweise in der Rollenverteilung Interviewer*in – Befragte, in bestimmten Diskursen der Disziplin Bildungswissenschaft und durch meine Subjektpositionierungen (Alter, Geschlecht, weiß, akademisch, ...) deutlich. Forscher*innen bewegen sich im Laufe des Forschungsprozesses mit unterschiedlichen privilegierten und marginalisierten Subjektpositionen im Feld, mit einer bestimmten Situierung, die sowohl die Interaktion im Feld, die biografische Erzählung als auch die rekonstruktive Analyse nicht unbeeinflusst lassen. Dabei ist das soziale Interagieren im Feld immer auch eine politische Praxis, in der bestimmte Zugänge, Erzählungen und Analysen ermöglicht werden und andere verhindert bleiben. So war es erforderlich, meine Situierung zu reflektieren und zu diskutieren, mich eigenen und institutionellen Wissens- und Machtstrukturen neu oder anders zuzuwenden und diesen Reflexionsprozess für die Erhebung und Auswertung der biografischen Erzählungen fruchtbar zu machen. Vor allem nutzte ich dafür Forschungswerkstätten, Workshops zu intersektionalen Perspektiven, den Austausch mit Inter*Communities, wissenschaftliche Kolloquien, Forschungstagebücher und Supervisionen.

1.2 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen wurden im Laufe meines Forschungsprozesses offengehalten, indem ich Hypothesen zurückgestellt habe und einer »Entdeckungslogik« (Rosenthal 2015, S. 50) folgte. Meine Vorannahmen zum Thema Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Kontexten waren ohnehin kaum gegeben, da sich dieses Thema für mich als unbekannt und unsichtbar darstellte. Die Haltung einer Offenheit und Neugier (ebd., S. 51) war diesbezüglich recht selbstverständlich möglich.

Im Laufe des Forschungsprozesses entwickelt sich folgende *Forschungsfragen*:

- Wie wird aus Sicht von inter* Personen Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Kontexten verhandelt?
- Welche Erfahrungen in welchen pädagogischen Kontexten werden in der biografischen Erzählung wie relevant gesetzt?

- Wie positionieren und konstruieren sich die Interviewpartner*innen im Hinblick auf diese Bildungsprozesse?
- Welche Aufschlüsse geben diese Erfahrungen über die jeweiligen Bildungsprozesse in pädagogischen Kontexten?

Die Hauptfrage bezieht sich auf ein *Verhandeln* von Intergeschlechtlichkeit. Der Begriff versucht Diskurse, Interaktionen und Praktiken in den Blick zu nehmen. Im Kapitel II.3.4.3 wurden bereits der Erfahrungsbegriff sowie pädagogische Kontexte näher erläutert. Auch mit diesen Begriffen versuche ich, eine breite Offenheit zu ermöglichen, um die Relevanzsetzung den Erzähler*innen zu überlassen.

2. Zugang zum Feld

Der offene Forschungsprozess in der Biografieforschung erfordert »ein prozesshaftes Verständnis forschungsethischer Fragen und Lösungen« (Unger 2018, S. 695). Jene Fragen und Lösungen werden in diesem Kapitel skizziert und kritisch reflektiert.

Den Zugang zu den biografischen Erzählungen stellte ich im Jahr 2015 und 2016 über Kontaktaufnahmen mit Selbstbetroffenen Gruppen, Aktivist*innen und Vereinen in Österreich, später auch in Deutschland und der Schweiz her. Die Aufrufe verschickte ich per E-Mail mit der Bitte um Weiterleitung und hing sie auch in Form von Aushängen auf Inter*Veranstaltungen (wie interne Inter*Treffen oder Tagungen) auf. Der seit 2015 stetige Austausch mit Selbstvertretungsgruppen in Österreich und Deutschland ermöglichte mir in Ergänzung zu den Interviews und des Schreibaufrufen weitere Perspektiven auf und Kontextualisierungen der intergeschlechtlichen Lebensweisen. Viele informelle Gespräche mit Einzelpersonen und Personengruppen aus der Inter*Community und Inter*Forschung (auch im medizinischen Kontext) waren im Laufe der Jahre möglich, nicht zuletzt aufgrund meiner wissenschaftlichen Mitarbeit als Gründungsmitglied der Plattform Intersex Österreich. Zudem ermöglichten mir eigene Tagungsveranstaltungen und -teilnahmen zum Thema Intergeschlechtlichkeit einen wichtigen Zugang. Auch einige Tagungen im medizinischen Kontext boten wertvolle (teilweise kontrastierende) Perspektiven auf das Thema und Einblicke in aktuelle medizinische Diskurse. Daraus entstanden viele Feldnotizen, Memos und Protokolle, die in der Analyse der Daten Berücksichtigung fanden. Sie dienen als Kontextualisierung und Kontrastierung (Strauss & Corbin 1996) zu den Erfahrungsberichten im Interview und im Schreibaufwurf. Strauss und Corbin beschreiben solche Notizen als schriftliche »Formen unseres abstrakten Denkens über die Daten« (ebd., S. 170), deren Systematisierung einen wesentlichen methodischen Schritt für den Auswertungsprozess darstellte.

Interview- und Schreibaufwurf wurden über Forschungswerkstätten vor der Auswertung diskutiert und überarbeitet. Die nachfolgenden kritischen Reflexionen waren für die Auswertung und Kontextualisierung der Daten bedeutsam und ermöglichen für zukünftige Forschungsprojekte wichtige Erkenntnisse.

2.1 Hard-to-reach group

Die Anzahl der Interviews kann als vollständig angesehen werden, wenn die »theoretische Sättigung durch paralleles Erheben und Analysieren der Daten« (Glaser & Strauss 2010, S. 77) erreicht ist. Die genaue Sample-Auswahl und Anzahl hängen jedoch auch von der Bereitschaft zum Coming-Out ab. Personen für meine Interviews und Schreibtexte zu gewinnen, gestaltete sich daher schwierig. Intergeschlechtliche Menschen können als »hard-to-reach group« (Brackertz 2007, zit.n. Krämer 2021) verstanden werden. Diese Bezeichnung trifft auf Zielgruppen zu, die aus unterschiedlichen Gründen schwierig zu erreichen sind (z.B. weil sie zu Minderheiten gehören oder unentdeckt bleiben wollen).

Als Hauptproblem identifizierte ich die anhaltende Tabuisierung und Entintelligibilisierung. Die Einwilligung für ein Interview mit einer unbekanntem forschenden Person, bergen im Dominanzdiskurs heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit Risiken und machen die Erzähler*innen besonders vulnerabel. Die Erzählungen erfordern eine bereits erfolgte biografische Integration der Intergeschlechtlichkeit, die ein Wissen über die eigene Intergeschlechtlichkeit und deren innere Verarbeitung voraussetzt. Einige intergeschlechtliche Personen sind traumatisiert (Gregor 2016), haben negative Erfahrungen mit (vorwiegend medizinischen) Forschungskontexten, tabuisieren Variationen ihrer Geschlechtsmerkmale und befürchten Diskriminierungserfahrungen.

Auch Krämer (2021) erläutert das Problem der Samplegewinnung aufgrund von Tabuisierung: »In der Forschung zu Eltern intergeschlechtlicher Kinder ist dies ein schwieriger Schritt. Zwar kann darauf geachtet werden, dass eine gewisse soziokulturelle Varianz vorhanden ist, allerdings sind Tabuisierung und Verdrängung akute Schwierigkeiten in der Datenerhebung.« (Krämer 2021, S. 95). Da sich das Thema Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Institutionen wie Schule oder in der Jugendarbeit so unsichtbar darstellt bzw. sein muss und viele Erfahrungen erst rückwirkend reflektierbar sind, waren Jugendliche besonders schwer zu erreichen. Auch die eigene Kategorisierung als intergeschlechtlich setzt Wissen voraus, das vielen Jugendlichen (noch) fehlt (vgl. dazu auch Krell & Oldemeier, S. 16f.).

2.2 Eigene Positionierung im Feld

Lebensgeschichten verändern sich kontinuierlich und werden stetig umgeschrieben. Auch Forscher*innen sind in Interviewsituationen mit ihren Fragen, dem Setting und dem eigenen kommunikativen Handeln aktiv an der Konstruktion der erhobenen Lebensgeschichte beteiligt (Dausien 2000, S. 105). Das Interaktionsgeschehen beginnt bereits mit der Aussendung meines Aufrufs. Flick (1991) problematisiert die Rolle als Forscher*in im Spannungsfeld zwischen Fremd-

heit und Vertrautheit respektive Nähe und Distanz zur interviewten Person. Die wesentlichen Faktoren sind die Aushandlung der Offenlegung und Transparenz wechselseitiger Erwartungen, Ziele und Interessen. Davon wird auch die Entscheidung der befragten Person abhängen, welche Ausschnitte ihrer Lebensgeschichte sie dem*r Forscher*in eröffnet oder vorenthält (ebd., S. 154f.). Dieses Problem liegt besonders im Forschungsgebiet zum Thema Intergeschlechtlichkeit vor. Interviewpartner*innen stellten sich erfahrungsgemäß erst dann einem Interview zur Verfügung, wenn sie viele Vorgespräche geführt und die Positionierung hinreichend hinterfragt haben. Auch Unger (2018) markiert die Bedeutsamkeit einer vertrauensvollen Beziehung in biografischen Interviews. Dabei kann es notwendig sein, die »Neutralität« und »inhaltlicher Zurückhaltung« als Forscher*in im Feld marginalisierter Personengruppen aufzugeben, um eine »Grundlage für die Erzählbereitschaft seiner Interviewpartner zu schaffen« (Unger 2018, S. 690). Zehnder (2010) macht ebenso die ambivalente Rolle als Wissenschaftler*in deutlich und stellt fest, keine »neutrale Haltung« zum Thema Intergeschlechtlichkeit einnehmen zu können (ebd., S. 16). Für viele intergeschlechtliche Menschen ist eine Sensibilität gegenüber dem Thema die Voraussetzung, um Interviewanfragen überhaupt in Erwägung zu ziehen (Davis 2015, S. 15f.). »Das Vertrauen gegenüber der Wissenschaft ist im Allgemeinen – und aus nachvollziehbaren Gründen – bedingt vorhanden und von einer Skepsis begleitet, die sich aus Erfahrungen speist, die von Entmenschlichung bis fehlende Sensibilität, von Ignoranz bis Profilierung reichen« (Krämer 2021, S. 72).

Zum Zeitpunkt meiner Datenerhebung etablierten sich erste Selbstvertretungsgruppen, die sich gegen das medizinische Verständnis von Intergeschlechtlichkeit und damit einhergehende Eingriffe einsetzten. In Österreich wurde ein erster Verein aufgebaut, in dem zwei Personen aktiv waren, die offen als intergeschlechtlich lebten. Parallel und gemeinsam mit ihnen gründete ich mit Personen aus der Bildungs-, der Natur- und Rechtswissenschaft sowie aus der pädagogischen Praxis die Plattform Intersex Österreich, in der wir uns solidarisch für eine Enttabuisierung und mehr Sichtbarkeit für das Thema Intergeschlechtlichkeit engagierten. Vorwiegend organisierten wir Tagungen und kleinere Veranstaltungen, an denen im Anschluss interne Inter*Treffen stattgefunden haben. Sie dienten Personen zum Kennenlernen weiterer intergeschlechtlicher Personen und dem Austausch unterschiedlicher und gemeinsamer Erfahrungen. Die Anfänge dieser Treffen waren schwierig und wurden erst über die Jahre mehr besucht. Meine Interviewanfragen habe ich an den Veranstaltungen und auch vorab in den Räumen der internen Inter*Treffen ausgehängt. Dass der Rücklauf gering ausfiel, lässt sich in der Reflexion mit beteiligten Personen auch dadurch erklären, dass in diesen Treffen das erste Mal ein Schweigen beendet und mit viel Vorsicht und Ängsten in diesem geschützten Rahmen eine erste Phase des Coming-Ins (Preves 2003; Gregor

2015) eingeleitet wurde. Sich für eine Interviewanfrage zu öffnen, erforderte einen deutlich fortgeschritteneren Prozess.

Es wird vielleicht bereits deutlich, wie wichtig es war, einen sensiblen Zugang und eine sensible Bewegung im Feld zu wählen. Mit der Möglichkeit dieses Feldzugangs gingen auch Verengungen einher. So konnte ich damals den Feldzugang über medizinische Kontexte (etwa über Krankenhäuser oder medizinische Forschungsteams) nicht suchen, da ich mich in einem sehr polarisierten Diskursfeld befand, in dem ich sehr genau hinterfragt wurde. Dennoch haben sich einige Personen für ein Interview bereiterklärt, die sich auch im medizinischen Kontext lange aufhielten oder immer noch aufhalten. Der Zugang sagt also noch nichts über die Lebensgeschichte, das Selbstverständnis oder die Zufriedenheit mit bestimmten medizinischen Diskursen aus.

2.3 Adressierung: »inter*«/»intergeschlechtlich«

Bettina Kleiner (2018) thematisiert das Problem der »Ambivalenzen, Verkürzungen und Verwerfungen« (ebd., S. 6) durch die Adressierung bestimmter Proband*innen im LGBTIQ+ Kontext. Dabei wird in der Regel auf Selbstbezeichnungen und bestimmte Identitätskategorien zurückgegriffen, um im Forschungsfeld bestimmte Personen zu erreichen und als Interviewpartner*innen zu gewinnen. Mit solchen Adressierungen sind aber auch Ausschlüsse verbunden, nämlich Ausschlüsse jener Personen, die sich von der Adressierung nicht angesprochen fühlen (möchten) (ebd.).

Der Begriff Intergeschlechtlichkeit hat sich zum Zeitpunkt der Erhebung gerade im dominant deutschsprachigen Raum etabliert, durchweg als Gegenbegriff zur Intersexualität oder (anderen) pathologisierenden Begriffen. So war bereits eine sehr informierte und reflektierte Perspektive auf Geschlechterbinarität erforderlich. Die Wortwahl »Intergeschlechtlichkeit« in den Aufrufen bedeutete eine Positionierung jenseits pathologisierender Verständnisse. Diese in der Adressierung gesetzte Verengung verstehe ich als Zeichen der damaligen Zeit, in der medizinische Diskurse sehr polarisierend anti-pathologisierenden Diskursen gegenüberstanden und viele Begriffe klare Abgrenzungen verlangten oder (wie »Variationen der Geschlechtsmerkmale«) erst im Entstehen waren. Der Begriff Intergeschlechtlichkeit ist mittlerweile etablierter und inter auch einer der derzeit bestehenden Geschlechtseinträge in Österreich. Unterschiedliche (Selbst-)Bezeichnungen nebeneinander, wie etwa »Manche Menschen bezeichnen sich als intergeschlechtlich, andere verstehen ihre Variationen der Geschlechtsmerkmale als Besonderheit oder Krankheit, manche erhalten eine spezifische Diagnose wie AGS, CAIS oder DSD oder sie bezeichnen sich als intersexuell« würden heute vermutlich zu einem höheren Rücklauf führen.

Dennoch ist es in den Interviews und im Schreibaufwurf letztlich gelungen, eine Offenheit und Wertschätzung gegenüber unterschiedlichen Selbstbezeichnungen aufzubringen. Meine Interviewpartner*innen und Schreiber*innen nutzten entweder das Erzählen für Ihre Suche nach einer passenden Selbstbezeichnung oder verwendeten andere Identitätskategorien und Beschreibungen ihres Geschlechtskörpers.

3. Datenerhebung

Insgesamt führte ich in den Jahren 2015 und 2016 fünf biographisch-narrative Interviews und veröffentlichte einen Schreibaufwurf. Die Interviews dauerten am Stück (mit kleinen Pausen) zwischen eineinhalb und sechs Stunden und fanden an unterschiedlichen Orten statt. Mit einer Person führte ich einige Tage später per Videotelefonie (Skype) ein zweites Interviewgespräch. Die restlichen Gespräche führte ich auf Wunsch oder in Absprache an einem ruhigen Platz im Grünen, in einem separaten Raum eines Cafés oder in Räumen der Universität Wien. Ein Interview wurde aufgrund zu hoher emotionaler Belastung im Erinnerungsprozess des Erzählens vorzeitig beendet. Dieses Interview habe ich nicht für die Analyse herangezogen, wengleich die Erkenntnis über die psychischen Belastungen und traumatisierenden Erlebnisse meinen Forschungsprozess nicht unbeeinflusst ließen.

Nach einiger Zeit habe ich mich außerdem entschieden, einen Schreibaufwurf auszusenden, mit der Idee noch mehr Anonymität im Vergleich zum direkten persönlichen Kontakt im Interview zu bieten. Daraufhin haben zwei Personen geantwortet. Eine Antwort folgte via E-Mail direkt mit Anhang des Textes über die biografischen Erfahrungen. Eine weitere Antwort erfolgte handschriftlich per Post mit einer allgemeinen Nachfrage. Ich antwortete darauf ebenso handschriftlich, worauf aber keine weitere Rückmeldung erfolgte. Die biografischen Erzähler*innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 23 und 39 Jahre alt.

3.1 Biografisch-narrative Interviews

Die Erfahrungsberichte aus pädagogischen Kontexten wurden mittels biographisch-narrativer Interviews erhoben. Im biographisch-narrativen Interview wird die befragte Person als Expert*in ihrer selbst angesprochen und eine selbstgesteuerte und freie (narrative) Erzählform ermöglicht (Hopf 2005, S. 357). Solche »autobiographischen Stegreiferzählungen« (Schütze 1984) werden durch eine nicht-direktive Gesprächsform im Interview unterstützt. Nachfragen sind erst für den Schlussteil des Interviews vorgesehen. Der Forschungsprozess orientiert sich am Prinzip der Offenheit und an der Relevanz biographischer Konstruktio-

nen (Rosenthal 2005, S. 137). So kann am besten die Eigenlogik biographischer Konstruktionsprozesse aus der Perspektive des Subjekts erfasst werden (Dausien 2010, S. 368). Eine nicht-direktive Haltung bietet sich auch für jene offene reflexive Haltung im Interview und Auswertungsprozess zur Frage »Wer bist du?« (Butler 2003, S. 57) an (Ausführungen dazu im Kapitel II 2.1.1). Meine Fragestellung und meine Haltung sind nicht auf ein Sein, im Sinne einer starren Identität hingedacht, sondern auf ein dynamisches Werden, das sich verändern und mit jeder Erfahrungsaufschichtung immer wieder neu entstehen darf und wird. Diese reflexive Haltung zu dieser und anderen Intervieweinstiegs- und Nachfragen ermöglicht einen möglichst offenen und neugierigen Zugang zu der Antwort für diesen Zeitpunkt in einem bestimmten Erzählkontext.

Das Interview wurde mit der offenen Erzählaufforderung (Rosenthal & Loch 2002)

»Ich möchte Sie bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse, die für Sie persönlich wichtig waren. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie auch erstmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen machen und später nochmal darauf zurückkommen«

eröffnet und wurde bis zur »Erzählcod« (Schütze 1983), wie etwa »Das war so weit meine Geschichte« nicht unterbrochen. Nach dieser abgeschlossenen Haupterzählung folgten immanente Fragen, die erzählgenerierend formuliert nochmal auf Gesagtes eingehen und einer abschließenden exmanenten Nachfrage nach Wünschen an die Pädagogik.

3.2 Der Schreibaufruf

Diese Form von Text ist eine Art Dokument kultureller Praxis wie ein Tagebuch, das ohne Eingriff von Forscher*innen im Alltag produziert wurde und die Alltagspraxis von Individuen, Gruppen oder Gesellschaften dokumentiert. Kleemann et al. (2013) bezeichnen diese Art textförmiger Daten, die durch die Forscher*innen weitgehend unbeeinflusst bleiben und bei denen die erzählende Person ein Thema oder ihre Biografie in ihren eigenen Worten innerhalb ihres »lebensweltlichen Bedeutungsrahmens« (Kleemann et al. 2013, S. 26) entfaltet, als »Daten non-reaktiver Kommunikation« (ebd., S. 27). Dennoch verstehe ich den biografischen Text insofern als reaktiv, da er als Antwort auf meinen Schreibaufruf erfolgte.

Auch wenn der vorliegende Text nicht durch ein narratives Interview erhoben, sondern einem Schreibaufruf folgend selbstständig verfasst wurde, wende ich das gleiche Auswertungsverfahren an. Der Grund dafür ist die Textform, die, ähnlich wie das narrative Interview, viele narrative Passagen aufweist und daher

genug Raum für die Darstellung von Erfahrungen und Erlebnissen und somit die Möglichkeit zur Rekonstruktion des subjektiven Sinns beinhaltet (Rosenthal 2011, S. 151).

3.3 Biografisches Erzählen in normativen Diskursen

Die Perspektiven auf das Erlebte verändern sich im Laufe des Lebens stetig. Die erlebte Situation, die Gegenwart und Pläne für die Zukunft bestimmen das biografische Erzählen bzw. Schreiben. Rosenthal (2010) verweist auf Husserl und Mead, die das Erinnern auf das Erlebte als Prozess und vom jeweiligen Zeitpunkt aus verstehen. So sind Erzählungen nichts Fixiertes, die immer in gleicher Form abgerufen werden, sondern werden immer aktuell in sozialen Situationen und Kontexten hergestellt (Dausien 2012). Das Erzählen kann sich auch auf bereits oft erzählte Anekdoten stützen, die mit der Zeit neue Akzente und Ergänzungen erhalten. Stegreiferzählungen, wie sie in biografisch-narrativen Interviews genutzt werden (Schütze 1976), bieten Möglichkeiten, weniger solchen Anekdoten, sondern Geschehnissen des damals Erlebten näher zu kommen. Fritz Schütze entwickelte in den 1970er Jahren das narrative Interview als Befragungsmethode, durch die sogenannte Stegreiferzählungen möglich werden, die konkretere Geschehnisse und Erinnerungen umfassen und Argumente sowie retrospektive Bewertungen mehr in den Hintergrund rücken lassen können. Schütze unterscheidet diesbezüglich zwischen Erzählung, Beschreibung und Argumentation als erzähltheoretische Darstellungsformen. So unterstützen erzählgenerierende Nachfragen wie »Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, als...« erzählerische Darstellungen des damaligen individuellen Erlebens, die weniger von Argumenten und Beschreibungen geprägt sind. Außerdem werden in Stegreiferzählungen Zugzwänge des Erzählens (Schütze 1984) wirksam. Sie haben den Effekt, die Lebensgeschichte nicht systematisch zu verzerren, da sie nach einer Gesamtgestalt der Lebensgeschichte, nach Detaillierung und Kondensierung verlangen (ebd.). Auch wenn die Eingangsfrage sehr offen gestellt wurde und den Erzähler*innen die Relevanzsetzung überlassen wird, unterliegen biografisch-narrative Erzählungen somit bestimmten impliziten Rahmungen¹.

Nicht nur die zeitliche Dimension und Zugzwänge, sondern auch damit einhergehende hegemoniale Diskurse spielen für die Erzählung eine wesentliche Rolle. Stegreiferzählungen können diese teilweise unterlaufen, da sie nicht in vollkommener Ordnung erzählt werden (können). Biografisches Erzählen ermöglicht, seine ganz individuelle, persönliche Geschichte zu übermitteln. Zudem sind biografische

1 Diese Zugzwänge können als bereichernd und befreiend erlebt werden, sind aber auch forschungsethisch kritisch zu beurteilen, da sie zu Erzählungen führen können, die gar nicht beabsichtigt waren (Unger 2018, S. 689).

Erzählungen aber auf gesellschaftliche Normen bezogen, die auch bestätigt bzw. gerechtfertigt werden müssen, wenn sie nicht erfüllt werden können. Es gibt ein kollektives Wissen darüber, wie eine Biografie »normalerweise« auszusehen hat und welche Erzählungen nicht mehr selbstverständlich funktionieren, da Ungleichheits- und Machtverhältnisse diese systematisch begrenzen (Dausien & Mecheril 2006; Dausien 2012). Bereits Garfinkel (1967) verwies im Rahmen der Studie zu »Agnes« auf die machtvolle Normerwartung an transgeschlechtliche Subjekte, eine konsequent weibliche oder männliche Biografie zu erzählen. So ist die Biografie einer intergeschlechtlichen Person eine, die eine besondere Darstellung verlangt, da Alltagstheorien über das Geschlecht bzw. zwei Geschlechter nicht bestätigt werden können und nicht mehr selbstverständlich als Hintergrundgerüst der Erzählung funktionieren (Dausien 2012). Gregor (2015) spricht in diesem Zusammenhang auch vom »Zwang der Thematisierung« (ebd., S. 286), dem intergeschlechtliche Menschen als Subjekte ausgesetzt sind. In diesem Zusammenhang kann auch von einer sehr problematischen Situierung intergeschlechtlicher Subjekte gesprochen werden (Gregor 2018, S. 91), in der sie sich als intelligibles Subjekt zu präsentieren haben und gleichzeitig auf sprachliche Grenzen stoßen. Die Zugzwänge des Erzählens (Schütze 1987) erfordern zudem eine ausführliche schlüssige Erzählung.

»Diesen normativen und teilweise rechtlich verankerten Vorgaben nicht zu folgen bzw. davon abzuweichen, bedeutet für die Einzelnen einen relativen Aufwand und ist mit einem hohen Risiko verbunden, nicht über die notwendigen sozialen Ressourcen zur gesellschaftlichen Teilhabe verfügen zu können und gesellschaftlich marginalisiert zu werden« (Riegel 2016, S. 106).

Die Notwendigkeit eines Passings (vgl. dazu Kapitel II.2.1.2) spielt also auch in biografischen Erzählungen eine wesentliche Rolle.

Die Biografieforschung ermöglicht, Lebensrealitäten sichtbar zu machen und Erkenntnisse zu gewinnen, die bisher unerforscht waren. Es wäre allerdings zu einfach gedacht, wenn inter* Personen einfach nur ihre Geschichte zu erzählen hätten. Biografien sind narrative Konstruktionen, die einerseits vielen biografischen Normen unterliegen und andererseits sprachliche Mittel mit Bezug auf Begriffe, Diskurse und Normen erfordert. Intergeschlechtlichkeit ist zum Zeitpunkt meiner Interviews und des Schreibaufrufs ein tabuisiertes Thema, erst schrittweise etablierte sich ein medizinkritischer Diskurs. Erzählungen über medizinische Erfahrungen sind bereits vorhanden. Erzählungen über pädagogische Kontexte fehlen hingegen. Die erlebten Lebensgeschichten passierten noch viele Jahre davor, deren Erfahrungen in den von mir interessierten Kontexten noch nicht gut kontextualisiert und eingeordnet werden konnten. Dennoch bietet das Interview bzw. der Schreibaufwurf auch eine Chance, nämlich eine Sprache im Erzählen zu entwickeln und Einordnungen zu ermöglichen, die auch Gegenerzählungen hegemonialer Dominanz-

diskurse eröffnen. Diese empowernde Wirkung im Erzählen, findet sich auch im postkolonialen Feminismus durch ein »radical story telling« (Hooks 1990). Im Erzählen sind nach postkolonialen Ansätzen, die hier auch für Intergeschlechtlichkeit fruchtbar zu machen sind, die Fragen relevant, wer mit wem unter welchen Machtverhältnissen über welche Inhalte spricht. Biografische Erzählungen und ihre Erfahrungen können durch ein *Zuhören wider hegemonialer Strukturen* (vgl. Spivak 2008) Anerkennung erlangen und damit in einen intelligibleren und erzählmöglichen Bereich gelangen. Es ist also nicht nur relevant, wer zu wem spricht, sondern auch, wer wem zuhört. Daher ist die Reflexion der eigenen Subjektposition als Interviewforscher*in unbedingt erforderlich.

3.4 Transkription und Anonymisierung

Die Interviewtranskripte orientieren sich an den Transkriptionsregeln nach Bohnsack (2010, S. 236f.). In den Transkripten wurden Pausen, Betonungen, Lautstärke sowie lachendes Sprechen genauso berücksichtigt wie hörbares Atmen, Husten, Räuspern und Lachen. Auch wurden keine sprachlichen Glättungen im Sinne einer korrekten Rechtschreibung, Satzstellung oder Grammatik durchgeführt, sondern Gesagtes möglichst getreu dem Erzählten niedergeschrieben. Unmittelbar nach den Interviews verfasste ich Memos und versuchte, möglichst zeitnah (am nächsten oder übernächsten Tag) das Transkript niederzuschreiben, um auch bestimmte hörbare Elemente noch zu erinnern bzw. genauer zu beschreiben (z.B. »zieht die Jacke aus«, »öffnet kurz die Tür«). Wenn ich mich an bestimmte Gestiken erinnern konnte, wurden auch diese in Klammer als Memo beigelegt. Eine Übersicht zur verwendeten Transkriptionsnotation findet sich im Anhang.

Mit diesem Transkript wurde auch in den Auswertungsprozessen gearbeitet. Um die Anonymität (hinsichtlich Dialekts oder Spuren der Erstsprache) zu schützen, wurden jedoch die im empirischen Teil ausgewählten Textstellen hinsichtlich Rechtschreibung, Grammatik und Satzstellung teilweise adaptiert. Auch das Transkript der Interviews, d.h. wie die Lebensgeschichte niedergeschrieben wird, muss als machtvolleres Eingreifen reflektiert werden. So ist zu fragen, welche Körpersprache, Raumanordnungen, Stimmveränderungen oder Äußerungen ich wie aufgreife und festhalte oder auslasse. Welche dialektalen Äußerungen bleiben stehen, welche werden korrigiert? (vgl. dazu auch Baumgartinger 2014, S. 106). Auch hinsichtlich der Pseudonymisierung waren einige ethische Fragen zu reflektieren. Namensänderungen sind keine neutrale Handlung (Baumgartinger 2014). Namen sind historisch mit nationalen, religiösen, geschlechtlichen, teilweise auch klassistisch stereotypen Vorstellungen aufgeladen. So ist die Pseudonymisierung ein machtvoller Akt. Sie ermöglicht aber auch, abgesehen von der Notwendigkeit der Anonymisierung, eine Distanz zur erzählenden Person herzustellen. Dabei stehen die Erzäh-

lungen im Forschungsfokus und nicht die Person selbst, die heute oder in einem anderen Kontext die Erzählung anders gestalten würde. Dies nimmt Forscher*innen allerdings nicht aus der Verantwortung, möglichst kritisch Anonymisierungsprozesse zu reflektieren.

Kontakt- und Interviewdaten wurden getrennt voneinander aufbewahrt und sind nicht unmittelbar aufeinander beziehbar. Direkte personenbezogene Daten wurden von Beginn an in anonymisierter Form im Auswertungsprozess verwendet. Einige Daten (etwa Jobbeschreibungen oder familiäre Verhältnisse) wurden nach meiner Auswertung geändert, ohne jedoch die Ergebnisse und Analysen verfälscht zu haben. Da Erzählungen eine Gestalt von Ereignissen, Handlungen und Orientierungen beinhalten, die trotz durchgeführter Anonymisierungen, reidentifizierbar sind, werden komplette Interviews oder Schreibaufträge nicht veröffentlicht.

4. Auswertungsprozess

Biografietheoretische Ansätze ermöglichen es, Geschlecht und Geschlechtsidentitäten auf ein prozesshaftes Werden hin zu denken, ohne von einer bestimmten intergeschlechtlichen Lebensgeschichte auszugehen. »Geschlecht wird durch Biographie ›besondert‹, d.h. zum Aspekt einer individuellen Geschichte gemacht und dadurch in seiner Konstruktionslogik verflüssigt« (Dausien 2012, S. 173). Die individuelle Lebensgeschichte ist allerdings von Geschlechterverhältnissen und anderen Differenz- und Machtverhältnissen geprägt. So sind besonders jene Stellen interessant, an denen sich die Erzähler*innen explizit zu jenen Verhältnissen, auch widerständig, positionieren müssen (Dausien 2012, S. 172). Ebenso von Interesse sind Erzählungen, in denen Geschlechterverhältnisse keine bedeutende Rolle spielen.

Der Fokus liegt auf der Rekonstruktion von Erfahrungen, die ich bereits in Kapitel II.3.4.3 theoretisch erläutert habe. Die Erfahrungen sind eng verstrickt mit sozialen Strukturen, gesellschaftlichen Normen und Ordnungen, gebunden an Ort, Interaktion und Zeit. Diskursanalytisch sensibilisierte Perspektiven ermöglichen es, machtvolle Ordnungen im Blick zu behalten und die Erzählungen als jene aus und über bestimmte Wahrheitsspiele und Wissenscodes zu rekonstruieren. Entsprechend sind sowohl die strukturierenden normativen Diskurse in den Erzählungen zu berücksichtigen (Kapitel III.3.3) als auch gesellschaftliche und historische Kontexte, von denen die Erfahrungen und Erzählungen gerahmt sind. Hierfür dienen mir auch etwa die Analyse rechtlicher Grundlagen für die pädagogische Praxis und aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen (vgl. z.B. Kapitel I.3 und I.5), die mir für die Kontextanalyse besonders relevant erschienen sind. Die Erzählung selbst, in denen auf biografische Erfahrungen Bezug genommen wird, erfolgt wiederum in einer bestimmten sozialen Situation, zu einer bestimmten Zeit und damit einer »besonderen biografischen Perspektivität« (Dausien 2003, S. 228), die es in der Rekonstruktion ebenso zu berücksichtigen gilt.

4.1 Biografieanalytische Zugänge

Die Biografieforschung ist ein Forschungsansatz, der vielseitig in unterschiedlichen Disziplinen (Schulze 2006) genutzt wird und »keine fest umrissene Methode« (Dausien 2006, S. 59) darstellt. Zugrunde liegt ihr ein abduktives, fallrekonstruktives Vorgehen. Biografieanalytische Zugänge sind nicht hypothesengeleitet, die Relevanzstruktur bestimmen die biografischen Erzähler*innen. Rekonstruktive Studien wie die vorliegende, sind an die interpretative Sozialforschung (Rosenthal 2015) angelehnt. Ausgehend von einem interpretativen Paradigma, wird die soziale Wirklichkeit immer schon als interpretiert gefasst. Die Analyse erfordert einen rekonstruktiven Blick auf Selbstkonstruktionen und Darstellungen des sozialen Umfelds. Dabei spielt nicht nur der explizite Erzählinhalt (auf der Vorderbühne) eine Rolle, sondern auch Erzählungen zwischen den Zeilen (auf der Hinterbühne) (Dausien 2006, S. 60f.). Soziale Erfahrungen werden selbstreferentiell und durch eine innere Logik verarbeitet (Dausien & Alheit 2000). Diese Logik bezieht sich auf die eigene Lebensgeschichte und alle bisher gemachten Erfahrungen. Daraus entsteht eine eigene »Grammatik« (ebd.), die auch als Hintergrundwissen oder »versteckter Sinn« (ebd., S. 275) biografischer Erzählungen verstanden werden kann. Alheit (2008) bezeichnet die Biografizität als die Fähigkeit, sich selbstreferenziell auf vergangene Erfahrungen zu beziehen und diese zur Verarbeitung neuer Erfahrungen zu nutzen. Diese »Erfahrungsaufschichtungen« (Schütze 1984, S. 79) werden mit jeder neuen Erfahrung immer wieder neu strukturiert und sortiert. Bewertungen, Legitimationen, Ausblendungen und Definitionen in den biografischen Erzählungen sind dahingehend zu interpretieren (Schütze 1984).

Empirische Analysen geben »darüber Auskunft, wie Individuen sich selbst in gesellschaftlichen Kontexten verorten, wie sie sich als handlungsfähige Subjekte artikulieren und wie sie im Verlauf ihres Lebens Erfahrungen und Deutungen aufbauen und verändern« (Dausien 2006, S. 60). Im Auswertungsprozess sind die Entstehungskontexte wie etwa der Schreibauftrag oder die Interviewsituation zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort und zu einem bestimmten Zweck zwischen zwei Subjekten zu rekonstruieren. Wichtig war mir im Forschungsprozess, dass, trotz der erforderlichen Berücksichtigung dieses versteckten Sinns, die Erzählungen der von mir befragten Personen nicht machtvoll umgedeutet werden und ich mich so als forschende Person über diese marginalisierten Erfahrungen stelle. So wird im Ergebnisteil, insbesondere über die Verwendung vieler Transkriptauszüge, auch Raum für explizit Gesagtes geschaffen (vgl. dazu auch Unger 2018, S. 690f.). Dabei bleiben die Selbstpräsentationen hinsichtlich vergangener Erfahrungen und zukünftiger Erwartungen, die expliziten und impliziten Diskurse als »komplexer Bezugsrahmen einer biografischen Erzählung« (Dausien et al. 2016, S. 31) sowie die Interaktion zwischen Interviewer*in und Interviewten zu berücksichtigen (ebd., zit.n. Dausien 2003).

4.2 Diskursanalytische Perspektiven

Gesellschaftliche (normative) Diskurse und soziale Bedingungen werden auf komplexe und individuelle Weise in der biografischen Erzählung verarbeitet. Biografien orientieren sich an Normen. Diskurse bestimmen, was zu einer bestimmten Zeit sagbar ist und was nicht (Foucault 1994) und rahmen sowohl die erlebte Lebensgeschichte als auch die biografischen Erzählungen (vgl. dazu z.B. auch Völter & Schäfer 2005, S. 178; Rosenthal 2008, S. 171; Dausien & Mecheril 2006). Die Erzähl- und Darstellungsmöglichkeiten der eigenen Lebensgeschichte sind davon abhängig, aber nicht vollständig in ihren Positionierungen und Handlungen determiniert (Riegel 2016, S. 110). Gregor (2015; 2018) nimmt konkret auf den normativen Bezugsrahmen der heterosexuellen Matrix Bezug, der offene biografische Konstruktionen in besonderer Weise von intergeschlechtlichen Personen beschränken kann.

Spies (2018) versucht durch Konzepte der Artikulation nach Stewart Hall, Foucaults Theorien für die Biografieforschung anschlussfähig zu machen. Um sprechen zu können, haben Individuen unterschiedliche Subjektpositionen einzunehmen. Dabei wird von einem fragmentierten, widersprüchlichen Subjekt ausgegangen, das allerdings *scheinbar eindeutige Positionen* im Sprechen einnehmen muss (Spies 2018, S. 541). »Sprechen funktioniert nicht ohne Positionierung – und diese Positionierungen verweisen auf Subjektpositionen in Diskursen, aber sie sind (selten) mit diesen identisch [...]« (Spies 2018, S. 543). Artikulation verweist dadurch auch auf eine Agency, in der Positionen eingenommen, verschoben oder auch wieder verlassen werden können. Sie sind abhängig von Ungleichheitsverhältnissen, historischen Bedingungen und Zugzwängen.

Ich werden also genauer darauf blicken, wie sich in den Erzählungen trotz der heteronormativen Konstitutionsverhältnisse Verschiebung in den jeweiligen Subjektpositionen (an den Rändern) zeigen (können). Biografische Erzählungen sind durch Wissens- und Redeordnungen und soziale Normen strukturiert. Biografische Subjekte verarbeiten und reflektieren diese allerdings auf eigensinnige und teils widerständige Weise.

4.3 Eigenes analytisches Vorgehen

Die Analyse des Datenmaterials erfolgte über ein mehrstufiges, prozessuales und zirkuläres Auswertungsverfahren. Neben regelmäßiger Literaturrecherche und der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Inter*Diskursen, konzentrierte ich mich bei der Bearbeitung des Materials einerseits auf wesentliche Aspekte der Narrationsanalyse in Anlehnung an Fritz Schütze (1983), das Konzept von Subjekt-Kontext-Relationen von Bettina Dausien (2003), durch das vor allem auch historische Kontexte, Entstehungskontexte und Interaktionen reflektiert werden können, und auf

hilfreiche Kodierungs- und Vergleichsverfahren aus der Grounded Theory (Glaser & Strauß 2010). Außerdem wurden diskursanalytische Perspektiven (Spies 2018, Völter/Schäfer 2005) und sensibilisierte Kontextbestimmungen der Erfahrungen (etwa über rechtliche und politische Entwicklungen) einbezogen. Nachdem ich zu Beginn die einzelnen analytischen Vorgehensweisen, noch sehr an der Literatur orientiert, schrittweise systematisch nacheinander vollzogen habe, entwickelte sich mit der Zeit eine eigene Forschungspraxis, die sich für das Material und meine sensibilisierenden Konzepte (vgl. Kapitel II) am besten eignet.

Im ersten Auswertungsschritt wurden die Interviewtranskripte und der Schreibauftrag einer formalen Analyse nach Fritz Schütze (1983) unterzogen. Dabei wurden die biografischen Erzählungen nach Rahmenschaltelementen sequenziert und die einzelnen Sequenzen hinsichtlich argumentativer und erzählender Textsorten markiert. Die beschreibende Textsorte wurde allerdings nicht in einer Systematik durchgeführt, da sich viele Passagen als zu überlappend mit Argumentationen und Erzählungen darstellten und sich diese Textsorte für den weiteren Auswertungsprozess als wenig unterstützend herausstellte. Mit der Zeit entwickelte sich eine persönliche Forschungspraxis, in der nach und nach argumentative Textteile schon unmittelbar in die Analyse einbezogen werden konnten. Ein geschultes Auge auf unterschiedliche Erzählsorten ermöglichte mir ein unmittelbares In-Beziehung-Setzen und eine Kontrastierung bzw. Validierung eigener (bzw. aus den Forschungswerkstatt entstandener) Interpretationen. Das sequenzielle Vorgehen ermöglichte mir nicht nur eine feinanalytische Betrachtung, sondern auch eine Rekonstruktion diskursiver und interaktiver Momente im Interview (Dausien 2003, S. 180). Nicht alle Sequenzen wurden feinanalytisch interpretiert, allerdings jedenfalls zentrale Kernstellen und die Eingangssequenzen. Die einführende biografische Erzählung enthält meist relevante biografische Personen, Orte und Kontexte (Ohlbrecht 2002, S. 232). Die Eingangssequenzen und Kernstellen wurden auch in Forschungswerkstätten interpretiert. Parallel zu meinem Auswertungsprozess verfasste ich regelmäßige Memos (Glaser & Strauß 2010, S. 121f.), die ich in den Interpretationsprozess einbezogen habe. Meine Forschungspraxis orientierte sich zudem an den Grundprinzipien in den besuchten Forschungswerkstätten (vgl. dazu auch Dausien 2019). In Form von kleinen Sequenzierungen wurde Vertrautes möglichst fremd gemacht. Zentral war eine Haltung der Offenheit und Vielfalt von Lesarten, die nicht zu schnell festgelegt wurden und deren Plausibilität stets zu prüfen war. Die sensibilisierenden Konzepte dienten als theoretische Brille und nicht als zu bestätigende Thesen. Widerständige oder eigensinnigen Erzählungen waren dabei von besonderem Interesse. Im Fokus der Analyse blieben außerdem nicht nur die Darstellungsinhalte, sondern auch die Art der Darstellung.

Für die einzelnen Sequenzen lehnte ich mich an das offene Kodieren nach Glaser & Strauß (1996) an und verwendete zu Beginn vor allem »In-vivo-Codes« (ebd., S. 43), d.h. Begriffe, die von den Erzähler*innen selbst genutzt werden und

für mich einen Schlüsselbegriff der Sequenz darstellen. Die herausgearbeiteten Sinnkonstruktionen werden dann in Fallvergleichen und mittels theoretischen Brillen zu einer gehaltvollen Analyse und empirisch fundierten Kategorien hin zu einer Theoretisierung ausgearbeitet. Mit fortgeschrittenen Interpretationen und permanenten Vergleichen in und zwischen den Fällen entwickelten sich zentrale Themenbereiche. Über kontrastive stetige Fallvergleiche (Glaser & Strauss 2010, S. 115ff.) wurden relevante Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen herausgearbeitet und zunehmend eine Darstellung der Ergebnisse aufgebaut und theoretisch verdichtet. Die Forschungsfragen waren zwar leitend, aber so offen formuliert, dass sie ein prozessuales analytisches Vorgehen ermöglichten.

Biografische Erzählungen verlaufen zwar nicht linear, ihre Inhalte, Erinnerungen und Bewertungen folgen aber nicht zufällig aufeinander. So ist, trotz meiner teilweise isolierten Darstellung einzelner Erzählsequenzen im Auswertungsprozess, der Zusammenhang der gesamten biografischen Erzählung zu berücksichtigen, um den Sinngehalt der jeweiligen Erzählungen erfassen zu können. Ein sequenzanalytischer Zugang nach Schütze (1983) schaffte für den Prozessablauf bzw. die Prozessstruktur der Erzählung (Schütze 1984) eine wichtige Grundlage. Für den gesamten Auswertungsprozess waren vor allem Fragen nach dem Entstehungskontext der Erzählung, der Interviewsituation und der Interaktion untereinander bedeutsam (vgl. dazu Dausien 2003; Dausien et al. 2016). Zu berücksichtigen waren auch historische, soziale und politische Bedingungen, die sich explizit und implizit in die Lebensgeschichte miteinschreiben: Welche Diskurse spielen dabei eine strukturierende Rolle? Wie bin ich als Forscher*in mit meinem gesellschaftlichen, sozialen und historischen Erfahrungshintergrund dazu situiert bzw. positioniert?

Biografisch-narrative Erzählungen enthalten viele subversive, widerständige, eigensinnige und intersektionale Aspekte. Ihre Rekonstruktion ist abhängig von der Brille der forschenden Person. »Forschende sind selbst in Dominanzverhältnisse und alltägliche Zwänge der Wissensproduktion verstrickt, die Verkürzungen und einseitige Perspektiven im Forschungsprozess nahelegen und zu Auslassungen und Lücken in der Analyse führen« (Riegel 2016, S. 115). Forschungswerkstätten etwa können dafür Möglichkeiten bieten, von weiteren Brillen zu profitieren. Sie gelten mittlerweile als Qualitätsstandard interpretativer Forschung (Dausien 2019, S. 257). Grundprinzipien der Forschungswerkstätten (als auch meines analytischen Vorgehens) umfassen Sequenzierung, Offenheit, methodisches Befremden und die Entwicklung vielfältiger Lesarten, die erst in fortgeschrittenen Forschungsprozess verengt werden. So sehr in Forschungswerkstätten auch unterschiedliche Lesarten ermöglicht werden, so ist auch dort der hegemoniale machtvoll Diskurs der Zweigeschlechtlichkeit wirksam. Einige Wissensordnungen über Geschlecht und Körper waren den Erzählungen und meinen theoretischen Zugängen entgegengesetzt und führten in manchen Kontexten auch zu eigens erfahrenen Silencingprozessen. Daher war es auch wichtig, neben vielen Gesprächen mit intergeschlechtlichen Per-

sonen selbst eine regelmäßige Austauschgruppe mit trans, inter* und nicht-binären Wissenschaftler*innen für rekonstruktive Analysen zu haben und Interpretationen zu diskutieren.

Ich habe mich bereits in der Phase der Erhebung dafür entschieden, nicht die ganze Lebensgeschichte darzustellen und dies auch den Interviewpartner*innen zugesagt, um einer Anonymisierung möglichst gut gerecht zu werden. Nach den oben beschriebenen Auswertungs- und Vergleichsverfahren wurden zentrale Themen auf abstrakter Ebene herausgearbeitet, die die Darstellung im folgenden Ergebnisteil strukturierten und theoretisch durch exemplarisch ausgewählte Kernstellen ausgearbeitet wurden. Familie und Schulzeit stellen die zwei dominanten Themenbereiche in den Erzählungen dar.

IV. Erfahrungen in Familie und Schulzeit – eine rekonstruktive Analyse

Kurzinformation zu den Erzähler*innen

Die Erzählungen und meine Analysen beziehen sich auf einen spezifischen Entstehungskontext. Die Verwendung oder Nicht-Verwendung von Pronomen und Namen sowie Darstellungsformen der Lebensumstände stimmen nicht zwangsläufig mit den heute lebenden Personen, ihren heutigen geschlechtlichen Verortungen oder Perspektiven überein.

Aus Anonymisierungsgründen werde ich die Personen nicht, wie in biographischen Analysen üblich, in Fallportraits vorstellen, sondern lediglich auf einige Eckpunkte zur Entstehung des empirischen Materials (ergänzend zu Kapitel III) eingehen. Insgesamt habe ich sechs Personen im Zeitraum zwischen 2015 und 2016 befragt. Fünf Lebensgeschichten wurden für die Auswertung herangezogen:

Kris M. ist zum Zeitpunkt des Interviews Ende 30. Ihr wurde bereits als Kind mitgeteilt, dass ihre Intergeschlechtlichkeit »Gottes Wille« sei und nicht mehr Behandlungen erfolgen sollen als notwendig. Kris M. wuchs als Junge auf, wobei ihre ersten Lebensjahre verdunkelt bleiben. Kris M. lebt nun als Frau. Nach einem circa dreistündigen ersten Interview in einem separaten Nebenraum eines Kaffeehauses haben wir eine Woche darauf ein circa einstündiges Folgeinterview per Zoom geführt.

Sasha B. ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte 20. Sasha B. wurde die eigene Intergeschlechtlichkeit in der Familie verheimlicht. Obwohl Sasha B. spürte, anders zu sein, gab es keine Möglichkeit, darüber zu sprechen. Sasha B. wuchs als Mädchen auf. Mit dem Eintreten der Pubertät unternahm Sasha B. einen Suizidversuch, der eine biografische Wende hin zu einem offeneren Umgang mit Themen der Intergeschlechtlichkeit zur Folge hatte. Das etwa dreistündige Interview wurde in einem separaten Nebenraum eines Lokals geführt.

Andrea A. ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte 20. Sie ist als Mädchen aufgewachsen, wünscht sich seit ihrer Jugend eine ›normale Frau‹ zu sein, erfuhr traumatisierende Behandlungen und kämpft seit der Jugend um einen Status als ›normale Frau‹. Ausschlaggebend dafür ist besonders die fehlende Periode. Das eineinhalbstündige Interview wurde in einem Raum an der Universität geführt.

Alexis W. ist zum Zeitpunkt des Interviews Ende 30. Es geht aus der Erzählung nicht eindeutig hervor, welches Pronomen Alexis W. bevorzugt, weshalb ich mich für den Namen anstelle der Pronomen entschieden habe. Alexis W. wuchs als Mädchen auf. Mit 12 Jahren bemerkt Alexis W. eine andere Körperlichkeit als die der anderen Mädchen. Nach vier Jahren des Schweigens erhält Alexis W. eine Diagnose und damit die Bestätigung des Andersseins, mit der Alexis W. bis heute in vielen Lebensbereichen zu kämpfen hat. Alexis W. übermittelte mir einen achtseitigen Text, der sich auf meinen Schreibauftrag bezieht und durch darin formulierte offene Fragen gegliedert ist.

Rene S. ist zum Zeitpunkt des Interviews Anfang 20. Rene S. wuchs als Mädchen auf. Ab der Pubertät erlebte Rene S. starke Veränderungen des eigenen Geschlechtskörpers. Rene S. befindet sich zum Zeitpunkt des sechsständigen Interviews in einer Suchbewegung hinsichtlich der eigenen Identität und äußerte in der Kontaktaufnahme noch Zweifel, intergeschlechtlich (genug) zu sein. Das Interview wurde in einem Raum an der Universität geführt.

1. Familie

»als Familie haben wir nie darüber geredet« (Alexis W., 7/31)

Der Begriff Familie wird in der Literatur sehr unterschiedlich definiert. Festzuhalten ist, dass es nicht ›die Familie‹ gibt, sondern Familie ein historisches (Lenz 2016) und narratives (Macha 2010) Produkt darstellt. Ein sehr häufig beschriebenes Merkmal von Familie ist die Zusammengehörigkeit von zwei (oder mehreren) aufeinander bezogenen Generationen, die zueinander in einer Eltern¹-Kind-Beziehung stehen. Diesem Familienkonzept liegt immer noch ein versteckter Biologismus zugrunde, in dem (stillschweigend) angenommen wird, dass zu einer Familie die leibliche Mutter und der leibliche Vater oder zumindest einer von beiden gehöre (Lenz 2016, S. 174). In der Familienforschung wird als Definitionskriterium oftmals auch der Haushalt genannt, wobei etwa nach Lenz (2016, S. 172f.) der Solidarverband Familie nicht auf den gemeinsamen Haushalt begrenzt ist. Die Familie kann nach innen und außen eine Einheit bilden und tritt im Kontakt mit der Umwelt auch aus der Einheit heraus. Sie kann sich von sozialen Umwelten, z.B. von Nachbar*innen, Verwandten, Freund*innen und Berufskolleg*innen aber auch klar abgrenzen (Macha 2009, S. 15).

Cornelia Helfferich (2017) kritisiert die meist fehlende Geschlechterperspektive in der Familiensoziologie und verknüpft die Konstitution von Familie mit der Konstitution von Geschlecht und spricht aus einer interaktionistischen Perspektive von »Doing gender while doing family« und »Doing family while doing gender« (ebd., S. 13). Riegel (2017; 2021) stellt in der Sozial- und Erziehungswissenschaft ein implizites und explizites Festhalten an der Konstruktion von Normalfamilie fest. »Mit Blick auf die für die Pädagogik und Soziale Arbeit relevante Fachliteratur sowie

1 Auch kann der Begriff »Elter« verwendet werden. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass es nicht immer zwei oder mehrere Personen sein müssen. »Elter« grenzt sich von »Eltern-teil« ab, der mit dem Wortstamm »Teil« normativ auf ein Ganzes verweist. Dass bei Eltern in unserer Sprache keine Singularform gebräuchlich ist, macht zugleich sichtbar, wie stark unsere Sprache von einer Normalunterstellung durchzogen ist, dass Mutter und Vater zu einer Familie gehören. Übrigens ist »Elter« keine Neuschöpfung, im Frühneuhochdeutsch war diese Form noch vorhanden (vgl. Lenz 2016, S. 169).

auf erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Einführungs-, Grundlagen- und Übersichtswerke, die sich dem Thema Familie widmen, wird deutlich, dass queere Familien und Familienformen dort kaum repräsentiert sind.« (Riegel 2017, S. 75). Sie verweist auf implizite und explizite Konzepte einer bürgerlichen, weißen, heterosexuellen, sesshaften, gesunden und leistungsfähigen Familie. Diese »naturalisierten Vorstellungen« einer »Normalfamilie« (Riegel 2021, S. 100) implizieren zudem mindestens zwei Generationen und ein Elter(n)-Kind-Verhältnis (ebd.). Wird auf die Vielfalt von Familie aufmerksam gemacht, finden sich meist Familienbilder von gesund und glücklich wirkenden schwulen oder lesbischen Paaren mit bis zu zwei Kindern (ebd., S. 106).

Familie ist keine autarke und private Erziehungs- und Bildungsstätte, sondern »genauso mit den gesellschaftlichen Normen und Realitäten verbunden wie alle anderen Institutionen auch« (Macha & Witzke 2008, S. 262). Foucault (2014) beschreibt die Familie als »Produktionsapparat« von Machtverhältnissen, die zu einem Gesamtdispositiv führt, obwohl »niemand sie entworfen hat und kaum jemand sie formuliert« (ebd., S. 95). Nachfolgend werde ich familiärer Handlungen im Kontext dieser Machtverhältnisse näher betrachten.

Die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung zeigt, dass die Familie als »primärer, wenn auch nicht singulärer Ort« (Micus-Loos 2004, S. 1), also noch vor pädagogischen Bildungseinrichtungen, wesentlich zur Bildung von Geschlechterverständnissen und Geschlechterdifferenzen beiträgt. Dabei entstehen familiäre Handlungen und Beziehungen nicht in einem luftleeren Raum, sondern auch sie sind in heteronormativen Diskursen verwoben und folgen deren Ordnungen. Regeln, Handlungsstrategien und Beziehungsmuster der Familien bleiben oft unbewusst (Macha 2009). Die Familie als Lebenswelt hat auf das Selbstverständnis intergeschlechtlicher Kinder großen Einfluss (Krämer 2021). Einige dieser Regeln, Handlungsstrategien und Beziehungsmuster wurden bereits von meinen Interviewpartner*innen zum Teil sehr reflektiert hervorgehoben. Der Familie wird große Bedeutung beigemessen. »Familienbilder sind normativ aufgeladen, vielfach emotional hoch besetzt und dienen dabei als Projektionsflächen eigener Hoffnungen und Ängste. Wir alle haben Idealvorstellungen davon, wie Familie zu sein hat« (Lenz 2016, S. 167). Die Familie wird gar als das »wichtigste Fundament eines glücklichen Lebens« verstanden (Macha 2009, S. 14). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Familie ein zentrales Thema in den biografischen Erzählungen darstellt. Wie die Interviewpartner*innen Familie konstruieren bzw. welche Aspekte sie für ihre inter*Biografie heranziehen, werde ich nun in den folgenden Kapiteln näher beleuchten. Die Gliederung meiner empirischen Auswertung orientiert sich an den Erzählungen und Relevanzsetzungen der Biograf*innen.

1.1 Die Positionierung der Familie

Aus den Erzählungen ist abzuleiten, dass alle Interviewpartner*innen ab ihrer Geburt mit zwei Eltern in einer heterosexuellen, vermutlich *weißen*, Paarkonstellation aufgewachsen sind. Die Ausbildung und der Beruf der Eltern wurden in unterschiedlichen Erzählkontexten genannt, sie verweisen sowohl auf Arbeiter*innen als auch auf Akademiker*innenfamilien. Alle haben Geschwister, zu denen die Interviewpartner*innen meist explizit anmerken, dass sie nicht intergeschlechtlich sind. Drei Erzähler*innen wuchsen in Familien in ländlichen, zwei in urbanen Regionen auf. Auf den ersten Blick scheint der familiäre Kontext der Biograf*innen in vielerlei Hinsichten privilegiert und einer Mehrheitsgesellschaft zugehörig. Das sind sie auch in einigen Bereichen und doch werden im Verlauf des Interviews psychische Krankheiten der Eltern, Analphabetismus oder Gewalt innerhalb der Familie genannt. Alle diese Aspekte gilt es, in ihrer komplexen Verflechtung in den folgenden Analysen der Lebensgeschichten mitzudenken, auch wenn sie, um personenbezogene Daten zu schützen, nicht immer an jeder Stelle von mir expliziert werden.

Wenn über die Familie berichtet wurde, standen überwiegend die Eltern, oft die Mutter, im Fokus. Die Geschwister und andere Familienmitglieder finden zwar Erwähnung, spielen in den Erzählungen aber eine deutlich untergeordnete Rolle. Überwiegend treten die Geschwister zur Verdeutlichung von gemeinsamen Erfahrungswelten innerhalb bestimmter familiärer heteronormativer Diskurse oder als Vergleichsinstanz bezugnehmend auf (Geschlechts-)Körperentwicklungen auf. Über die Intergeschlechtlichkeit selbst wurde mit den Geschwistern nicht bzw. erst im jungen Erwachsenenalter gesprochen.

Alle Personen beginnen ihre Erzählung über die Verortung als geschlechtliches Subjekt in der Familie. So wird von dem Geburtseignis, der Namensgebung, dem Aufwachsen als Mädchen oder Bub, der katholischen Erziehung oder der heteronormativen Umgebung gesprochen, die als Kontext Erzählung des biografischen Verlaufs vorausgeschickt werden. Familie wird dabei nicht als geschlossenes System präsentiert, sondern als Teil einer Gesellschaft, von der die Familie nicht losgelöst agiert.

((atmet durch)) Ja, ich sehe es gar nicht so sehr ((räuspert sich)) als Familienthema irgendwie. (I: Ok.) Also weil, die Familie ist ja auch, (1) die kann ja auch nur in (1) also, (1) die wird ja auch von der Gesellschaft irgendwie so. (I: mh) also ich würd mir eher was von der Gesellschaft wünschen (Sasha B., 11/36–47)

Die Erfahrungen in der Familie werden von Sasha B. als Teil eines größeren Systems betrachtet, der allein keine Änderungen vollziehen oder losgelöst von der Gesellschaft agieren kann. Vielmehr stellt Sasha B. »die Familie« »der Gesellschaft« gegenüber. Die Formulierung »die Familie« ermöglicht Sasha B. einen allgemeineren

reflektierten Blick, ohne die eigene (»meine Familie«) in den Fokus zu rücken. Nicht nur Sasha B. erzeugt in der Erzählung eine vor »der Gesellschaft« schützenswerte Familie.

Natürlich wollten meine Eltern damals nur das Beste für mich und ich mache ihnen keinerlei Vorwürfe – diese gehen eher an das Team der behandelnden Klinik und auch ein Stück weit an mein restliches Umfeld: das System Schule hat meines Erachtens in dieser Phase komplett versagt. (Alexis W., 8/7–9)

Alexis W. bekräftigt hier das ideale Familienbild (Lenz 2016, S. 176), in dem »Eltern nur das Beste« für ihre Kinder wollen. Dies wird mit dem Wort »natürlich« unterstrichen. Alexis W. stellt sich schützend vor die Handlungen der Eltern und übt stattdessen am »Umfeld« der Familie Kritik. Deutlich wird auch hier die klare Gegenüberstellung von Familie und dem »restlichen Umfeld«. »Keinerlei Vorwürfe« ist eine Bekräftigung, die Eltern zu entschuldigen.

In den nachfolgenden Kapiteln wird gezeigt, wie wenig in den Erzählungen die Handlungen der Eltern vom gesellschaftlichen Umfeld zu trennen sind. Die durch die Erzähler*innen einführende biografische Kontextualisierung der Familie rekonstruiere ich als vorausgeschickte entschuldigende und *schützende Erklärungsversuche* des familiären Umgangs mit Intergeschlechtlichkeit.

1.1.1 Die Familie als Teil der heteronormativen Gesellschaft

Als Kinder war für meine Schwester und mich völlig klar, dass »Familie« nur VATER-MUTTER-MINDESTENS ZWEI KINDER sein kann. Das spielten wir mit Hingabe und tagelang mit unseren Puppen, zusammen mit den anderen Kindern in unserer Siedlung und ohne jemals eine Alternative erlebt zu haben. Homosexualität, ja sogar ein Leben als Single – das gab es in unserem Umfeld absolut nicht! Selbst Trennungen und Scheidungen waren tabu – im Freundeskreis meiner Eltern gab es zur damaligen Zeit keine einzige Trennung oder Scheidung, alle Menschen lebten im traditionellen Familienverband. Ein einziges Paar im Umfeld meiner Eltern hatte keine Kinder (ein Arbeitskollege meines Vaters und seine Frau, mit denen meine Eltern engeren Kontakt hatten), und das war mit viel Heimlichtuerei verbunden, wurde nie auch nur annähernd thematisiert. (Alexis W., 2/33–41)²

2 Die zitierten Textauschnitte von Alexis W. sind Auszüge aus der Antwort meines Schreibaufrufs. Anführungszeichen, Satzzeichen oder Großbuchstaben etwa wurden wie von der Erzähler*in übermittelt übernommen. Somit sind auch alle nachfolgenden Ausschnitte (anonymisierte) Zitate, die sich von den Transkripten aus den Interviews unterscheiden.

Hier wird retrospektiv eine Familiensituation beschrieben, die deutlich macht, dass Inter* keinen Raum haben konnte, nicht vorstellbar und benennbar war. Alexis W. kontextualisiert die Familie in einem Umfeld, in dem alles, was der heteronormativen, klassischen Normalfamilie nicht entsprach, verheimlicht und tabuisiert werden musste. Alexis W. verdeutlicht damit die Unmöglichkeit der Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit. Wenn schon Scheidung und Trennung oder Kinderlosigkeit ein Tabu darstellten – wie sollte dann Inter* je thematisiert werden können? Durch die Äußerung »das gab es in unserem Umfeld absolut nicht!« markiert Alexis W. retrospektiv ein Verbot. »Absolut nicht«, das Rufzeichen und die Großbuchstaben zur Beschreibung des Familienbildes lassen die Formulierungen wie Ver- und Gebot erscheinen, die in der Familie keinen anderen Spielraum zugelassen hätten. So verdeutlicht Alexis W. mit der Erzählung über das alternativlose Puppenspiel ein regelmäßiges tagelanges »Einüben« und eine performative Zitation der familiären Geschlechterdiskurse, in der Intergeschlechtlichkeit nicht existierte. Alexis W. repräsentiert sich als Kind, das sich diesen Normen fügen musste, nichts Anderes kannte. Die »Heimlichtuerei« kann als Symbol von verbotenen Diskursen jener heteronormativen Familienbilder gelesen werden.

Ähnlich positioniert Sasha B. die Familie als christlich geprägt und »jung«, in der Intergeschlechtlichkeit als schwer zu thematisierendes Thema eingeführt wird.

Also ich bin vor xx Jahren geboren, 19XX, äh. in eine junge Familie, hab eine größere Schwester, m::: die ist nicht intersexuell. ((lacht kurz)) [*Nach kurzer Beschreibung der Berufe der Eltern setzt Sasha B. fort:*] die waren relativ jung, wie sie uns gekriegt haben. Also irgendwie so Anfang Mitte Zwanzig (I: Mhm) Und. Ahm (1) Also mein Vater ist in das Elternhaus meiner Mutter gezogen, wo praktisch meine Großeltern auch bis heute noch wohnen. Mit meinen Eltern gemeinsam im Haus. Äh, in Ort A, also das ist so am Land, so Halbland, irgendwie so. mit einem schönen großen Garten, wo die Oma Gemüse anbaut und der Opa Bienen hält und so Geschichten. Also recht idyllisch eigentlich. Ä:::hm die Großeltern sind sehr katholisch. So::: haben das auch immer versucht an ihre Nachkommen weiterzugeben. Meine Mutter hat sich dann erst sehr spät emanzipiert. Dann irgendwann erst Mitte Dreißig oder so erst. (I: Mhm.) Also das heißt, ich habe am Anfang auch (1) doch sehr, also. ja (1) sehr viel christliche Werte einfach generell vermittelt gekriegt und so. (Sasha B., 1/33–2/3)

Sasha B. beschreibt eine intergenerative Familienkonstellation, wobei die »junge Familie« (Sasha B. mit der nicht-intersexuellen Schwester und den jungen Eltern) im Zentrum steht. Das Umfeld beschreibt Sasha B. als »idyllisch«, ländlich und von »christlichen Werten« geprägt, d.h. als eine Umgebung, in der sich Inter* schwer einfügen lässt. Die zweifache Erwähnung der »jungen« Eltern dient möglicherweise als implizite Begründung für die Unerfahrenheit und mögliche Überforderung mit Themen, die in dieses idyllische Bild nicht passen, es irritieren. Die christlichen

Werte vermitteln heteronormative, konservative Ansichten (wie »Gott schuf Mann und Frau«, »du sollst Vater und Mutter ehren« oder »du sollst nicht Ehe brechen«), die Verständnisse von Zweigeschlechtlichkeit, heterosexueller Ehe und heterosexuellem, monogamem Begehren als Gebot stabilisieren. Auch die beschriebene späte Emanzipation der Mutter markiert die Schwierigkeit, bestimmte Familienbilder aufzubrechen und sich (christlichen) Normen zu widersetzen.

Die Erzählungen über die Familie werden in starren heteronormativen Machtverhältnissen kontextualisiert. Um Intergeschlechtlichkeit in der Familie thematisieren zu können, bräuchte es kritischere und reflektiertere Perspektiven, die Erfahrung und ein bestimmtes soziales Umfeld erfordern.

1.1.2 Individuelle Schwierigkeiten der Eltern

Nicht nur das generalisierte gesellschaftliche Umfeld, sondern auch konkret beschriebene individuelle Hindernisse der Eltern werden als Grund dafür herangezogen, dass Intergeschlechtlichkeit in der Familie kein Thema werden konnte.

Eine sehr wichtige Bezugsperson für mich war immer (und ist nach wie vor) meine Mutter. Da es ihr aber psychisch besonders zu Beginn meiner Pubertät sehr schlecht ging, vermied ich es, Fragen zu stellen, die ihr »Sorgen machen« könnten. (Alexis W., 4/3–5)

Das Bedürfnis, die Familie nicht belasten zu wollen, wird in einigen Erzählungen geäußert. Hier wird die Mutter als »sehr wichtige Bezugsperson« eingeführt, auf die Alexis W. vielleicht auch deshalb besonders Rücksicht nehmen möchte. Der Vater, die Schwester oder andere Familienmitglieder scheinen hinsichtlich jener erwähnten Fragen keine geeigneten Bezugspersonen zu sein und werden in der Erzählung nicht thematisiert.

Alexis W. formuliert die zu vermeidenden und Sorgen machenden Fragen nicht näher aus. Allerdings wird der Zeitpunkt »zu Beginn meiner Pubertät« genannt, der sich mit der psychischen Belastung der Mutter zeitlich überlappte. Alexis W. vermittelt in dieser Erzählsequenz die Notwendigkeit, Stabilität für die Mutter aufrechterhalten zu müssen. Ordnungen, etwa durch Geschlechter- und Körpernormen, durften durch Fragen nicht irritiert werden, da sie die Psyche weiter destabilisieren könnten. Mit der Pubertät können Veränderungen des (so gelesenen) Geschlechtskörpers einhergehen, auf die sich beispielsweise solche Fragen beziehen könnten und zu viel Unruhe verursachen könnten. Die psychische Verfassung der Mutter wird also die der eigenen psychischen Belastung, die Alexis W. an anderer Stelle auch durch »nagende Fragen« (4/8) verdeutlicht, vorgereicht. An dieser Stelle berichtet Alexis W. allerdings noch gar nicht von jenen »nagenden Fragen«. Vielmehr vermittelt Alexis W., dass generell Fragen, die zum Beispiel grundsätzlich

zu Beginn der Pubertät bei Kindern auftreten können, zum Schutz der Psyche der Mutter nicht gestellt wurden. Die Thematisierung des intergeschlechtlichen Körpers als innerhalb bestehender Normen unbekannter und ordnungsirritierender Körper war demnach gar nicht denkbar.

Alexis W. markiert in dieser Erzählung Intergeschlechtlichkeit als etwas, das für die Thematisierung eine enge Bezugsperson und eine psychische Belastungsfähigkeit erfordert. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, sind bereits dahingehende Fragen nicht denkbar.

In folgender biografischer Erzählung wird der Bildungsstand des Vaters als Argument für die fehlende Thematisierung herangezogen:

Mein Vater wollte immer zwei Buben haben. und er hat nicht so viel gewusst. (I: ok.) Also er war Handwerker. (Kris M., 5/33–38) Er möchte zwei Buben, immer. Er hat es nie so verstanden. Er ist nie auf eine Universität gegangen, oder so. (I: Ja) Er ist nur (1) er hat den Meister gemacht, aber er kann nicht schreiben. Er ist nicht lange in die Schule gegangen, er hat alles mit seinen Händen gelernt. (I: ok.) Und er hat die Prüfung mündlich gemacht und dann nur gezeigt und so. Er kann nicht schreiben. (Kris M., 15/36–40)

Kris M. betont mehrmals im Verlauf des Interviews, dass der Vater »zwei Buben haben« wollte. Die Wiederholung lässt vermuten, dass Kris M. diese Aussage sehr häufig gehört hat. Das fehlende Verständnis für die Intergeschlechtlichkeit führt Kris M. auf die Ausbildung des Vaters zurück (»er ist nicht lange in die Schule gegangen, er hat alles mit seinen Händen gelernt«, »er hat es nie so verstanden«). Um Intergeschlechtlichkeit verstehen zu können und sich damit auseinandersetzen zu können, braucht es demnach eine schulische oder am besten eine universitäre Ausbildung. Intergeschlechtlichkeit steht in diesem Zusammenhang für etwas Abstraktes, für dessen Verständnis Bildung und Schreiben erforderlich ist. Kris M. hebt damit die gesellschaftliche Abwesenheit von Wissen über Geschlechterkonzepte hervor, die über (patriarchale) Zweigeschlechtlichkeit hinausgehen.

1.1.3 Zwischenfazit

Familie wird besonders in den Anfangserzählungen als soziale Einheit kontextualisiert, die gesellschaftlichen Normen (wie heteronormativer, christlicher und konservativer Familienbilder) unterworfen ist und in der individuelle Schwierigkeiten der Eltern eine Thematisierung der Intergeschlechtlichkeit verunmöglichen.

Die Erzählpassagen verweisen auf die Positionierung der Familie in einem bestimmten Umfeld. Sie war eingebettet in Machtverhältnisse, geprägt von Heteronormativität, religiösen Werten und Unerfahrenheit durch Alter oder Bildung, was dazu führte, Intergeschlechtlichkeit nicht thematisieren, denken oder leben zu

können. Direkte Schuldzuweisungen werden in den Erzählungen nicht formuliert. Die Familie wird als schützenswert dargestellt, die von Machtverhältnissen und bestimmten Gegebenheiten abhängig ist. Das soziale Umfeld und individuelle Probleme der Eltern werden den eigenen (teils schwierigen) familiären Erfahrungen vorangestellt.

Mit Blick auf das bereits oben angeführte, nun erweiterte, Zitat von Sasha B.

(atmet durch) Ja, ich sehe es gar nicht so sehr (räuspert sich) als Familienthema irgendwie. (I: Ok.) Also weil, die Familie ist ja auch, (1) die kann ja auch nur in (1) also, (1) die wird ja auch von der Gesellschaft irgendwie so. (I: mhm) Also ich würd mir eher was von der Gesellschaft wünschen. Ä::hm darum hätte ich mir einfach gewünscht, dass einfach. ja. (5) Einfach das Wissen, dass es das gibt. (Sasha B., 11/36–47)

verweist Sasha B. mit dem Wunsch »einfach das Wissen, dass es das gibt«, auf einen strukturellen Ausschluss des Themas auf vielfältiger gesellschaftlicher Ebene, dem die Familie ausgeliefert zu sein scheint. Dass der Wunsch nach dem »Wissen, dass es das gibt«, sich nicht so »einfach« darstellt, zeigt die machtvolle Wirkung von heteronormativen Diskursen, beginnend bei der Geburt, auf die ich u.a. im nächsten Kapitel eingehen werde.

1.2 Klassifikation und Erziehungsauftrag durch höhere Machtinstanzen

In Anlehnung an Foucault (1991) wird meist von »äußeren« Machtinstanzen gesprochen (vgl. z.B. Tabor 2007), wodurch ein Dualismus (von inneren und äußeren Instanzen) vermittelt wird. Die Formulierung »höhere Machtinstanzen« soll Institutionen, Diskurse und Praktiken beschreiben, die legitime Sprecher*innenpositionen über Intergeschlechtlichkeit hervorbringen können. In den vorliegenden biografischen Erzählungen zeigen sich in klinischen und in christlich-katholischen Kontexten geschlechtliche Zu- und Einschreibungsprozesse, die professionalisiert und institutionalisiert gerahmt sind. Daran schließen Entscheidungen über Erziehung, Namensgebung und Eingriffe in die körperliche Integrität des Kindes an. Nach Foucault (2015) ist Macht nicht nur als unterdrückend, sondern auch als ermöglichend und produktiv zu verstehen. Wie die Erzählungen nachfolgend zeigen werden, haben medizinische und religiöse Kontexte das Potential, Beruhigung und Ordnung zu schaffen, intergeschlechtliche Körper zu schützen, sie aber auch krank zu machen und zu versehren.

1.2.1 Geburtsklassifikation und Erziehungsauftrag unter klinischen Blicken

Eltern sind schon früh mit der Frage nach dem Geschlecht ihres Kindes konfrontiert. Im Kapitel »sexing des Fötus« macht Cornelia Schadler (2013) deutlich, dass bereits die Geschlechtsbestimmung des ungeborenen Fötus per Ultraschall für Eltern wichtig ist, damit der Fötus »menschliche Attribute« (Schadler 2013, S. 203) erhält. »Vielen werdenden Eltern war es sehr wichtig, das Geschlecht des Kindes zu wissen, um den Fötus richtig adressieren zu können und um über passende Namen nachzudenken oder passende Produkte für diesen zu kaufen« (ebd.) Auch das soziale Umfeld des werdenden Elternpaares fragt nach dem Geschlecht. Ganz im Gegensatz dazu war es in medizinischen Kontexten für Eltern schwierig, das Geschlecht nicht zu erfahren, wenn sie das nicht wollten (ebd., S. 204). Die Geschlechtsbestimmung ist sozial so menschlich essenziell und selbstverständlich, dass ein Zurückhalten dieser Information aktive Gegenwehr der Eltern erfordert. Schadler schreibt weiters: »Zweigeschlechtlichkeit an sich wurde aber von keiner Informant*in meiner Studie in Frage gestellt. Auch in den Forenbeiträgen, in Büchern, Broschüren und in der Überblicksliteratur ist kaum die Rede von einer Hinterfragung der Einteilung des Menschen in Frau und Mann. Lediglich in der medizinischen Literatur fanden sich Hinweise auf Abweichung von der Norm in Verbindung mit genetischen Anomalien« (ebd., S. 204; vgl. dazu auch Ghattas 2017). So wissen die wenigsten werdenden Eltern, dass ihr Kind intergeschlechtlich sein könnte (Rosen 2021, S. 244). Wenn das Kind dann intergeschlechtlich ist, machen Eltern oft belastende Erfahrungen (Krämer 2021), die sowohl durch pathologische Begriffe entstehen können als auch durch heteronormative und verletzende Reaktionen im persönlichen Umfeld.

Ursula Rosen (2021), selbst Mutter eines intergeschlechtlichen Kindes, diskutiert eine »sinnvolle« (ebd., S. 248) Erziehung des inter*Kindes und vermittelt dabei den Eindruck, dass diese Kinder anders zu erziehen sind. Heteronormative Strukturen legen das nahe, doch werden alle Kinder einem sozialen Geschlecht (überwiegend binär) zugeordnet, mit weitreichenden Auswirkungen auf das Kind und sein Umfeld. Ursula Rosens (2021) Ausführungen (ebd., z.B. S. 248f.) zeigen jedoch, dass dies eben nicht so losgelöst vom (Geschlechts-)Körper des Kindes denkbar zu sein scheint. Wie determinierend die hegemoniale Körperbeschau des Kindes bereits pränatal, aber jedenfalls ab der Geburt auf die soziale Zukunft des Kindes und seine Eltern wirkt, zeigen die nachfolgenden Ausführungen.

Geburtsereignis und Namensgebung

»Als Mädal einfach einmal. Susanne haben sie mich dann genannt.« (Sasha B., 2/13)

In folgender Erzählung berichtet Sasha B. von der eigenen Geburt. Da die Geburt selbst nicht bewusst erinnert werden kann, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Erzählung auf Schilderungen anderer damals anwesender Personen stützt. Der dem Geburtsereignis nicht normentsprechende Verlauf erforderte aber eine Thematisierung dieses Geschehens (vgl. dazu auch Gregor 2015). Diese Erzählung kann für Sasha B. als besonders bedeutsam rekonstruiert werden. Denn Sasha B. wurden die geschilderten Ereignisse bis ins Jugendalter vorenthalten. Mit dieser detailreichen Schilderung integriert Sasha B. die Erzählungen der Mutter nun im Nachhinein zu einer vollständigen Biografie(erzählung). Die Geburt hat außerdem eine große Relevanz für die fortführende Erzählung der inter*Geschichte.

Ähm. Ja. (5) Äh (1) Genau. Ähm. Wie ich auf die Welt gekommen bin war's. (1) ä::hm. nicht. ähm. jo:::, ähm. habens mich angeschaut und haben, (1) waren ein bissl verunsichert. Also, (1) meine Großtante hat mich als, war meine Hebamme und die hat irgendwie. also es war schon im Krankenhaus, aber, sie war die Hebamme irgendwie. U::nd hat gemeint, ja::: schon irgendwie komisch oder so, aber (1) ja (1) aber (1) noch im Rahmen. So irgendwie. (I: Mhm.) U::nd, also als Mädal einfach einmal. Susanne haben sie mich dann genannt. (Sasha B., 2/3–13)

Sasha B. leitet nach kurzer Skizzierung des Werdegangs der Eltern zur Erzählung über die eigene Geburt über. Wenn auch die Erzählung nicht aus der eigenen Erinnerung stammt, veranschaulicht sie in ihrer le(i)bhaft(ig)en Beschreibung nicht nur die Perspektive der Person, die Sasha B. davon berichtet hat, sondern auch die eigene Vorstellung und kritische Perspektive von Sasha B. darauf, wie über den eigenen (Geschlechts-)Körper verhandelt wurde. Die Erzählung verdeutlicht den machtvollen Blick auf den eigenen Körper, der »angeschaut« wird und eine bestimmte Ordnung eines Geburtsereignisses »verunsichert«: Der Blick auf die Genitalien des Kindes dient in der Regel als objektiver Beweis (Kessler & McKenna 1978). Hirschauer schreibt in diesem Zusammenhang von der »Geburtsklassifikation« (Hirschauer 1994, S. 683). Auch Judith Butler legt am Beispiel der Anrufung bei der Geburt »es ist ein Mädchen!« die Notwendigkeit der Performativität der Geschlechtsbestimmung dar (Butler 1991; 1995). In der Erzählung von Sasha B. wird nun deutlich, dass auch die Hebamme, um sprechen zu können, die Zweigeschlechter-Ordnung performativ aufrechterhielt und in der binären Logik eine Anrufung unternimmt. Denn eine solche Anrufung des Geschlechts eines Kindes nicht zu praktizieren, würde bedeu-

ten, das Kind als geschlechtliches Subjekt an einen »sozialen Unort« (Butler 2009) zu drängen. Sasha B. verweist nicht nur auf die Hebamme als professionalisierte Geburtshelferin, sondern auch als »Großtante«, sodass ein familiäres Verhältnis deutlich wird. Möglicherweise ist gerade auch deshalb eine Entintelligibilisierung durch eine Äußerung wie »da stimmt etwas nicht« durch die Hebamme als Großtante ausgeblieben. Während es im medizinischen Kontext grundsätzlich um möglichst präzise Diagnosen und Körpervermessungen geht, könnte die Handlung *der Großtante* als Strategie einer familiären Entlastung gelesen werden. Die Rahmung erfolgt also innerhalb einer binären Ordnung. Die Formulierung »noch im Rahmen« sichert eine normalisierende und sozial akzeptable Zuordnung und ermöglicht Sasha B. und den Eltern (vorerst) eine Einordnung. Diese Macht der Klassifikation war der Großtante aufgrund ihrer Profession als Hebamme und in einem institutionellen Rahmen »im Krankenhaus« möglich.

Die *Namensgebung* dient als hegemoniale Praxis, in der dieser Zuordnungsakt unterstrichen wird. »Der Name soll einerseits die Einmaligkeit des Kindes, andererseits auch dessen Zugehörigkeit zum Ausdruck bringen [...]« (Schweizer 2018, S. 46). Susanne ist zweifellos ein weiblicher Name, der im Umfeld fortan zitiert werden kann. »Der Name wird amtlich nicht nur vermerkt, als Ausdruck des Rechts darauf, einen Namen zu haben. Es besteht auch die Pflicht, einen Namen zu tragen« (ebd.). Als Mädchen zugeordnet und als Susanne benannt wird eine doppelte performative Herstellung von Geschlecht ermöglicht und die Geschlechterordnung stabilisiert.

Deutlich wird in der Erzählung auch, dass der Akt des »Anschauens« und Formulierungen wie »irgendwie komisch« nicht konkret benannt werden. Das Verbot der Benennung (Foucault 1991) bzw. daraus resultierend auch das tatsächliche Fehlen von Worten stabilisiert somit die binäre Ordnung. Interessant ist, dass auch Sasha B. in der Erzählung die fehlende Sprache wiederholt. Es bleibt unausgesprochen, was an Sasha B.s Körper als Baby angeschaut (»mich angeschaut«) wurde und weshalb Sasha B. »als Mädchen einfach einmal« und »noch im Rahmen« zugeordnet wurde. Benennbarkeiten waren vermutlich damals nicht vorhanden und auch im Interview kann darüber nicht konkret gesprochen werden. »Mich angeschaut« ist jedenfalls eine Beschreibung der ganzheitlichen Person, die darauf verweist, dass das »Anschauen« der Babys mehr als eine Bestimmung der Genitalien betrifft, sondern eine *Subjektivierung* erfolgt.

Sasha B. erzählt weiter von »mehreren Untersuchungen« und unterschiedlichen Kontexten des »Anschauens« auf und in den Körper noch vor dem ersten Lebensjahr, nachdem ein Leistenbruch festgestellt worden ist. Die Beschau des Körpers von Hebamme und Ärzt*innen im Krankenhaus verdeutlicht die retrospektive Erfahrung von Verobjektivierungsprozessen des eigenen Körpers. Dabei wurde unter einem »klinischen Blick« (Foucault 1988) von unterschiedlichen Ärzt*innen eine »vergrößerte Klitoris gesehen« und in den »Bauchraum geschaut« (Sasha B., 2/18).

Die Herstellung einer beruhigenden Ordnung

Eltern intergeschlechtlicher Kinder stehen in medizinischen Kontexten oft vor großen Herausforderungen: Sie »stehen sozusagen immer zwischen dem medizinischen System und dem intergeschlechtlichen Kind. Sie müssen aufgeklärt, überzeugt, belehrt werden, sie treffen Entscheidungen über Operationen, das Erziehungsgeschlecht und über den Grad der Offenheit und Geheimhaltung innerhalb und außerhalb der Familie« (Krämer 2021). Ähnliches beschreibt auch Sasha B. über das Erleben der Mutter:

und meiner Mutter ist es immer schlechter gegangen dabei, weil sie sich gar nicht wohl gefühlt hat, da. (I: Mhm.) U:::nd hat dann einem Arzt vertraut, der ihr gesagt hat, dass ich ein ganz normales Mädsl bin, dass ich einfach, dass sie mich so aufziehen soll, ganz normal. und das passt schon alles. So irgendwie. (3) Sie hätte dann halt irgendwie nu öfter mal zur Kontrolle kommen sollen, hat's dann aber nicht gemacht, weil sie wollte dann einfach von dem Ganzen nichts mehr wissen, sie wollte einfach, ä:h ja, weil (1) das hat ihr einfach nicht getaugt. Das hat ihr vom Gefühl her nicht zugesagt. Dass die mich so komisch behandelt haben, wie so eine Sensation oder so. (I: Mhm.) U:::nd dann bin ich eben aufgewachsen. (Sasha B., 2/21–36)

Sasha B. beschreibt hier die Mutter auch als beschützend vor weiterer Beschau des Körpers und der Möglichkeit des Aufwachsens innerhalb einer Normalität. Auch eine Überforderung und psychische Belastung der Mutter deutet Sasha B. an. Die Mutter vertraute einem Arzt, der als pädagogischer Erziehungsratgeber auftrat und die binäre Ordnung wiederherstellte. Die Worte des Arztes »ganz normales Mädsl« und »das passt schon alles« stellten eine kurzfristig beruhigende Ordnung für die Mutter her. Kontrollen, die diese Normalität wieder destabilisieren könnten, führte die Mutter nicht weiter. Der Normalisierungsprozess wurde nach der Beratung durch den Arzt durch die Mutter und ihre Erziehung (der Vater wird hier nicht genannt) fortgesetzt. Dieser Prozess hat eine wichtige Funktion: »eben aufzuwachsen« ohne Sensation und Unsicherheit. Eine Beruhigung wird über Normalisierungsprozesse erlangt, die *innerhalb der binären Ordnung* verlaufen. Sasha B. verdeutlicht in der Erzählung, dass ein »eben« Aufwachsen erst dann möglich war, als eine Normalität »als ganz normales Mädsl« geschaffen worden ist. Die andere Option bestünde aus Unsicherheiten, medizinische Beschau und viele Untersuchungen. Sasha B.s Erzählung ist demnach eine reflektierte kritische Perspektive zu entnehmen. Eine kritische Perspektive auf die Geschlechtszuordnung, den Einhalt der Binarität und die Medizin.

Die Macht ärztlicher Aussagen wird in diesen Sequenzen besonders sichtbar. Die Äußerung oder Diagnose »ein ganz normales Mädsl« ermöglichte eine erste beruhigende Ordnung. Die Erziehung wurde durch den ärztlichen Blick eingeleitet

und »genehmigt«. Hätte die Mutter keine*n Ärzt*in getroffen, der*die »passt schon alles« gesagt hat, wären die Untersuchungen und Kontrollen möglicherweise aufgrund der Unsicherheit, ob alles »noch im Rahmen« ist, weitergelaufen. Mediziner*innen nehmen entscheidenden Einfluss auf die geschlechtliche Erziehung und damit auf den Subjektivierungsprozess. So werden auch Namensgebungen nicht nur einfach innerhalb der Familie entschieden, sondern durch ärztliche (und juristische) Entscheidungen erst ermöglicht. Nichtsdestotrotz wird an dieser Erzählung aber auch deutlich, dass die ärztliche Herstellung einer geschlechtlichen Ordnung nur zu einer oberflächlichen Beruhigung der Mutter führte, indem sie sich gegen weitere empfohlene Untersuchungen entschied. Einerseits kann dies als Strategie der Mutter gelesen werden, weiteren möglichen Beunruhigungen zu entgehen, andererseits lässt sich daraus ableiten, dass diese machtvollen ärztlichen Äußerungen bzw. Erziehungsempfehlungen keine tiefgehenden Beruhigungen für Sasha B.s Mutter schaffen, sondern sie spürt (»vom Gefühl her«), dass etwas nicht in Ordnung ist, für das ihr kein hilfreicher Umgang aufgezeigt werden konnte.

1.2.2 Intergeschlechtlichkeit als »Gottes Wille«

also, (1) ich bin katholisch aufgewachsen. und meine Mutter hat immer gesagt, das ist Gottes Wille, und wir lassen das so. und, ich bin nicht operiert. (Kris M., 28/35–38)

ich wurde mit zehn Jahren katholisch getauft. Und als ich elf, zwölf Jahre alt war, bin ich zum katholischen Priester gegangen. Und sie haben mir gesagt, meine Mama war da auch, (1) er hat gesagt, es war Gottes Wille und meine Mama hat das auch gesagt zu mir, als ich ein kleines Kind war. Das ist Gottes Wille. dann lassen wir das so, und lassen das sein. und wir machen nur, was notwendig ist. und der Priester hat das auch gesagt. nur was notwendig ist. und das ist Gottes Wille, und so. und, (1) also, ich glaube, das ist richtig. (Kris M., 6/27–33)

Bereits im ersten Zitat finden sich einige wesentliche Aspekte: Kris M. wuchs »katholisch« auf. Damit legitimiert Kris M. in der Erzählung (wie damals die Mutter und der Priester) die Rahmung einer bestimmten Erziehung. Der Priester³ tritt hier an die Stelle einer*s Mediziner*in, um für Beruhigung und Ordnung zu sorgen. »Gottes Wille« erscheint schicksalhaft, unantastbar und unkritisierbar. So legitimiert Kris M. auch, dass sie nicht operiert ist. Kris M. verweist dabei vermutlich auf

3 Interessanterweise wird auch in der australischen Studie der Priester bzw. »spiritual advisor« als Person angeführt, der sich etwa 30 % aller Teilnehmer*innen anvertrauen (Jones 2016, S. 613f.).

Inter*Diskurse, in denen zum Zeitpunkt des Interviews die meisten inter*Erzählungen von chirurgischen geschlechtsverändernden Eingriffen geprägt sind⁴. »Gottes Wille« dient hier dem Schutz des Körpers von Kris M., gleichzeitig tritt Gottes Wille schicksalhaft auf. Mit Gottes Wille ist nicht zu verhandeln. Da ihr auch die Mutter das »immer« gesagt hat, kann vermutet werden, dass auch der Mutter dieser Wille eine wirkungsvolle und hilfreiche Erklärungsstütze gewesen ist.

Kris M.s Erinnerung »Mama hat das auch gesagt zu mir, als ich ein kleines Kind war« ist als Kontrasterzählung zu den anderen Interviews zu lesen: Kris M.s Mutter sprach mit ihr schon im frühen Alter und ermöglichte unter dem Schutz des mächtigen Willen Gottes eine Thematisierung und den Schutz des Körpers (»nur das was notwendig ist«). Kris M. bewertet auch retrospektiv diese Erfahrung und Entscheidung positiv: »ich glaube, das ist richtig«. Bei näherer Betrachtung wird aber deutlich, dass in diesen Erklärungen »es ist Gottes Wille« oder »das ist Gottes Wille« nicht benannt wird, *was* eigentlich Gottes Wille ist. Das »Es« und »Das« bleiben Unbekannte (dazu mehr im nachfolgenden Kapitel IV.1.3.2).

1.2.3 Grenzen der Thematisierung

Wie bereits deutlich wurde, ermöglichen medizinische und religiöse Kontexte einen Aufbruch der Tabuisierung. Andrea A. betont in nachfolgender Passage das (Nicht-)Wissen innerhalb der Familie, mit einer Ausnahme, nämlich der Tante.

Ah. (2) Der Großteil der Familie weiß es nicht. (1) (I: mhm) Eine Tante weiß es. Die war nämlich Krankenschwester, (1) u::nd die hat mich dann in Stadt Y, wie ich im Spital war, ahm bei der Gonadenentfernung besucht. ahm, die hat mir ahm (3) die hat mir (1) irgendwas hat sie mir empfohlen (1) irgendeinen Arzt oder, ich weiß nimmer (I: Mhm). Also die hat es gewusst. (Andrea A., 16/3–11)

Der Großteil der Familie blieb außerhalb eines Wissens über das »Es«. Lediglich die Tante durfte davon wissen, weil sie Krankenschwester war. Der Beruf qualifiziert die Tante als Wissende und als Gesprächsperson über »Es« rund um die »Gonadenentfernung«. Die Tante *als Krankenschwester bietet* eine Gesprächsmöglichkeit. Relevant scheint auch der Ort des Gesprächs zu sein: »im Spital«. Diese Kombination ermöglichte ein Sprechen auch innerhalb der Familie. Bei weiterer Betrachtung blieb das Gespräch jedoch *bei medizinischen Themen*: Die Tante empfahl einen Arzt. In diesem eng gesteckten Rahmen findet das »Es« also eine Benennung, darüber hinaus, außerhalb des Spitals und medizinischer Kontexte, scheint ein Sprechen ausgeblieben

4 Kris M. bewegt sich mit ihrer Erzählung damit auch in machtvollen Inter*Diskursen, in dem es notwendig erscheint zu erwähnen, nicht operiert zu sein.

zu sein. Es eröffnen sich die Fragen, ob ein Sprechen mit der Tante auch über andere Dinge als über die Empfehlung von weiteren Ärzt*innen möglich gewesen wäre, und vor allem: Wäre die Tante in der Lage (gewesen), über Anderes als über Medizinisches mit Andrea A. zu sprechen?

1.2.4 Zwischenfazit

Unter »höhere Machtinstanzen« verstehe ich ein Zusammenspiel von Institution, Diskursen und Praktiken. Das Agieren als Priester*in oder Mediziner*in, die durch den Berufsstand und die damit zugeschriebene Macht legitime Sprecher*innenpositionen einnehmen, wird von Institutionen wie dem Krankenhaus oder der Kirche gestützt. Damit können sie auf Erziehung und pädagogische Diskurse wesentlichen Einfluss nehmen, obwohl die ausübenden Akteur*innen pädagogisch nicht professionalisiert sind. Der Priester schafft durch »Gottes Wille« Beruhigung und Ordnung, Ärzt*innen treten als Wissende und Richter*innen über Körper, Gesundheit und Krankheit auf. Deutlich in den Erzählungen wird, dass dem medizinischen Personal und dem Priester ein Sprechen über Intergeschlechtlichkeit möglich ist bzw. sie sozial dazu legitimiert zu sein scheinen, das Thema zu verhandeln. Obwohl in katholischen christlichen Diskursen (vgl. z.B. Tabor 2007) das Tabu besonders oft und stark hervortritt und sie auch von meinen Interviewpartner*innen als Argumentationslinie für geschürte Tabus und verschlossene Kommunikation herangezogen werden (vgl. Kapitel IV.1.1), zeigt die Erzählung von Kris M., dass Geschlechtskörper-Tabus in religiösen Kontexten auch aufgebrochen werden. Unter Bezugnahme auf »Gottes Wille« darf darüber gesprochen werden und »es« gilt nicht als verbannungswürdig⁵ (»wir lassen das so. und ich bin nicht operiert«). Über »klinische Blicke« und durch »Gottes Wille« dürfen Stellvertreter*innen der Medizin und Religion Tabus behandeln und regulieren. Sie stellen Normalität her, beruhigen an der Oberfläche und festigen damit auch bestimmte Diskurse:

Meine Eltern und ich jedoch wurden von den behandelnden Ärzten dermaßen allein gelassen mit der Situation, dass sie keine Chance hatten, aus eigener Kraft einen anderen als den »verordneten« Weg zu gehen. (Alexis W., 7/43–45)

Foucault (1994) kennzeichnet die Medizin als Machtwissen, das disziplinierende und regulierende Wirkung hat. Obwohl mit Ärzt*innen über die Intergeschlechtlichkeit gesprochen werden konnte, passierte das nur über Verordnungen und Diagnosen. Die regulierende Wirkung war über den medizinischen Kontext hinaus für familiäre Kontexte wenig hilfreich. Außerhalb eines medizinischen Diskurses blieben Eltern

5 So verweist auch Sigmund Freud (1999, S. 26ff.) beispielsweise auf Priester, denen der Kontakt mit einem Tabu gestattet wurde, ohne Ausgrenzungen fürchten zu müssen.

und Kind »allein« bzw. fehlten weitere Umgangsformen, Sprech- und Sprachoptionen. Obwohl Mediziner*innen und Priester*innen also legitime Sprecher*innenpositionen zugeschrieben bekommen, ist auch ihnen nur ein bestimmtes Sprechen möglich. Ihren Möglichkeiten als Erziehungsberater*innen sind deutliche Grenzen gesetzt. Die Beratung über Kris M.s Intergeschlechtlichkeit blieb überwiegend eine über ein »Es«, die keine genauere und positiv besetzte Beschreibung oder positiven Umgang mit Intergeschlechtlichkeit enthält. Die medizinische Erziehungsberatung für Sasha B.s Mutter (ein »ganz normales Mädch.«) hinterlässt ein Gefühl des Unbehagens und führt zur Vermeidung weiterer medizinischer »Kontrollen«.

Es entstand das Gefühl eines »Sonderfalls«, wie dies Alexis W. in medizinischen Kontexten beschreibt.

(...) denke ich, dass die behandelnden Ärzte besonders in der ersten Phase meiner Klinik-Karriere mich unterschwellig immer als Alien, als Sonderfall und Sensation betrachtet und behandelt haben. Durch diese Haltung haben sie meinen Eltern eben dieses Gefühl vermittelt, die es dann an mich weiter gaben und mein soziales Umfeld, das ja nicht weiter involviert war, hatte keine Chance, dieses Gefühl abzufedern oder dem etwas entgegen zu setzen. Hier hätte meines Erachtens Sozialarbeit, psychologische Begleitung und auch ein Umgang mit dem Thema in der Schule viel geholfen und mein bis heute andauerndes Kämpfen mit Verstecken und Verschweigen verringert. (Alexis W., 6/5–12)

Den behandelnden Ärzt*innen wird eine besondere Macht zugeschrieben, auch weil sie die einzigen Personen sind, die Inter* (auf problematische Weise) thematisieren. Alexis W. stellt den medizinischen Kontext als isolierte Institution dar, die »betrachtet« und »behandelt«, wodurch erneut der Eindruck der Verobjektivierung vermittelt wird. Alexis W. markiert die Leerstelle von psychosozialer und pädagogischer Unterstützung, die medizinische Kontexte nicht abdecken können. Verstecken und Verschweigen sind »bis heute« eine notwendige Folge. Auch das »andauernde Kämpfen« verweist auf eine stetige Anstrengung ohne nachhaltigen Erfolg, der in hegemonialen Diskursen nicht möglich zu sein scheint. Diese Leerstelle zeigte sich auch bei Sasha B. durch die folgende totale Tabuisierung der Intergeschlechtlichkeit in der Familie und bei Kris M., die ebenso nur auf Gottes Wille im familiären Umgang verweisen kann. Die durch medizinische oder religiöse Machtinstanzen hervorgebrachten Sprechweisen und hergestellte (beruhigende) Ordnung erwies sich für den familiären Alltag als deutlich beschränkend, wie letztlich auch die Erzählung über das Gespräch zwischen Andrea A. und der Tante (als Krankenschwester) verdeutlicht, die keinen Austausch über medizinische Themen hinaus enthielt.

1.3 Zwischen Tabuisierung und Normalisierung

Formen der Tabuisierung innerhalb der Familie und besonders in der Beziehung zwischen Eltern und Kind zeigen sich in allen vorliegenden biografischen Erzählungen in sehr ausgeprägter und vielschichtiger Form. Die Erzähler*innen sprechen von einem Nicht-Sprechen *dürfen*, aber auch von einem Nicht-Sprechen *können*. Jürgen Tabor bezeichnet ein Tabu in dualistischer Denkweise als »Negativ der Norm« (Tabor 2007, S. 24), Barbara Oetl hingegen als notwendige Ergänzung zu festgeschriebenen Gesetzen und Reglementierungen (Oetl 2019, S. 35). Normen werden über das Gewissen in den individuellen Körpern eingeschrieben und internalisiert (Guzy 2015, S. 21). Kennzeichnend für Tabus und ihre Wirkungsweise sind die damit verbundenen Formen der Selbstdisziplinierung. Im Gegensatz zu Normen und Gesetzen bzw. expliziten Verboten, wirken Tabus durch innere Mechanismen, die sich in Peinlichkeit, Scham und/oder Schuld äußern (Benthien & Gutjahr 2008, S. 7f.). Dabei ist auch an Butlers Ansatz zur leidenschaftlichen Verhaftung an sozialen Normen (Butler 2001) zu erinnern. Michel Foucault beschreibt in seiner Analyse der Macht über den Sex von einer bestimmten »Logik der Zensur«:

»vom Verbotenen darf man nicht sprechen, bis es im Wirklichen vernichtet ist; das Nichtexistente hat auf keinerlei Äußerung ein Recht, nicht einmal im Bereich der Rede, die seine Nichtexistenz aussagt; und was man verschweigen muß, wird als das Untersagte schlechthin aus der Wirklichkeit verbannt. Die Logik der Macht über den Sex wäre somit die paradoxe Logik eines Gesetzes, das sich als Einschärfung von Nichtexistenz, Nichtkundgabe und Schweigenmüssen äußert« (Foucault 2014, S. 86).

Tabus sollen »weder gedanklich noch verbal« verhandelt werden (Oetl 2019, S. 38). Begeht ein Mensch einen Tabubruch, verlangt die bestehende Ordnung eines gesellschaftlichen Systems nach Sanktionen. Hirnforscher*innen stellten fest, dass die Furcht vor den sozialen Konsequenzen ähnliche Zentren im Gehirn aktiviert, wie dies bei der Empfindung von physischen Schmerzen der Fall ist (ebd., S. 45). Dies verweist einmal mehr darauf, welch immense Macht dem Tabu innewohnt. Tabor (2007) spricht von der Norm als »äußere Macht« und dem Tabu als »innere Macht«. Dieser Dualismus zeigt sich jedoch in meinen Interviews so nicht und wird der Komplexität und dem Ineinandergreifen von Tabuisierung und Normalisierung nicht gerecht. Nachfolgend möchte ich diese vielseitigen und komplexen Ausformungen darlegen.

1.3.1 Fehlende Erzählungen und Auslassungen

In fast allen Erzählungen wird thematisiert, dass Eltern zentrale biografische Ereignisse ausgelassen bzw. verschwiegen haben. So wurden Sasha B. bis zum fünfzehnten Lebensjahr die Intergeschlechtlichkeit und die Ereignisse der Geburt vorenthalten. Auch Andrea A. spricht indirekt von fehlenden Erzählungen, die sich beispielsweise auf den Informationsaustausch zwischen Ärzt*innen und der Mutter beziehen. Alexis W. berichtet von unrealisierbaren Gesprächen über Körper und Geschlecht innerhalb der Familie. Besonders eindrücklich ist die Erzählung von Kris M.: Sind all die anderen Erzähler*innen zumindest mittlerweile überwiegend informiert, fehlen Kris M. auch als erwachsener Person noch entscheidende Erzählungen über die ersten Lebensjahre.

Im gesamten Verlauf der biografischen Erzählung betont Kris M. das gute und liebevolle Verhältnis zu den Eltern. Und doch war es immer wieder durch eine stark eingeschränkte Kommunikation zu den Eltern in Bezug auf die eigene Geschlechtlichkeit gekennzeichnet. An dieser Stelle wird in einem beiläufigen Kommentar auf eine totale Verdunkelung der ersten Lebensjahre hingewiesen:

also vielleicht als Baby als ein Mädli (1) aber (1) das weiß ich leider nicht (2) ich hab nur so Bilder gesehen, wie ich so drei vier Jahre alt war und wie sie mich so als Bub angezogen haben. (Kris M., 23/34–36)

Baby- und Kinderfotos von sich aus der Zeit vor dem vierten Lebensjahr scheint Kris M. nicht zu kennen. Die Formulierung von Kris M., »nur so Bilder gesehen« zu haben, lässt vermuten, dass Kris M. Kinderfotos von sich grundsätzlich nicht besitzt. Kris M. scheint hier einiges vorenthalten worden zu sein, was sie dazu zwingt, lediglich Vermutungen anzustellen (»vielleicht als Baby so als ein Mädli«). Das »leider« markiert ein Bedauern und vermutlich den Wunsch, mehr über sich zu erfahren. Deutlich wird in dieser Passage die fehlende Kommunikation zu den Eltern. Der Grund der fehlenden Bilder aus der Zeit vor dem vierten Lebensjahr wird nicht genannt. Kris M. deutet allerdings an, dass sie in den ersten Lebensjahren als Mädchen klassifiziert worden sein könnte. Hinsichtlich einer normativen Geschlecht(skörper)ordnung schien die Vermittlung einer unveränderlichen Geschlechterzuschreibung (Garfinkel 1967, S. 124f.) vermutlich für Kris M.s Eltern erforderlich gewesen zu sein. Zudem war zum Zeitpunkt der Geburt von Kris M. der Inter*Diskurs über »Behandlungen« von Inter* von Geheimhaltepraktiken gegenüber dem Kind geprägt (vgl. Money & Ehrhardt 1972).

Sasha B. erzählt von Erfahrungen des Andersseins in Bezug auf den eigenen (Geschlechts-)Körper, woraufhin Sasha B. das fehlende Sprechen zum Thema macht:

es hat aber niemand mit mir darüber geredet. Also, meine Eltern nicht und sonst auch niemand (1) Und ich habs auch nicht geschafft darüber zu reden, weil es war irgendwie so ein Tabu. (Sasha B., 3/7–9)

Deutlich wird in diesem Abschnitt, dass niemand »mit mir« (und nicht: ich mit jemanden) darüber geredet hat. Sasha B. hätte sich möglicherweise gewünscht, dass jemand ein Gespräch mit Sasha B. »darüber« sucht. »Und ich habs auch nicht geschafft, darüber zu reden« vermittelt eine große Anstrengung, die nicht bewältigt wurde. Das Tabu wird als unüberwindbar geschildert. »Es war irgendwie so ein Tabu« enthält durch Formulierungen »so« und »irgendwie« Hinweise auf die Wirkmächtigkeit und subtile Komplexität des Tabus. Es gibt kein explizites Verbot, weil »es« nicht benannt wurde, sondern durch eindeutige heterosexuelle binäre Geschlechter- und Erziehungsdiskurse zu etwas Anderem wird, das »irgendwie« unausgesprochen und unbenannt blieb.

1.3.2 Sprachliche Tabus – »Es« und »Das«

In den biografischen Erzählungen tauchen bemerkenswert oft die Wörter »es« bzw. »das« im Zusammenhang mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit auf und oft bleibt unklar, was damit gemeint ist. Ich verstehe diese Formulierungen stellvertretend für Unbenanntes, Unsagbares und Unthematisierbares. Das »Es« kann auch die Bedeutung eines Nicht-benennen-*Wollens* ausdrücken. So taucht auch in der Studie von Krell & Oldemeier (2017, z. B. S. 101) ein »es« im Zuge der elterlichen Kommunikation auf. Ohne, dass darauf in der Studie explizit näher eingegangen wird, verweisen die zitierten Stellen darauf, dass die Eltern das »es« stellvertretend nutzen, um die Homosexualität der eigenen Kinder nicht zu benennen. Das erinnert an ein Sprechen über Genitalien respektive der Intimzone, in der oftmals von »da unten« oder auch »im Schritt« gesprochen wird, um Tabus nicht offen auszusprechen. Und doch *gibt* es auf Homosexualität oder männliche und weibliche Genitalien bezogene Begriffe. Die mir vorliegenden biografischen Erzählungen geben darauf den Hinweis, dass hinsichtlich der Intergeschlechtlichkeit das Wissen über eine Möglichkeit des Benennens über ein »Es« hinaus fehlt; sowohl für die Personen selbst als auch oft für die Eltern. Retrospektiv können meine Interviewpartner*innen zwar partiell über ihre Intergeschlechtlichkeit sprechen. Aber sobald sie in familiäre Erinnerungen eintauchen, reproduzieren sie (unbewusst) die (zumindest damals) fehlende Sprache.

So erzählt Andrea A. über das vorhandene Wissen in der Familie nach Erhalt ihrer Diagnose⁶:

6 Der nachfolgende Interpretationstext wurde bereits in einer Vorversion publiziert (Enzendorfer 2021, S. 101f.).

Ahm. (2) Ich glaub meine Großeltern wissns nicht. (I: mhm) Ich glaub auch, (1) die meisten Anderen wissns nicht. Aber, wens um Verwandte gegangen ist hats eigentlich immer (1) mei- meine Mama auf- aufgeklärt. Also, (I: mhm) bei Verwandten habs nie ich erzählt. (Andrea A., 16/15–23)

In dieser Passage führt Andrea A. das Thema Wissens über etwas Bestimmtes innerhalb der Familie ein, ohne zu konkretisieren, wovon eigentlich gesprochen wird. Es wird auch vor dieser Passage nicht klar, wovon Andrea A. konkret spricht. Stattdessen verbergen Verben wie »wissns«, »habs« ein rätselhaftes »Es«, dessen Erläuterung fehlt.

Bemerkenswert ist auch die wiederholende Formulierung »glauben«, die die Unklarheit und Ungewissheit über das vorhandene Wissen der Großeltern oder der »Anderen«, der Verwandten, markiert. Nicht nur das, was sie wussten, ist unklar, sondern, ob sie überhaupt etwas wussten, musste einer Vermutung weichen und konnte offenbar bisher nicht mittels einer Nachfrage oder eines Gesprächs mit den Verwandten geklärt bzw. besprochen werden. Wenn die Verwandten etwas wussten, dann nur durch eine Aufklärung durch die Mutter. Ein Phänomen, das sich mit Coming-Out-Erfahrungen einiger LGBTQ Jugendlicher deckt: Außerhalb des engsten Familienkreises wissen viele Jugendliche nicht, wer über ihr Outing informiert ist (Krell & Oldemeier 2015, S. 19). Die umfangreiche Tabuisierung äußert sich offensichtlich in solchen Kommunikationsklemmen innerhalb der Familie. In dieser Passage kann die Funktion der Mutter auch als unterstützend gelesen werden, indem sie Andrea A. vor Aufklärungsgesprächen schützte. Gleichzeitig verdeutlicht dieser Umstand die Schwierigkeit der Versprachlichung und die damit einhergehende Vulnerabilität auch im Kontext von Familie.

Wie bereits im vorigen Kapitel angedeutet, sind auch in Kris M.s Sprechen über Intergeschlechtlichkeit als Gottes Wille »Es« und »Das« deutlich präsent.

und meine Mutter hat immer gesagt, es ist Gottes Wille, und wir lassen das so. (Kris M., 28/35–38) und der Priester hat das auch gesagt. nur was notwendig ist. und das ist Gottes Wille (Kris M., 6/27–33)

In den Erklärungen »Es ist Gottes Wille« oder »Das ist Gottes Wille« wird nicht benannt, was eigentlich Gottes Wille ist. »Es« und »Das« bleiben Unbekannte, die aber dann doch so selbsterklärend wirken, als ob sie nicht unbedingt einer weiteren Erläuterung bedürften. Und doch bleiben »es« und »das« vage. Gottes Wille macht »es« existent und berechtigt, indem es innerhalb eines religiösen Diskurses eine Konzeptualisierung erfährt. Trotzdem hält eine weitere Tabuisierung an, indem das »Es« unbenannt bleibt. In der gesamten biografischen Erzählung wird deutlich, dass Kris M. das geschlechtliche »Es« und »Das« für sich nicht einordnen kann. Wie komplex

sich dieses »Es« noch ausgestaltet und nicht bloß als Variation der Geschlechtsmerkmale übersetzt werden kann, werde ich im Verlauf der Studie weiter analysieren.

1.3.3 Tabus bestimmter Körperpraktiken

Einige meiner Erzähler*innen berichten von fehlender sexueller Aufklärung, verhaltener Körperlichkeit in der Familie generell und im Besonderen in Bezug auf Nacktheit.

U:::nd. ähm. (1) in meiner Familie wars auch nicht (1) nicht (1) normal, dass man sich jetzt nackt zeigt. Ich mein, (1) meine Eltern waren schon, also man hat sie schon nackt gesehen und so. (1) aber es war total ok, wenn wir Kinder uns praktisch da:: ((atmet durch)) nicht nackt gezeigt haben. Ab einem gewissen Alter sozusagen. Und (1) darum (1) ja (1) ist da auch niemand sozusagen draufgekommen, dass ich da anders ausschaue. (Sasha B., 3/9–14)

Sasha B. differenziert in der Erzählung zwischen »nackt gezeigt« und »nackt gesehen«. Obwohl die Eltern schon nackt gesehen wurden, war es »total ok«, sich als Kind ab einem gewissen Alter nicht nackt zu zeigen. Das Zeigen könnte auch auf den Wunsch, sich mitzuteilen verweisen. Und doch impliziert die Formulierung »draufgekommen, dass ich da anders ausschaue« die Angst des Dahinterkommens eines Geheimnisses, das nicht an- bzw. ausgesprochen werden kann. Darin ist eine Spannung zwischen dem Wunsch nach und der Angst vor einem Erkennen des Andersseins enthalten.

In der Passage taucht, ähnlich wie das »Es«, ein »da« auf, vermutlich als Benennung einer Körperregion, der äußeren Genitalen (häufig und nicht zufällig »Intimbereich« genannt). Ein zwar spezifischer Verweis auf einen (Körper-)Ort, aber einen unbenannten Ort. Interessant ist, dass hier ein »wir Kinder« anstelle eines Ich tritt – eine Praxis, die offenbar auch für die »nicht intersexuelle« Schwester galt und als etwas Gemeinsames erlebt wurde.

Grundsätzlich finden sich solche Erzählungen vermutlich in vielen (auch nicht-intergeschlechtlichen) Familien. Auch der Verweis auf ein »gewisses« Alter lässt vermuten, dass mit dem Fortschritt der Entwicklung des Geschlechtskörpers Scham, Intimität und Peinlichkeit toleriert (»ok«) wurden. Sasha B.s Formulierung »total ok« kann als sehr tolerant und verständnisvoll gelesen werden, aber auch als »total« im Sinne von allgewaltig und absolut: zu zeigen haben wir uns »da« nicht. Jedenfalls werden Mechanismen der Tabuisierung von Geschlechtsmerkmalen wirksam.

Alexis W. berichtet nicht nur von einer »verpönten Nacktheit« (4/24–25) in der Familie, sondern auch von einem Tabu rund um die Regelblutung und dem damit einhergehenden Verbergen von Hygieneartikeln der menstruierenden Familienmitglieder:

Als ich ca. 11 war, bekam meine Schwester ihre erste Regelblutung – bezeichnen- derweise, als sie mit meinem Vater unterwegs war, so dass es am Abend in der Familie Thema werden musste (mein Vater war wohl sehr überfordert mit der Situation.), aber nach einem kurzen Gespräch darüber wurde nie wieder (und auch vorher nie nie nie) über den weiblichen Zyklus geredet. Ich sah während meiner gesamten Kindheit und Jugend nie irgendwo »Hygieneartikel« – da meine Mutter diese schon immer total verborgen aufbewahrt hatte, machte es meine Schwester später genau so. (Alexis W., 3/13–19)

Die Regelblutung ist grundsätzlich ein Thema, das selten offen dargelegt, sondern als Problem und an den Grenzen der Normalität gelesen wird (Newton 2016, S. 56). So kann es z. B. peinlich sein, Tampons oder Binden zu kaufen; außerdem stehen sie in vielen Haushalten nicht sichtbar herum (ebd., S. 184); Menstruationsblut wird in Werbungen blau dargestellt, um das Blut zu verdecken und es ›reiner‹ aussehen zu lassen. Der Tabu-Diskurs zur Menstruation reicht weit in eine Zeit zurück, in der die Menstruation als etwas Toxisches⁷ galt. Deshalb ist es grundsätzlich nicht verwunderlich, dass auch bei Alexis W. Hygieneartikel nicht sichtbar waren und über die Menstruation nicht gesprochen wurde. Die Erzählung über das Nichtthematisieren der Menstruation und das Verstecken der Hygieneartikel kann aber auch als eine Deckerzählung gelesen werden, um zu verdeutlichen, dass »Geschlechtliches« und »Körperliches« nicht thematisiert wurde und verheimlicht werden musste. Andere Beispiele können für Alexis W. vielleicht auch nicht gut benannt werden, weil vieles diffus und nicht benennbar blieb. Es fehlten die Worte und Beschreibungen des Eigentlichen, worüber nicht geredet werden durfte (»nie nie nie«).

Erzählungen wie die von Sasha B. und Alexis W. können also als *Deck- und Belegerzählungen* für die fehlende Kommunikation und Aufklärung gelesen werden. Nicht nur Inter* wurde in der Familie nicht benannt, sondern grundsätzlich wurden der Geschlechtskörper und damit einhergehende Prozesse wie die Menstruation versteckt.

So schreibt Alexis W. bezeichnenderweise von einer »körperlosen« Erziehung, die zwar auf die Erziehung einer Freundin bezogen war, aber auch Voraussetzung für eine Freundschaft zu sein schien, um über Körperthemen nicht sprechen zu müssen.

(...) und hatte weiterhin nur eine enge Freundin, die aber sehr konservativ und sehr »körperlos« erzogen worden war – auch mit ihr kam das Gespräch nie auf Körper-Themen. (Alexis W., 5/2–4)

7 So wurde noch in den 1920er Jahren die Frau als unrein deklariert und sollte möglichst wenig berühren. Dafür gab es auch medizinisch-wissenschaftliche Untersuchungen, in denen belegt wurde, dass Blumen in Händen menstruierender Frauen angeblich schneller verwelken (vgl. Schick 1920).

Der Einsatz expliziter Verbote bestimmter Körperpraktiken zeigt sich nur sehr selten in den Erzählungen über familiäre Kontexte. Tabuisierungen wirken viel subtiler und damit ausreichend auf die Selbstregulierung, ohne dass die explizite Aussprache eines Verbots erforderlich ist. In den folgenden Erzählsequenzen schien allerdings ein solches Verbot dennoch notwendig:

Dann in der vierten Klasse, dann wollte ich meine Ohringe haben. Aber meine Mutter hat gesagt, nein. (I: ok) Und ja. da war ich zehn Jahre alt. (Kris M., 20/51–52)

ab und zu gab es ein bisschen Streit was ich für eine Kleidung anziehe. Die Kleidung hat mir mein Vater oder meine Mutter gegeben, was ich anziehen soll und ich habs dann angezogen. jeden Tag. (Kris M., 21/14–16)

als ich schon Vollzeit gearbeitet hab, war ich so einundzwanzig Jahre alt. (1) dann habe ich mich draußen schon selbst bekleidet und also, (1) meine Eltern habens nicht gewusst, weil (1) ich hab dann gewusst (1) also die würden mich schimpfen. (Kris M., 23/10–16)

In den drei Erzählauschnitten zeigen sich Verbote in unterschiedlichem Ausmaß bis zum einundzwanzigsten Lebensjahr. Im Alter von zehn Jahren wollte Kris M. Ohringe tragen. Interessant ist das ergänzende Possessivpronomen »meine Ohringe«. Möglicherweise ist diese Formulierung so zu verstehen, dass Kris M. durch ihren weiblich konnotierten Schmuck auch ihren Körper und ihre Geschlechtsidentität als weiblich bestätigte. Außerdem ging die Aneignung des Schmucks auch mit eigenen Ohrlöchern einher, die vielen Mädchen bereits im frühen Alter gestochen werden. Die Mutter verweigerte jedoch Kris M. »meine Ohringe« mit einem klaren »nein«. Vor dem Hintergrund, dass der Vater immer zwei Buben wollte, die Mutter »da mitgegangen« ist und Kris M. einen männlichen Geschlechtseintrag hatte, wurden Kris M. weibliche Gendermarker wie Ohringe verboten.

In der weiteren Passage geht es um »ein bisschen Streit« in Bezug auf die Kleidung. Auch diese Passage impliziert ein Verbot, nämlich das Verbot der Kleidung, für die sich Kris M. entscheiden wollte. Auch wenn sich hier »ein bisschen Streit« bemerkbar machte, und damit Kris M. offensichtlich auch Widerstand artikuliert bzw. artikulieren konnte, wurde die Kleidung letztlich durch eine wiederholende Praxis der Eltern »jeden Tag« reguliert. Diese Passage verdeutlicht die erforderliche Zitation von Geschlecht, die besonders bei Kris M. eben nicht sicher männlich war. Schließlich war »es Gottes Wille« und »wir lassen es so«. Und doch gab es einen männlichen Geschlechtseintrag, der auch durch passende Kleidung unterstrichen und performativ hergestellt werden musste. Die Kleidung enthält auch das Wort »Kleid«, das gesellschaftlich klassifizierten Mädchen vorenthalten bleibt. Die-

ses elterliche Ver- und damit einhergehende Gebot, nämlich keine weibliche, sondern männliche Kleidung zu tragen, hielt bis zum 21. Lebensjahr an. Kris M. lebte zu dieser Zeit noch im Elternhaus. So scheint es, dass diese Verbote zu dieser Zeit noch galten, die aber – im Vergleich zu einem »nein« gegenüber einem zehnjährigen Kind und einem erfolglosen »bisschen Streiten« – nun zu einem »Schimpfen« übergegangen sind. Kris M. kleidete sich mittlerweile »draußen« selbst und trug auch, wie im Interview zwischendurch erwähnt, Kleider. In der Familie bzw. dem Familienhaus (»drinnen«) verheimlichte Kris M. diese Bekleidung. Das Verbot »nein« konnte gegenüber einer Einundzwanzigjährigen offensichtlich nicht mehr ausgesprochen werden und doch wirkte es subtil bei Kris M. weiter und äußert sich zumindest noch in einer Befürchtung vor einem »Schimpfen« und damit vor einer konfliktreichen bis gefährdeten Beziehung zu den Eltern. Jones (2017) hat in einer Studie über intergeschlechtliche Personen ein nicht seltenes Verhalten der Eltern beschrieben: Sie versuchen, das Kind im vorgegebenen Geschlecht zu bestärken und Druck auszuüben. Deutlich wird in der vorliegenden Sequenz aber, dass diese elterlichen Verbote der Einverleibung durch Ohringe oder andere als weiblich gelesene Körperpraxen letztlich nicht wirkten. Kris M. trägt mittlerweile Kleider und lebt als Frau. Dennoch markiert Kris M. in der biografischen Erzählung immer wieder Schuldgefühle gegenüber den Eltern (vgl. Kapitel IV.1.4.2). Offene Gespräche mit ihnen fehlen bis heute. Auch wenn diese Erzählung in vielen transgeschlechtlichen Kontexten auftaucht, ist hier zudem zu bedenken, dass Kris M. auch intergeschlechtlich ist und einem zusätzlichen Tabu unterliegt, das Kris M. die offene Kommunikation mit den Eltern zusätzlich erschwerte.

1.3.4 Tabus eigensinniger Körper: Aufrechterhaltung einer Normalität

Wie schwierig es für alle Familienmitglieder ist, den intergeschlechtlichen Körper zu thematisieren, wird auch in der folgenden Erzählpassage deutlich. Sasha B. stellt in dialogischer Form die Perspektive der Mutter und die eigene dar. Selbst offensichtliche Körperentwicklungen konnten von beiden Seiten nicht zu einem Tabubruch führen.

I: Weil du gesagt hast, dass es ganz schrecklich gewesen ist, also (1) dass du es auch den Eltern sagst? Also (3) im Grunde hast du ja ganz am Anfang gemeint, dass deine Mama es ja schon mitgekriegt hat, dass-

S: Ja. Aber sie hat nicht mit mir drüber geredet. Und jetzt habe ich immer geglaubt, sie weiß nichts. (I: Ok, ok. Hm.) Mhm. Also, (1) sie hat dann danach dann (1) extreme Schuldgefühle gehabt und so. bis heute noch eigentlich. (1) aber, (1) ja (1) es ist so gewesen. (I: Mhm.) Und sie hat es einfach nicht geschafft. weil irgendwie, ich mein, (1) es war schon irgendwie (1) also sie hat immer ge-

wusst, sie muss es machen, sie muss mit mir reden, sie muss mit mir reden, (1) aber sie hat's halt immer ständig aufgeschoben und aufgeschoben und gehofft, dass irgendwie doch alles ok ist und normal. und. genau. (1) Aber ja, (1) keine Ahnung ((lacht)) Ich war doch schon fast fünfzehn, hab keine Tage gehabt, dafür eine tiefe Stimme, (1) und (1) ((lacht)) (l: Ja.) Also eigentlich. also sie hätt (1) so rein objektiv betrachtet das schon checken müssen. Aber (1) ja. (4) Sie hat halt auch nie gelernt, dass man über Sexualität redet und über so:: Sachen. (7) Also es ist einfach ein wenig zu wenig geredet worden bei uns. Ja, (1) also über so persönliche (1) Sachen. Über Gefühle, und (1) ja. so (1) Tabuzonen. (Sasha B., 9/14–10/12)

Die Erzählung lässt sich wie ein Dialog lesen, in dem Sasha B. die Position der Mutter verständnisvoll anführt, darauf aber in Form eines inneren Dialogs aus der eigenen Position heraus reagiert. Dabei wird vor allem die Parallelität der Gedankenwelten von Mutter und Sasha B. deutlich, die lange Zeit keine gemeinsame Kommunikation gefunden haben. So stehen die Sichtweisen, die Sasha B. eindrucksvoll auch von der Mutter einbezieht, nebeneinander. Nach einer Erklärung zur Perspektive der Mutter, die vermitteln soll, dass sie eigentlich nur Gutes im Sinne hatte und »alles normal« haben wollte, bringt Sasha B. nun die eigene Position als Antwort: »Ich war doch schon fast fünfzehn, hab keine Tage gehabt, dafür eine tiefe Stimme«. Das zweimalige Lachen kann als Reaktion auf die Absurdität, dass die Mutter versuchte, eine Normalität aufrechtzuerhalten, die »objektiv« mit Blick auf die Körperentwicklungen nicht zu halten war, gedeutet werden. Auch kann das Lachen als Ausdruck von Verzweiflung gelesen werden, die auch in der Aussage »ich war doch schon fast fünfzehn« zu erkennen ist.

Wie die Passage zeigt, durchdringt der hegemoniale heteronormative Diskurs selbst die engsten familiären Beziehungen und ist auch nicht auszuhebeln, obwohl der Körper in seiner Eigensinnigkeit schon lange diesem widerspricht. Der widersprüchliche eigensinnige Körper konnte in der Familie nicht verhandelt werden. In Anlehnung an das Konzept »Silencing« (Dewahn 2009) kann hier speziell der *Körper selbst als »gesilenced⁸«* verstanden werden. Sasha B. führt dieses Verhalten auf fehlende Lernprozesse der Mutter, »über Sexualität und so Sachen zu sprechen«, zurück. »So Sachen« bleiben erneut zuerst unbenannt und werden dann durch »Gefühle« und »Tabuzonen« konkretisiert. Möglicherweise ist dies auch ein Hinweis auf das »Es«, das viel mehr Themenbereiche einbezieht als »nur« die körperliche Variation.

8 Nachfolgend verwendet ich den Ausdruck »gesilencet«, der mir in der deutschen Sprache grammatikalische Formulierungen wie z.B. »gesilencete Körper/Subjekte« ermöglicht.

1.3.5 Grenzen offener Kommunikationskultur

also meine Eltern haben mich wirklich immer geliebt zuhause (I: Ja) Und wenn ich ein Problem gehabt habe, dann kann ich immer was sagen. und. also. (I: ok). Also mein Vater hat immer von seinen Schwierigkeiten erzählt, und. wenn man keine Familie hat und umsiedelt und so. Freunde bleiben nicht lang. (I: Ja) Ja (2) und ja, ich bin schon durchgekommen. (Kris M., 21/45–48)

Die Familie wird von Kris M. in dieser Passage als wichtigster Beziehungsort dargestellt. Kris M. betont die ihr widerfahrene Liebe in der Familie und »immer was sagen« zu können, wenn es ein Problem gab. Auch der Vater habe offen über seine Schwierigkeiten gesprochen. Gleichzeitig steht diese Erzählung im Kontrast zu Berichten im Interview über den Vater, der immer zwei Buben wollte, sowie über das Verbot von Kleidern und Ohrringen. So schien es Grenzen der offenen Gesprächskultur gegeben zu haben. Das »Durchkommen« verweist auf eine wichtige Basis des familiären Zusammenhalts, aber ebenso auf einen nicht einfachen Weg durch die Kindheit und Jugend.

Grenzen der familiären Kommunikation und glücklichen Kindheit beschreibt auch Alexis W. in einer Erzählung über die Mutter sehr eindrücklich:

Sie war im Alltag bis auf kurze Phasen immer absolut zuverlässig für mich und uns da, hat uns durch Rituale und einen guten, schönen Alltags-Rahmen mit vielen Angeboten, viel persönlichem Engagement und viel Herz eine sehr schöne, bunte Kindheit und Jugend bereitet, aber die bohrenden, nagenden Fragen konnten wir ihr wenig stellen (...). (Alexis W., 4/5–9)

Rituale enthalten Rahmungen, die Zuverlässigkeit ermöglichen, aber auch klar in ihren Handlungsabläufen abgesteckt bleiben. Auch die Formulierung »Alltags-Rahmen mit vielen Angeboten« vermittelt klare Grenzen innerhalb dieser vielen Angebote.

»Engagement und viel Herz« erinnert an Kris M.s Erzählung über die Liebe in der Familie, die allerdings bohrende, nagende Fragen dennoch nicht erlaubte. Sie hatten in diesem abgesteckten Rahmen keinen Platz.

Alexis W. schreibt von psychischen Erkrankungen der Mutter, die zusätzlich offene Gespräche und Konflikte erschwerten. Aber auch jenseits davon beschreibt Alexis W. die Kommunikation mit den Eltern wie folgt:

[...] Probleme wurden nie offen besprochen, sondern immer nur hinter geschlossenen Türen diskutiert, Schwieriges wollten meine Eltern meist »nicht wahrhaben«. (Alexis W., 7/19–20)

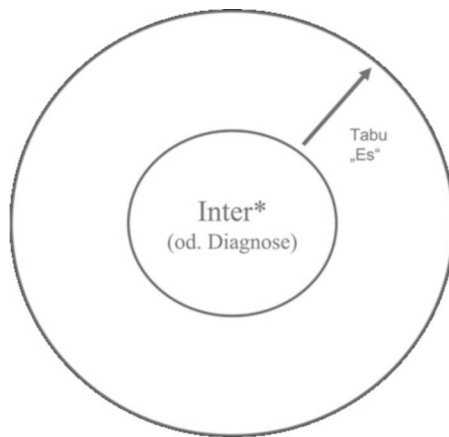
Alexis W. vermittelt in dieser Erzählung ein Bild, in der Alexis W. von offenen schwierigen Gesprächen in der Familie ausgeschlossen blieb (»hinter verschlossenen Türen«). Die Diskussionen vermitteln nämlich durchaus ein Austragen und Klärungsversuche in der Familie, allerdings nicht vor oder mit Alexis W. Das Bild »hinter geschlossenen Türen« vermittelt auch einen Wunsch von Alexis W.: Nämlich, dass »Schwieriges« auch angesprochen werden sollte. Ein vermeintlicher Schutz der Eltern durch verschlossene Türen verhinderte, »bohrende und nagende« Fragen klären zu können. Vielmehr verstärkten solche Erfahrungen ein Anderssein und besonders auf traumatisierende Art und Weise.

1.3.6 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden unterschiedliche Ausformungen zwischen Tabuisierung und Normalisierung in der Familie ausgearbeitet, in denen es darum geht, über die Intergeschlechtlichkeit und damit einhergehende Fragen und Unsicherheiten zu sprechen. Die Erzähler*innen wussten und spürten, dass darüber nicht gesprochen werden sollte, ohne aber das »darüber« benennen zu können. Überwiegend findet das Tabu Ausdruck in einem undefinierten »Es«. Ganze *Vorbereiche* des Sprechens wurden unterbunden, die wie nicht zu betretene Vorräume den zentralen Tabu-Raum schützten. So zeigen sich ganze Auslassungen und Verdunkelungen von Lebensjahren, wenn beispielsweise Kris M. keine Fotos über ihre ersten Lebensjahre zu sehen bekam. Sasha B. wurde trotz aller gegenläufiger eigensinniger Körperentwicklungen weiterhin normalisierend als Mädchen angerufen, während der *gesilencte Körper* nicht thematisiert oder durch Nacktheit gezeigt werden konnte. Da sich in der Erzählung retrospektiv Intergeschlechtlichkeit überwiegend durch Formulierungen wie »es« und »das« völlig vage und als verschwommener Graubereich darstellt, finden auch Erzählungen bestimmter Körperpraktiken nicht über die Intergeschlechtlichkeit selbst, sondern über Deckerzählungen statt, indem beispielsweise versteckte Hygieneartikel, ein fehlendes Sprechen über Sexualität oder eine körperlose Erziehung problematisiert wurden. So zirkulieren alle Erzählungen um das Thema Inter*, ohne es je konkret benennen zu dürfen oder zu können. Es bieten sich einige Hinweise auf einen sehr komplexen Themenbereich an, der nicht nur Intergeschlechtlichkeit als Körperlichkeit umfasst, sondern beispielsweise auch damit im Zusammenhang stehende Gefühle.

Abbildung 2 soll einen ganzen *Radius* an Vorbereichen des Nicht-Sprechens skizzieren. Alexis W. vermittelt mit der Beschreibung »rund um die Diagnose wurde nie in der Familie darüber geredet« (Alexis W., 7/24–25) einen Radius, der sich über die Diagnose und Intergeschlechtlichkeit als Variation der Geschlechtsmerkmale hin- aus formiert.

Abbildung 2: Radius an Vorbereichen des Nicht-Sprechens



Angelehnt an Konzepten über Tabus (z. B. Foucault 2014; Oettl 2019), wird in den vorliegenden Erzählungen kaum ein explizites Verbot erwähnt. Vielmehr ist von einem fehlenden Können (»aber als Familie haben wir nie darüber geredet und auch meine Schwester und ich zu zweit konnten nie darüber reden« Alexis W., 7/31) die Rede. Tabus werden besonders durch ein »Spüren« verdeutlicht:

Mhm. Ja. und irgendwie (1) ich hab das doch, (1) so im Nachhinein betrachtet (2) dass ich das immer gespürt habe, (1) also, weil, irgendwie (1) weil auch das, was man als Kleinkind erlebt, (2) sicher hat man's nicht bewusst da. aber irgendwie hat man's doch erlebt (1) und irgendwie, wirkt das trotzdem auf einen ein. und weiß ich nicht. (Sasha B., 10/25–28)

Diese Erzählung verweist auf die früh wirkenden inneren Mechanismen eines Tabus (Benthien & Gutjahr 2008, S. 7f.). Alexis W. berichtet ebenso von einem Spüren, das breit angelegt war: »ich spürte wohl, dass das alles mit mir und der ›Situation‹ zu tun hatte« (Alexis W., 7/39) Dabei wird ein »mir und der ›Situation«« markiert, die viel mehr als die Intergeschlechtlichkeit (bzw. Diagnose) allein beschreibt, sondern eine ganze Situation, im Sinne von Umständen, die ebenso einen Radius um Alexis W. (»mir«) bildeten.

Die Biograf*innen vermitteln eine bedrückende und belastende, nicht fassbare Atmosphäre innerhalb der Familie, in der sich eine Spannung zwischen dem Wunsch nach und der Angst vor dem Erkennen der Intergeschlechtlichkeit bzw. ihres markierten Andersseins abbildet.

»Generell herrschte in meiner Familie ein Klima des Nicht-darüber-Redens« (Alexis W., 7/17).

Das »Klima« kann als Atmosphäre gelesen werden, die immer präsent, aber nicht greifbar zu sein schien. »Herrschen« vermittelt Macht und ein Regieren dieses Nicht-darüber-Redens.

In den Erzählungen wird deutlich, dass sich die Erzähler*innen gewünscht hätten, dass Inter* bzw. das Anderssein bzw. »Es« angesprochen worden wäre. Das Verschweigen bot keinen Schutz und verhinderte nicht das Gefühl des Andersseins, sondern verstärkte dieses und besonderte sie. Explizite Verbote oder Druck in einer bestimmten geschlechtlichen Erziehung, die bei Kris M. (und in anderen Studien, etwa bei Jones 2017) auftauchen, konnten die eigene Geschlechtsidentität letztlich nicht verhindern. Sie führten lediglich zu Schuldgefühlen und Schwierigkeiten in der familiären Beziehung.

Wie die vorangegangenen Analysen zeigen, scheint »Es« (bzw. »Das«) mehr als den intergeschlechtlichen Körper (als ein »ihn«) zu umschreiben. In dem »Es« sammeln sich all die tabuisierten Erfahrungen, die mit Gefühlen des Unausprechlichen und »irgendwie« Andersseins über die Lebensalter hinweg verknüpft wurden und um eine Diagnose oder der Entdeckung des »anderen« Körpers auf unterschiedlichen Ebenen zirkulierten.

1.4 Die Thematisierungen von Inter* im familiären Kontext

Formen der Tabuisierung und Normalisierungen in der Familie sind in biographischen Erzählungen zentral gesetzt. Für manche meiner Erzähler*innen hatte dies dramatische Folgen, die sich in Alkoholismus, psychischen Erkrankungen, Gefühlen von belastender Einsamkeit und bei Sasha B. sogar in einem Suizidversuch äußerten. Dieser stellte allerdings für Sasha B. auch eine entscheidende Wende im biographischen Verlauf dar, indem er für Sasha B. den einzig möglichen Anlass für eine Thematisierung darstellte.

Sasha B. berichtet von einer Zeit der Depression, von »Frustfressen« und dem Gefühl des Alleinseins ab dem achten, neunten Lebensjahr und setzt dann die Erzählung wie folgt fort:

Und. ä::hm, genau. dann habe ich irgendwie mit zwölf, dreizehn schon irgendwie gewusst, dass ich nimmer recht lang le::ben möchte, und (1) ähm. irgendwie ist es dann immer dringender geworden. (1) wie ich dann, (1) plötzlich angefangen habe einen Bart zu kriegen, und den Stimmbruch habe ich schon hinter mir gehabt irgendwie, (1) und (2) keine Ahnung. (Sasha B., 3/14–26)

Sasha B. wusste, ab dem zwölften, dreizehnten Lebensjahr »nimmer recht lange leben« zu wollen. Die Dringlichkeit nahm Überhand, als bei Sasha B. Bartwuchs und Stimmbruch einsetzten. Das Tabuisierte bildete sich immer deutlicher am Körper ab. Das Anderssein, bisher beschrieben als Gefühl und »irgendwie wissen«, trat an die Oberfläche durch die Stimme und den Bartwuchs. Da sich der eigensinnige Körper offensichtlich dem Tabu und den damit einhergehenden Diskursen innerhalb einer heterosexuellen Matrix nicht fügte, sah Sasha B. damals als einzigen Ausweg, sich »umzubringen« und damit auch den Körper zum Schweigen zu bringen:

und dann habe ich mich irgendwie (1) kurz vor meinem fünfzehnten Geburtstag wollte ich mich dann umbringen, so (1) so zu sagen, ich verabschiede mich jetzt so, dann gibt's keine Probleme. (1) und. ja. (1) Das hat dann irgendwie nicht geklappt. (Sasha B., 3/26–28)

Sasha B. wollte sich »so« umbringen und »so« verabschieden. »So« könnte als Verweis auf einen Zustand gelesen werden, auf eine psychische Verfassung, die von Depressionen und Einsamkeit geprägt war, und auf das körperliche Sein und Körperprozesse, die Sasha B. nicht verstand und über die nicht gesprochen werden konnte. In der Aussage »ich verabschiede mich jetzt so, dann gibt's keine Probleme« spricht Sasha B. von sich als vierzehnjähriger Person, behaftet von Problemen, die es nur dann nicht mehr gäbe, wenn Sasha B. verschwände. Es macht den Eindruck, als gehe es hier vor allem um Probleme Anderer, die durch Sasha B. entstanden (wären). »Probleme« sind hier eher ein äußerer Umstand. Die innere beschriebene Dringlichkeit einer Not, wie in der Erzählpassage davor, käme wohl anders zum Ausdruck, beispielsweise als »ich halte es nicht mehr aus« statt der gewählten Formulierung »dann gibt's keine Probleme«. Sasha B. nimmt sich hier jedenfalls als Problem wahr, das nicht eines ist, sondern viele Probleme in ihrer Mehrzahl. Möglicherweise versucht Sasha B., damit deutlich zu machen, gefürchtet zu haben, nicht nur selbst, sondern auch für die Familie im heteronormativ geprägten, »idyllischen« und »katholischen« Umfeld nicht mehr als intelligibel zu gelten.

Sasha B. versuchte, Normalität durch die eigene Abwesenheit bzw. Auslöschung herzustellen.

Das »so« ist möglicherweise auch ein Verweis auf die Art des Suizidversuchs. Sasha B. schreibt nämlich einen Brief an die Eltern:

ich hab eh, einen Brief habe ich ihnen schreiben müssen, weil ich es nicht über die Lippen gebracht habe, sozusagen. Also, (1) wie sie mich da gefunden haben (Sasha B., 13/4–6)

Der Wunsch, sich mitzuteilen, wird auch in dieser Erzählung deutlich. Sasha B. wollte sich erklären. Die Konsequenzen dieser Erklärungen sind nicht klar benannt, offenbar aber so angstbesetzt gewesen, dass sie »nicht über die Lippen« zu bringen waren, Konsequenzen für sich, die Eltern und das soziale Leben. Sasha B.s Erzählung verdeutlicht die Dramatik und Gewalt des Tabus, das nur durch einen Suizidversuch und die damit einhergehende Botschaft über einen Brief aufgebrochen werden konnte, der erst gelesen werden sollte, wenn Sasha B. und damit die verbundenen Probleme Vergangenheit geworden wären.

1.4.1 Thematisierung nach Diagnose

Die nachfolgenden Beispiele zeigen, dass über Inter* und damit einhergehende Erfahrungen in der Familie oft auch dann nicht gesprochen werden kann, wenn es bereits einen Namen bzw. eine Benennung, meist in Form einer Diagnose, für das Anderssein gibt.

Belohnungen – »Ich hab' immer neue Schuhe bekommen«

Nachdem Andrea A. (und auch ihre Eltern, wie Andrea A. vermutet) lange nichts von ihrer Intergeschlechtlichkeit wusste(n), folgten im adoleszenten Alter viele Untersuchungen und ärztliche Konsultationen, die ebenso von fehlenden offenen Gesprächen und Tabuisierungen geprägt waren, wie folgende Passage verdeutlicht:

Ich weiß nur eben dass ich von den Gesprächen, (1) der Papa hat meistens im Auto gewartet oder ist auf einen Kaffee gegangen. Also der war selten mit dabei, (1) der hat uns quasi immer nur nach Stadt X gefahren, ahm, (1) meine Mama ist zuerst öfters alleine, hat mich dazu geholt, dann habens mich wieder rausgeschickt, dann habens die Mama rausgeschickt, dann hab ich, bin ich untersucht worden. (Andrea A., 7/8–11)

Zuallererst wird die Rolle des Vaters als Chauffeur eingeleitet, der selten dabei war, überwiegend im Auto gewartet hat oder auf einen Kaffee gegangen ist. Der Vater blieb offensichtlich vom eigentlichen Geschehen, von ärztlichen Konsultationen, dem Rausschicken und den Untersuchungen im Krankenhaus fern. Die Mutter nahm eine aktivere Rolle ein und begleitete Andrea A. Dennoch beschreibt Andrea A. die Begleitung der Mutter oft getrennt. Andrea A. berichtet nicht nur an dieser Stelle von vielen Gesprächen, in denen sie immer wieder »rausgeschickt« wurde. Eine fremdbestimmte Erfahrung, in der über Andrea A. und ihren Körper gesprochen wurde, ohne dass sie daran teilnehmen konnte. Bereits Zehnder (2010) beschreibt die Erfahrung, dass manche Elternteile als »Komplizen der Medizin« erlebt werden, die »keinen Schutz vor den traumatischen Eingriffen geboten haben« (ebd., S. 234). Deutlich an dieser Passage wird, dass die Kommunikation mit

der Mutter immer wieder unterbrochen wurde. Der Ablauf wird von Andrea A. sehr mechanisch beschrieben, indem keinerlei Gefühle ausgedrückt werden. Dies ist nicht nur ein Hinweis auf die fehlende Kommunikation mit der Mutter, sondern auch auf traumatisierende Erlebnisse. Die Mutter begleitete zwar Andrea A., blieb aber – ähnlich wie der Vater draußen im Auto – fern von vielen Gefühlen und Erfahrungen. Noch deutlicher wird dies in der direkt anschließenden Erzählung:

U:::nd nachher sind wir immer einkaufen gefahren. (1) So als Belohnung. (I: Mhm) Und (1) Das weiß ich noch, dass wir immer ins Einkaufscenter C gefahren sind und ich hab immer neue Schuhe bekommen, neue Vans. (2) (I: Mhm) Aber ich bin immer hinten im Auto gesessen und hab immer geheult (1) am Hinweg hin dann. Weils mich halt (2). Ja. Weil ich noch so fertig war von dem. (Andrea A., 7/11–18)

Das Einkaufen sollte als Belohnung dienen. Nachdem Andrea A. die Erfahrungen während der ärztlichen Untersuchungen getrennt vom Vater und überwiegend auch der Mutter durchlebt hatte, fand das Einkaufenfahren gemeinsam statt. Die Aufmerksamkeit wurde auf das Einkaufen und die neuen Markenschuhe gerichtet. Sie dienten vermutlich als willkommener Gesprächsanlass, anstelle einer spannungsreichen Atmosphäre durch fortbestehende Kommunikationsklemmen über die Diagnose, ärztliche Gespräche und Untersuchungen. Gespräche im Auto darüber werden nicht erwähnt, lediglich das Weinen kann als Folge der Untersuchung angesehen werden. Das Weinen »hinten« »immer« deutet als nonverbaler Ausdruck das Tabu an, bricht es aber nicht. Jedenfalls ermöglichte es einen Ausdruck von belastenden Gefühlen, der im Raum des Autos mit den Eltern geteilt wurde. Dabei saß Andrea A. hinten, somit etwas versteckt. Und doch teilten sie einen gemeinsamen Erfahrungsraum, dessen Spannung möglicherweise durch die Eltern nur so gelöst werden konnte, dass über ein Geschenk, die Schuhe und das Einkaufen gesprochen wurde. Die Schuhe sollten trösten, belohnen sowie Normalität herstellen und somit ohne ein (Weiter-)Sprechen beruhigen.

Besonderungen – »ich spürte, dass das alles mit mir und der ›Situation‹ zu tun hatte«

Anstelle klärender Gespräche nach der Diagnose, folgten auch bei Alexis W. im familiären Kontext Besonderungen und Überfürsorge.

In den folgenden Jahren kümmerten sich meine Eltern und vor allem meine Mutter sehr extrem um mich, waren in meinem Alltag fast übermäßig präsent (Alexis W., 7/47–8/1)

Die Besonderungen beschreibt Alexis W. als durchaus unterstützend, doch bewertet Alexis W. diese retrospektiv als eine Behandlung als »Sonderfall« (8/4). Die nachfolgende Passage soll dafür exemplarisch dienen und ähnelt der Erzählung von Andrea A. Alexis W. bekam anstelle der Schuhe einen Familienurlaub, an dem auch die Schwester ausnahmsweise teilnimmt.

Ganz im Sinne der Klinik war meine Androgenresistenz ja damals eine »Krankheit«, und daher meinten meine Eltern, meine Schwester dazu überreden zu müssen, die Sommerferien unmittelbar nach der Diagnose ein letztes Mal mit uns gemeinsam zu verbringen, weil »ich sie bräuchte«. So kam meine Schwester uns widerwillig und zähneknirschend für eine Woche in einem Ferienhaus in Land P besuchen – ich spürte wohl, dass das alles mit mir und der »Situation« zu tun hatte, habe entsprechend diese Ferien als völlig verkrampft und anstrengend, als furchtbar düster und schwierig in Erinnerung. (Alexis W., 7/35–8/6)

Alexis W.s Intergeschlechtlichkeit wurde von den Eltern als Krankheit aufgefasst, die offenbar Hilfs- und Pflegebedürftiges vermittelte. Die Eltern sahen die Schwester vermutlich als Stütze für Alexis W., aber wohl auch für sich selbst. Ähnlich der Erzählung von Andrea A., schienen hier die Eltern erneut etwas wie einen Katalysator zwischenschieben zu müssen, um die schwierige Kommunikation und angespannte Atmosphäre aufzubrechen. Alexis W. schien ähnlich wenig erfreut über die Schwester wie Andrea A. über die neuen Schuhe. Der Konjunktiv und die Anführungszeichen in Alexis W.s Erzählung »weil ich sie bräuchte« verdeutlicht, dass Alexis W. die Schwester wohl nicht brauchte. Vielmehr hätte es wohl einer offenen Kommunikation bedurft, die offenbar fehlte. Deutlich wird dies auch in der unkonkreten Formulierung einer »Situation«. Die Situation blieb unbenannt und macht die schweigende Hilflosigkeit aller Familienmitglieder deutlich. Auch das »Spüren« verweist auf eine Atmosphäre, die nicht angesprochen werden konnte bzw. durfte, aber dennoch als »anstrengend, furchtbar düster und schwierig« da war. Lediglich die Beschreibung der widerwillig und zähneknirschend mitgereisten Schwester bricht die Erzählung etwas auf, verdeutlicht aber die fehlende Unterstützung sowie die Überforderung der Eltern, anders mit der Intergeschlechtlichkeit als mit einer schwierigen Diagnose umzugehen. Die besondere Überfürsorge verdeckte das Erfordernis, über das Eigentliche zu sprechen – nämlich das, was für Alexis W. *nicht* die Androgenresistenz als Krankheit war. Was »meine Androgenresistenz« genau für Alexis W. bedeutete, bleibt unklar. Jedenfalls blieb »die Situation« auf unangenehme Weise unausgesprochen.

Umgehungen – »die Salbe ist ja nicht so schlimm«

An nachfolgender Stelle wird deutlich, wie Andrea A. versuchte, mit der Mutter zu sprechen und die belastenden Eingriffe mitzuteilen, was von der Mutter aber durch eine »Ausrede« umgangen wird.

Ah, ich hab dann eine Salbe bekommen, die ich (1) wo ich auch das Phantom einschmieren hab müssen damit (1) u::und ich weiß noch, dass ich mich da einmal gewehrt hab, und dass, (1) also i habs eh selber gemacht (1) aber dass ich quasi gesagt hab, ich will das nicht, ich will das nicht machen. warum muss ich den Schmarrn machen. (l: mhm) und da hat meine Mama dann quasi die Ausrede gebracht (1) ahm, ja:::, ah die Salbe:: is ja ganz ok (1) ah, weil sie hat ja auch die Salbe weil, die benutzen ja teilweise auch Frauen im Wechsel, ahm, gegen Scheidentrockenheit, und (1) die Salbe is ja nicht schlimm. (Andrea A., 12/8–16)

Die beschriebene Äußerung »Ich will das nicht, ich will das nicht machen« steht in einem Kontrast zu den bisherigen Erzählungen über Stillschweigen und Tabuisieren. Sie richtet sich auf eine Handlung und ein äußerliches Objekt, das nicht zu Andrea A. bzw. ihrem Körper gehört und damit vermutlich auch angesprochen werden konnte. Der »Schmarrn« könnte als vorsichtiger Versuch (durch Verharmlosung und unspezifische Bezeichnung) einer Beschreibung der belastenden Prozedur gelesen werden und bot damit eigentlich der Mutter die Einladung, ins Gespräch einzusteigen. Das Gespräch wurde durch eine »Ausrede« der Mutter jedoch umgeleitet und damit der Kern des Problems umgangen. Das eigentliche Problem, das Einführen des Phantoms⁹, wurde ignoriert und durch ein besprechbares Problem, die Salbe, ersetzt. Diese Erfahrung führte dazu, dass Andrea A. sich nur »einmal« wehrte und vermutlich weitere Gespräche dazu ausgespart wurden. Der Verweis der Mutter auf die Salbe, die »auch Frauen« mit einer »Scheidentrockenheit« nutzen, diente möglicherweise dazu, die weibliche Geschlechter(zu)ordnung zu festigen und könnte auch als Antwort auf das »warum« in Andrea A.s Frage gelesen werden. Interessant ist auch, dass die Mutter hier auf ein medizinisches Produkt, die Salbe, Bezug nahm. Damit wird erneut auf die beschränkten Möglichkeiten eines familiären Sprechens (vgl. Kapitel IV 1.2.3.) hingewiesen. Der eigentliche Wunsch, mit der Mutter über »das« zu sprechen, wurde umgangen. An diesem Beispiel wird auch erneut die Überforderung der Mutter deutlich. Wie bereits in Kapitel IV.1.1 erläutert, machen die Erzähler*innen den Eltern keine Vorwürfe, sondern beschreiben ein fürsorgliches Elternhaus und betten die Familie in ein heteronormatives System. Das macht es auch möglicherweise so schwer, auf ein Sprechen zu bestehen. Die Erzählung von

9 Ein »Phantom« wird im medizinischen Kontext durch ein regelmäßiges Einführen zur Dehnung des Gewebes, insbesondere nach Operationen, empfohlen. Es soll v.a. eine Penetration, im Sinne eines heterosexuellen Geschlechtsverkehrs, ermöglichen (zu solchen und ähnlichen medizinischen Praktiken, vgl. z.B. Voß 2012, S. 49).

Andrea A. kann als ein sehr mutiger Versuch des Tabubruchs gedeutet werden, mit dem die Mutter allerdings nicht umgehen konnte bzw. nur auf einen medizinischen Diskurs zurückgreifen konnte.

1.4.2 Coming-Out – »ein schwieriges Thema einfach«

Wenn Personen erst in späteren Lebensjahren von ihrer Intergeschlechtlichkeit erfahren, stehen viele vor der Frage eines Coming-Outs in der Familie. Auch wenn bereits etwa den Eltern in einem medizinischen Kontext eine Diagnose mitgeteilt wurde, braucht es für manche ein erneutes Coming-Out jenseits der Pathologisierung. Ähnlich wie in der Studie von Krell & Oldemeier (2017) sind Mütter meist die ersten Ansprechpartnerinnen* in der Familie. Coming-Out-Prozesse in der Familie sind bei LGBTQ Personen häufig von Angst vor Ablehnung durch Familienmitglieder gekennzeichnet (vgl. dazu z.B. Studie von Krell & Oldemeier 2017, S. 99). Schlechte Erfahrungen sind besonders bei trans und »gender*diversen« Jugendlichen im engeren Familienkreis keine Seltenheit (ebd., S. 162). Auch Bettina Kleiner (2015) macht in ihrer Studie auf Schwierigkeiten des Coming-Outs aufmerksam. Allerdings zeigt sich dabei ein entscheidender Unterschied zu den Erzählungen meiner Interviewpartner*innen als inter* Personen. Die meisten LGBTQ Personen haben Diskurse und eine Sprache, auf die sie zurückgreifen können. Diese sind für inter* Personen kaum oder gar nicht vorhanden, wie ich nachfolgend erläutern werde.

Die Rekonstruktion einer längere Erzählsequenz von Rene S. ermöglicht, die Komplexität des Themas und die Suchbewegung in einem Vertrauensverhältnis zur Mutter zwischen Coming-In und Coming-Out zu veranschaulichen. Die Erzählung entstammt dem Nachfrageteil des Interviews. Nach einigen allgemeinen Ausführungen über Rene S.s Erfahrungen mit »queeren Themen«, »Identität« und »Inter*« sowie darüber, wie schwierig es sei, »Leuten zu erklären, was ich damit zu tun hab« (55/4–5), leitet Rene S. über zu einer Erzählung über Gespräche mit den Eltern:

und ich hab dann auch mit meinen Eltern dann, seit der Tagung, seit das war, (l: mhm) hab ich da mit meinen Eltern auch nochmal drüber geredet, und (1) hab versucht denen so Sachen zu erklären und so. Und das ist auch (1) da hatte ich Gespräche mit denen die teilweise gut waren, und teilweise aber auch schwierig weil ich das Gefühl hab, so ganz ist es halt nicht angekommen was ich damit gemeint hab. sondern ja. (Rene S., 55/6–11)

Der Zeitpunkt (»seit«) und das Ereignis des Besuchs einer Tagung (auf der auch Intergeschlechtlichkeit thematisiert wurde) befähigte Rene S., »darüber« zu reden. Eine Tagung bietet neue Wissensinhalte und Reflexionen, die Rene S. offensichtlich für sich nutzte und die Rene S. es ermöglichte, eine Sprache zu finden. »So Sachen« und »darüber« reden bleiben vorerst dennoch sehr unklare Formulierungen. Der

Bezug auf die Eltern durch die Bezeichnung »denen« (statt beispielsweise »ihnen«) weist auf eine gewisse Distanzierung und Grenzziehung zwischen Rene S. und den Eltern hin. Andererseits wird in der Erzählung auch die Wichtigkeit der Beziehung deutlich. Rene S. wollte den Eltern (»nochmal«) etwas erklären (es gab also bereits Versuche und ein Bemühen) und versuchte, bei ihnen mit der Erklärung »anzukommen«.

Die sachliche Komponente, die auf die Tagung, Rene S.s Erklärung und »so Sachen« zurückgeführt werden kann, wird nun mit einer emotionalen Komponente ergänzt: die Gefühlsebene und eine bestimmte Erwartungshaltung seitens Rene S. an die Eltern. Ein Sprechen mit den Eltern schien jedenfalls möglich zu sein, das »so ganz« Ankommen blieb allerdings aus. Es schwingt eine Erwartungshaltung an die Eltern mit, die aber offensichtlich nicht ausreichend benannt werden kann. Möglicherweise geht es hier nicht nur um die Sache(n) selbst, sondern auch um den damit verknüpften Wunsch nach Anerkennung und danach, wahrgenommen zu werden. Es spielt nicht nur die Wissensvermittlung eine Rolle, sondern auch die Beziehung zu den Eltern – eine Spannung zwischen »ankommen«-Wollen und (sich) das »schwierige Thema erklären«-Müssen.

I: mhm (5) also was was hast du deinen Eltern gesagt? Also, in Bezug auf deine Identität? Oder durchaus mit dem Thema Inter? R: Ja, beides. I: Konfrontiert oder? R: Ja, beides. I: Und was kam da nicht an? °also was° (Rene S., 55/11–13)

Rene S. wird gefragt, was den Eltern gesagt wurde. Das »was« bezieht sich eher auf »so Sachen« als auf die Beziehungsebene. Die Nachfrage der Interviewer*in möchte das »darüber« näher ergründen und spricht einerseits das Thema »Identität« und andererseits das »Thema Inter« an. Damit werden zwei unterschiedliche Themen aufgemacht, die bereits in den vorigen Erzählungen thematisiert wurden. Rene S. bestätigt diese mit »ja beides« und gliedert nun die nachfolgende Erzählung nach den eingebrachten Themen bei der Frage, was da nicht angekommen ist. Rene S. versucht nach einem längeren Nachdenken zu antworten und leitet zu schwierigen Klärungsgesprächen mit der Mutter über:

ähm also (1) hm. Mh, ((Geräusch)) (6) also ich glaub bei diesem Identitätsthema mh kam so (1) verstehen die schon. oder ich hab das Gefühl manchmal versteht meine Mutter schon so viel, dass ich irgendwie wie ich mich fühle oder kann viele Sachen nachvollziehen mit diesen äh also ich hab schon ein gutes Verhältnis auch zu meiner Mutter und rede mit der viel auch wie ich mich fühle, oder wie (1) diese Sachen mit so Normvorstellungen und so ähm dass ich halt dem nicht entsprechen kann oder will oder muss oder so. das versteht sie schon auch so, aber ich glaub dann ähm wenn ich so versuche zu erklären dass ich mich da halt (1) ja als ich so bisschen in diese Richtung versucht hab zu erklären dass es halt noch mehr ist als nicht nur bestimmte Klischees nicht erfüllen wollen oder so.

ähm das glaub ich hat sie dann halt ähm (1) ist nicht so ganz ähm angekommen.
(Rene S., 55/13–22)

Die Erzählung in Präsens verweist auf ein (zum Zeitpunkt des Interviews) noch bestehende Problem, das Rene S. hier darlegt. Rene S. leitet ein, dass die Eltern das Identitätsthema schon verstehen konnten. Das Verstehen und ein Gefühl diesbezüglich wird nun auf ein Elternteil, nämlich die Mutter, konkretisiert. Dies lässt vermuten, dass dies der Vater so jedenfalls nicht erfüllt. Rene S. belegt das gute Verhältnis zur Mutter nun damit, dass Rene S. »viel« über die Gefühle sprechen konnte. Gesellschaftliche Normen, wie ein Mensch auszusehen habe, wurden von Rene S. und der Mutter auch aufgebrochen und konnten in der Beziehung gelebt und besprochen werden. Dies setzt durchaus eine Reflexionsfähigkeit der Mutter über Geschlechterverhältnisse voraus, die sich in den anderen biografischen Erzählungen so nicht finden lassen. Der Mutter war es möglich, Rene S. Empathie und Verständnis diesbezüglich zu vermitteln. Dann erhält die Erzählung allerdings eine Wendung, an der das Verständnis und »Ankommen« offensichtlich schwierig wurde. Der Anspruch auf »mehr« als nur Normen und Klischees wurde nun zum Problem in der Kommunikation mit der Mutter. »Bestimmte« Klischees sind bestimmt, benannt und konkretisiert. Dieses »mehr« darüber hinaus war (noch) unbestimmt und bei der Mutter nicht »so ganz« angekommen. Rene S. betont zweimal den Versuch der Erklärung. Die Formulierung »so ein bisschen in diese Richtung« markiert eine Vorsicht, aber auch wenig Klarheit (eher eine Andeutung). Noch schien es Rene S. nicht gelungen zu sein, die Mutter dazu zu bringen, dass sie Rene S. versteht. Die Erzählung verleitet zur Hoffnung, dass nun dieses »mehr« in der nächsten Sequenz weiter ausgeführt wird, allerdings folgt (vorerst zumindest) eine Erläuterung dessen, was bei der Mutter angekommen ist:

sondern dann halt eher so dieses, wieso? doch klar du bist eine ganz normale Frau, du hast halt nur dieses diese Hormonsache, und ähm ja für dich ist das nicht so schlimm, aber für die meisten Frauen ist das halt schon schlimm weil du bist da halt irgendwie anders, du bi- dich stört das halt nicht wenn du ein bisschen Bart @oder so@ (l: mhm) ähm irgendwie mehr Ha- Haare hast, aber für andere schl- Frauen, für die meisten Frauen ist das halt schon. schlimm. und deswegen bin ich da halt irgendwie bisschen anders, aber ähm das ist ja auch okay wenn ich anders bin, und das ist auch okay wenn ich andere Klischees nicht erfülle, aber trotzdem bin ich ja eine normale Frau. So sieht sie das glaub ich. oder so ist das glaub ich trotzdem bei meiner Familie (l: mhm) angekommen. (Rene S., 55/22–29)

Rene S. wechselt in die Sprecher*innenrolle der Mutter in Form einer direkten Rede. Möglicherweise ist dies auch ein Ausdruck davon, die Schwierigkeit nicht konkret

benennen zu können, was genau nicht ankommt. Durch diese Form der Erzählung konfrontiert Rene S. die Interviewer*in mit der eigenen Erfahrung im Gespräch mit der Mutter, und nutzt dieses Mittel der Erzählung, um sich verständlicher zu machen. »Wieso? Doch klar bist du eine ganz normale Frau« setzt eine Aussage von Rene S. voraus, die hier nicht genannt wird, und bestätigt den Eindruck, dass das Benennen des eigentlichen »mehr« nicht gut möglich zu sein scheint. Die Aussage der Mutter kann als eine Bestärkung für Rene S. gedacht sein, die innere Zweifel ausräumen und Sicherheit herstellen sollte. Wichtig scheint in Rene S.s Erzählung jedenfalls zu sein, dass die Mutter eine Klarheit (»klar«) über das Frau-Sein äußerte, die recht unumstößlich wirkt und Empathie vermissen lässt. Die Formulierung »ganz normale Frau« bekräftigt, dass Rene S. auf jeden Fall eine Frau sei. »Du hast halt nur diese Hormonsache« bezieht sich nun auf einen Teilaspekt (eine Sache), der aber die geschlechtliche Verortung als »normale Frau« für die Mutter nicht infrage stellte: Eine Sache, die sich zwar ein Stück weit von der Norm unterscheidet (»anders«), aber das Frau-Sein an sich aber nicht negiert. Rene S. allerdings scheint eine andere Sichtweise darauf zu haben. In Rene S.s Darstellung wird eine binäre Logik der Mutter markiert. Die Mutter schien ein sehr offenes und reflektiertes, aber binäres Verständnis vom Geschlecht zu haben: Frausein dürfte vielfältig sein und müsse keinen Klischees entsprechen, das Frau-Sein an sich könne oder solle jedoch nicht hinterfragt werden. Rene S. tat das möglicherweise aber doch und befand sich diesbezüglich in einer Suchbewegung, als ein werdendes »Ich«, das seine geschlechtliche Verortung gerade infrage stellte und eine eigene suchte. Die Beziehung zur Mutter hakte an diesem entscheidenden Punkt für Rene S. Rene S. als »Ich« kam bei der Mutter nicht an. Hingegen ordnete die Mutter Rene S. ganz klar einer Gruppe von Frauen zu, die jeweils unterschiedlich mit der Hormonsache umgehen.

obwohl ich halt versucht hab das so bisschen zu erklären wie das für mich ist, aber ist auch ein schwieriges Thema einfach und das sowieso halt dass es so Menschen gibt die nicht Frauen und nicht Männer sind ist ja überhaupt noch nicht in der Gesellschaft (I: mhm) irgendwie so angekommen und ähm das kann man natürlich nicht in einem Gespräch Leuten die das noch nicht, sich damit beschäftigt haben (I: mhm) erklären oder so. weil das einfach so weit von der gesellschaftlichen Realität irgendwie so raus ge- ähm ausgeschlossen wird immer so (1) dass dass es halt so (1) unsichtbar und so allen so absurd oder weltfremd vorkommt (I: mhm) wenn das Leute (1) sagen, dass sie das nicht sind. (I: mhm) (Rene S., 55/29–56/2)

Die gesamte Erzählung deutet darauf hin, dass es für Rene S. hier ein »mehr« gab, das aber nicht konkret benannt werden konnte. Rene S. schien selbst noch keine Klarheit darüber zu haben, suchte und fand aber in der Mutter keine geeignete Gesprächs- und Beziehungspartnerin. Rene S. bezieht sich nun auf das »schwierige

Thema« der gesellschaftlichen Strukturen, weg von der Beziehung zur Mutter im Konkreten. Das Gespräch mit der Mutter wird zu einem Gespräch mit »Leuten«. Rene S. macht die gesellschaftlichen Verhältnisse dafür verantwortlich, dass das Thema besonders für andere »schwierig«, »absurd oder weltfremd« ist, sodass die Erklärung des eigenen Seins stark beeinflusst wird. Das »wie das für mich ist« bezieht sich auf Rene S.s Gefühl. Es scheint Rene S. primär nicht darum zu gehen, wer Rene S. ist, sondern *wie* »das« für Rene S. ist. Und »das« scheint mehr als eine »Hormonsache« zu sein, nämlich auch ein Gefühl, das damit in Verbindung steht.

Rene S. lässt in der Erzählung die eigene geschlechtliche Verortung einerseits unbenannt und macht sie andererseits durch die Abgrenzung zu binären Geschlechterverständnissen doch konkreter. Rene S. hat keine Formulierung dafür, scheiterte auch im Gespräch mit der Mutter und kann sich durch ein »mehr« doch verorten. Interessanterweise ist in dieser Formulierung keine Negation enthalten. Erst im letzten Satz dieser zitierten Sequenz bezieht sich Rene S. allgemein auf »Leute, die sagen, dass sie das nicht sind«. Rene S.s Verortung bleibt in dieser allgemeinen Formulierung unklar, deutet lediglich in die Richtung jener Verortung, die jedenfalls »mehr« als eine bloße Verneinung (»nicht«) umfasst. Ein Coming-In und Coming-Out gelang dadurch nicht vollständig. Und doch war es Rene S. offensichtlich möglich, in diesem Grenzbereich binärer und nicht-binärer Körper und Identitäten zu erzählen und zu suchen, indem Rene S. eine kritische Position gegenüber gesellschaftlichen Strukturen einnahm und Wissen durch eine Tagung erlangte, in der Rene S. auf inter* Personen traf und daher (zumindest) weiß, dass es »mehr« gibt, ohne es konkreter ausformulieren zu können.

Die beschriebene Unsichtbarkeit in der Gesellschaft wird auch in Rene S.s Erklärung und Sprache deutlich und endete in einer Beziehungslücke zur Mutter: Rene S. kam bei der Mutter nicht an und wurde in dem »mehr« nicht mehr verstanden.

Die Herstellung einer Ordnung durch das Ausblenden von »mehr«

Andrea A.s Erzählung über den Zweifel an ihrer geschlechtlichen Identität und Gespräche mit der Mutter schließt an jene von Rene S. an. In dieser Sequenz wird die Herstellung einer Ordnung durch die Mutter auf Kosten empathischer Reaktionen und von Beziehung noch deutlicher.

Ahm (2) Ja::. Meine Mama kommt einigermaßen damit klar und (3) obs ganz damit kl- (1) also ((katscht auf den Oberschenkel)) ja. also. (2) Es ist sicher nichts, was sie sich für ihr Tochter gewünscht hat, aber ahm (3) Im Sommer hat sie dann einmal gesagt, na. sie- (2) sie versteht jetzt nicht warum ich quasi so ein bissl (2) ahm (5) warum ich ein bissl (1) ah (2) an- an meiner Identität zweifle. Ich bin ja doch ihr kleines Mädli, und i brauch ja nicht zweifeln und das passt schon so (1: mhm) (Andrea A., 11/47–53)

Die Formulierung »Tochter« markiert ein klar weiblich verortetes Subjekt innerhalb normativer Familienbilder. »Ihre Tochter« kann auch als Distanz zur Andrea A.s Verortung gelesen werden. Die Mutter schien »einigermaßen« damit klarzukommen, da »ihr kleines Mäd« eben die Tochter blieb. Andrea A.s »bisschen« Zweifel an der Identität führte zum Versuch der Mutter, eine Normalität bzw. eine Ordnung für die Tochter und für sich selbst als Mutter einer Tochter herzustellen. »Ihr kleines Mäd« ist zwar weiblich markiert, aber keine (erwachsene) Frau, die Andrea A. zu dieser Zeit bereits war. Die Aussage der Mutter könnte als Rückblick auf die Kindheit gelesen werden, die einerseits Bedauern, andererseits auch einen Verweis auf die Beständigkeit (»war immer schon so«) des Geschlechts ausdrücken könnte. Die Erzählung deutet möglicherweise darauf hin, dass die Mutter Schwierigkeiten hatte, Andrea A. im Jetzt wahrzunehmen, und durch den Rückblick anderes auszublenzen versucht. »Einigermaßen damit klar« verweist auf Unsicherheiten und Schwierigkeiten, die aber nicht konkreter benannt werden, sondern sehr rasch in der Erzählung durch Normalitätsherstellung (»passt schon so«) überdeckt werden. Gespräche über Fragen, die für Andrea A. bestehen, können auch hier bei der Mutter nicht auf Verständnis stoßen (wie bereits Rene S. durch die Formulierungen »Ankommen« und »mehr« darzustellen versuchte).

Konflikte austragen (können)

Im nachfolgenden Interview-Ausschnitt berichtet Sasha B. von einer Lebensphase, in der das Tabu nach und nach von Sasha B. und der Mutter aufgebrochen werden konnte und sich damit Möglichkeiten, in eine Auseinandersetzung mit der Mutter zu gehen, eröffneten. Es scheint, dass Konflikte bzw. ein Besprechen des Themas hier, kontrastierend zu den anderen biografischen Erzählungen, von beiden Seiten tragbar und damit möglich gewesen sind:

Also meine Mutter hat mir das erst (1) immer (1) so nach und nach habe ich dann praktisch in den letzten Jahren erfahren, was meine Mutter eigentlich alles schon gewusst hat und was da schon alles passiert ist, wie ich klein war und so. Also das hat's auch gar nicht geschafft, dass sie mir das gleich sagt. (I: Ok.) Das war bei ihr auch, weißt? (1) so weggestellt irgendwo irgendwie. (1) dass es erst so nach und nach irgendwie gekommen ist die letzten Jahre sozusagen. (I: Mhm.) und da hab ich eh teilweise dann (1) da ist so die Wut bei mir raufgekommen, weil, weil, (1) einfach. Wie kannst du das machen? Wie kannst du nicht mit mir drüber reden, einfach so? (I: Ja.) U::nd dann haben wir irgendwie arge Szenen gehabt ((lacht)) teilweise. (Sasha B., 10/28–47)

Die Beschreibung »weggestellt« erinnert auch an die Erzählungen über das Verhalten der Mütter von Rene S. und Andrea A. Sasha B. erläutert die eigene Positionierung im Aushandeln vergangener Tabuisierungen anhand einer direkt zitierten Fra-

ge an die Mutter. Die Szenen werden als »teilweise« »arg« beschrieben, waren aber offensichtlich möglich und konnten in den letzten Jahren offen ausgetragen werden. Darauf deuten auch die Erzählungen über die Perspektive der Mutter und ihre Schwierigkeiten hin, die für Sasha B. zu verstehen und damit in die Erzählung integrierbar sind. Sasha B.s Erzählung bewegt sich in einer Ambivalenz zwischen Verständnis für und unfassbarer Wut auf das Verhalten der Mutter. In diesem Sinne könnte auch das abschließende Lachen der Sequenz verstanden werden. Deutlich werden daran sowohl aufgestaute Emotionen bei Sasha B. durch diese Verheimlichungen und Tabuisierung als auch die Hilflosigkeit und Überforderung (»nicht geschafft«) der Mutter, mit dem Thema anders umzugehen (»weggestellt irgendwie«). Die Möglichkeit, Konflikte auszutragen, ist auf eine (späte) Offenheit der Mutter zurückzuführen. Sasha B.s Biografie hebt sich von Rene S.s und Andrea A.s Biografien insofern ab, dass Sasha B. das Wissen der Mutter bis zur Jugend verheimlicht wurde. Rene S.s und Andrea A.s Mütter hatten zuvor keine Kenntnis über die Intergeschlechtlichkeit ihrer Kinder. Entsprechend kann der hier beschriebene Konflikt bei Rene S. und Andrea A. so auch nicht bestehen. Trotzdem oder vielleicht gerade wegen dieses Umstands und der massiven biografischen Erschütterung für die Familie durch den Suizidversuch gelang es Sasha B. und der Mutter, in einer deutlich größeren Offenheit über Geschehnisse und Erfahrungen zu sprechen, die beispielsweise bei den anderen Erzähler*innen fehlte.

»Glück«, wenn Eltern damit klarkommen

Auf Sasha B.s Erzählung über auch »arge« Konflikte mit der Mutter folgt unmittelbar eine Erzählung über das »Glück« mit den Eltern. Diese Spannung und Ambivalenz bildet Sasha B. in der fortlaufenden Erzählung ab: Einerseits bestehen eine große Wut und Verzweiflung über eine von Verheimlichungen geprägte elterliche Beziehung, andererseits zeigt sich auch Verständnis aufgrund des Wissens über die Verstrickung in heteronormativen Machtverhältnissen.

Aber ich hab halt trotzdem irgendwie das Glück, dass meine (1) Eltern. Irgendwie (2) also jetzt mittlerweile. also voll offen damit umgehen können auch. und so und mich voll unterstützen einfach. Und (1) also was können. Und (1) das ist. da hab ich echt voll das Glück, weil es gibt ja viele, die dann (1) sich abwenden oder so. (1) wenn das Kind dann irgendwie (1) aktiv wird oder so. da gibt es ganz viele, gerade bei Intersexmenschen oder auch Trans oder was weiß ich. (1: Ja.) dass die Eltern dann mit dem nicht klar kommen. (1) Also da hab ich echt ein Glück. (Sasha B., 11/3–13)

»Glück« impliziert etwas Besonderes, Seltenes, »irgendwie« etwas Zufälliges. Sasha B. bezieht sich auf Wissen über inter* und trans Menschen, die Abwendung durch die Eltern erfahren, und erlebte selbst die Unterstützung und Offenheit der eige-

nen Eltern dazu kontrastierend als echtes Glück. Offenbar kann nicht vorausgesetzt werden, dass Eltern das Kind so annehmen bzw. »damit klarkommen«. Die Unterstützung und Offenheit, die sonst Eltern-Kind-Beziehungen normierend zugeschrieben wird, darf in Bezug auf Brüche heteronormativer Geschlechtsentwicklungen nicht vorausgesetzt werden. Wenn dies doch möglich ist, besteht »echt voll das Glück«. Diese Passage macht auch das *Risiko des darüber Sprechens* intergeschlechtlicher Menschen in der Familie deutlich. Sasha B. spricht dabei vom »aktiv«-werden, das auf ein Spannungsfeld verweist: Positiv gelesen, löst Aktivität die Passivität bzw. das Schweigen ab und bietet widerständige Handlungswege; gleichzeitig ist der soziale familiäre Ort und die Rolle als angenommenes Kind dadurch gefährdet.

Die Spannung zwischen Beziehungserhalt und Selbstbestimmung

In Kris M.s biografischer Erzählung wird nicht ganz klar, ob und in welcher Form sie in der Familie ein Coming-Out vollzog. Deutlich wird jedenfalls auch hier die Spannung zwischen den eigenen Bedürfnissen und jenen der Familie:

und ich glaube, (1) ich möchte niemanden weh tun und so. und. a::h. zurück gehen als Bub, vielleicht, das würde nimmer gehen. (I: Ja) Also. ich finde, ich hab das (1) ich hab das davor lange gemacht. also mit meiner Mama. (Kris M., 26/47–49)

Die Formulierung »niemanden« ist allumfassend und vermutlich so zu erklären, dass Kris M. nach ihrer langen Geschichte der Geschlechterinszenierung »als« Bub sehr bewusst ist, welche tragende Rolle das Geschlecht im Alltag spielt und mit wie vielen (familiären) Erwartungen und Bedürfnissen sie diesbezüglich konfrontiert ist. Kris M. berichtet immer wieder von einer liebevollen Familie, die sie »als Bub« schützen wollte. Und doch kann Kris M. nun »nicht mehr zurück«. Das Schauspiel als Bub »würde nicht mehr gehen« und impliziert einen langen und mühsamen Weg. Die Erwähnung »mit meiner Mama« bezieht sich vermutlich auf die Zeit vor dem Tod der Mutter. Den Bruch mit einer normierenden Ordnung denkt Kris M. in der Familie als einen, der Schmerz bzw. Leid verursachen könnte (»möchte niemanden weh tun«). Sie brach mit einer familiären Ordnung von »zwei Buben«, die für Kris M. nicht mehr zu halten war. Damit setzte sie selbstermächtigend und doch voller Spannung dem Wunsch nach einer guten Beziehung eine sehr selbstbestimmte Grenze und alternative Handlung. Diese scheint allerdings erst nach dem Tod der Mutter und nach dem Auszug von zuhause möglich geworden zu sein.

1.4.3 Selbstbestimmung des Tabus

In der Adoleszenz bzw. im jungen Erwachsenenalter waren für einige meiner Interviewpartner*innen Gespräche mit der Familie zwar leichter möglich, oft wurden diese aber selbstbestimmt verneint.

Also, dann hab ich gesagt (1) einfach, niemand darf das erfahren und so (1) erst wenn ich bereit bin, sozusagen, dafür. (I: Mhm) Und, ja. Im Geheimnisse behalten waren's eh recht gut meine Eltern ((lacht)) (Sasha B., 8/29–9/4)

Sasha B. führte ein langes Tabu und Schweigen der Eltern fort. Der entscheidende Unterschied ist, dass Sasha B. selbst bestimmte, ob darüber gesprochen wird und wann und damit das Sprechen darüber selbst reguliert und nicht mehr nur passive*r Passagier*in der eigenen Leidensgeschichte ist. Es ist ein Emanzipationsprozess, der durch eine erste Phase der Kontrolle des Tabus eingeleitet wird.

Ähnlich ist es bei Andrea A., die »in letzter Zeit, hin und wieder« mit der Mutter darüber sprach. In der nachfolgenden Passage taucht mehrmals ein »Jetzt« auf, das eine Kontrasterzählung zur Zeit davor markiert.

Meine Mama hab ich eben. jetzt. in letzter Zeit, hin und wieder mal gefragt ob sie das: (1) davor schon gewusst hat. sie hat eben nein gesagt. ((atmet ein)) (4) Ahm. Ich rede nicht gern drüber, wenns nicht von mir angeschnitten wird. (I: mhm) Also ich mags irgendwie nicht, wenn meine Mama jetzt anfängt mit dem Thema, weil (2) ich weiß nicht. ich finds irgendwie ungut. (I: mhm) Weils irgendwie doch mein Thema ist und wenn ich jetzt grad irgendwie keine Lust hab drüber zu reden, dann will ich das ehrlich gesagt auch nicht. (I: mhm) (Andrea A., 11/36–44)

Einerseits stellte Andrea A. nun Fragen an die Mutter, die zuvor so nicht möglich gewesen waren. Andererseits blieb »es« bzw. »das« weiter unausgesprochen. Es war aber ein Anschneiden (»angeschnitten«) des Themas möglich, in dem etwas vom Inneren bzw. Verborgenen sichtbar werden konnte. Wichtig war Andrea A., das Thema selbst aufzugreifen, die Kontrolle darüber zu behalten und keine (weiteren) Eingriffe in ihre Integrität erleben zu müssen. Bemerkenswert ist auch der Bezug auf das »jetzt«, wenn die Mutter mit dem Thema anfing, als wäre es schon zu spät. Zuvor schien es der Mutter nicht möglich gewesen zu sein, jetzt ist es Andrea A.s Thema (»mein Thema«), mit dem sie sich klar und selbstbestimmt abgrenzt.

Trotz dieser Selbstbestimmung bleibt sie im Rahmen der Tabuisierung, die fortgeführt wird, bis, wie Sasha B. in der vorigen Passage sagt, »ich bereit bin«. Diese Formulierung impliziert die Notwendigkeit einer Vorbereitung darauf, die allerdings nun selbstbestimmt(er) möglich ist.

1.4.4 Zwischenfazit

Anschließend an das Kapitel IV.1.3 verweist Sasha B.s Erzählung über den Suizidversuch auf die Spannung und Not, die durch jahrelange Tabuisierungs- und Normalisierungspraktiken innerhalb der Familie nicht mehr auszuhalten, aber auch aufgrund widerständiger und eigensinniger Körperentwicklungen nicht mehr zu verstecken waren. Sasha B.s Körperlichkeit wurde spätestens mit dem Eintreten der Pubertät (durch Bartwuchs und Stimmbruch) hör- und sichtbar zu einer Projektionsfläche des Tabus, sodass Sasha B. ein Problem für die Familie rekonstruiert. Deutlich wurde nämlich auch, dass es dabei nicht nur um die *eigenen* Probleme mit dem Anderssein ging, sondern auch um die Angst vor den Problemen, die Sasha B. durch die körperliche Anwesenheit in der Familie anrichten könnte. Sasha B.s Bericht über den Suizidversuch verdeutlicht die Ausweglosigkeit, den Eigensinn des Körpers mit einer binären starren Geschlechterordnung in ein akzeptables Verhältnis zu bringen. Der Tabubruch konnte nicht über die »Lippen gebracht« werden. Es erforderte einen Brief in Verbindung mit einem Suizidversuch, der vor einer unmittelbaren und direkten Auseinandersetzung schützte. Anhand dieser Erzählung werden normative Vorstellungen und Verständnisse von Geschlecht(skörper)ordnungen in all ihrer Gewalt und Mächtigkeit sichtbar. Normative Konzepte einer heterosexuellen »Normalfamilie« (Riegel 2021, S. 100) sind im Anschluss an meine Studie insofern zu erweitern, dass Kinder einen eindeutig weiblich oder männlich gelesenen Geschlechtskörper und einen damit verbundenen Mädchen- oder Jungen-Subjektstatus aufzuweisen haben, um als intelligibler Teil der Familie zu gelten. Über vielfältige Normalisierungs- und Tabuisierungsprozesse wird dem Konzept der »Normalfamilie« von allen Familienmitgliedern zugearbeitet. Erst massive biografische Erschütterungen wie der Suizidversuch von Sasha B. bieten die Möglichkeit für ein innerfamiliäres offeneres Sprechen. Diese Möglichkeit muss allerdings als Glücksfall bewertet werden.

Selbst wenn Intergeschlechtlichkeit in Form von Diagnosen in medizinischen Kontexten benannt werden konnte, zeigt sich, dass auch dies kein offenes Sprechen in der Familie ermöglichte. Vielmehr werden die eigene Hilflosigkeit und Überforderung der Eltern, mit ihren Kindern in ein offenes Gespräch zu gehen, durch Besonderungen, normalisierende Beruhigungen, Umgehungen und Verdrängungen deutlich. Körper und Praktiken, die auf einen Bruch heteronormativer Diskurse verweisen, müssen selbst in der Familie »ent_erwähnt« (Hornscheidt 2012, S. 152f.) bleiben. Wenn, wie bei Sasha B. zu einem späteren Zeitpunkt, ein offeneres Sprechen doch möglich wurde, wird an den Schilderungen über die Konflikte ersichtlich, wie sehr das elterliche Verhalten als spannungsreich und komplex bewertet wird: einerseits kam eine große Wut und Verzweiflung über die individuelle belastete Eltern-Kind-Beziehung auf, andererseits musste das Wissen über omnirelevante gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse berück-

sichtigt und die Tabuisierung gar als liebend und schützend bewertet werden. Dies bestätigt sich vor allem in Formulierungen des »Glück-Habens« oder beruhigenden Normalisierungspraktiken zur Herstellung einer Ordnung und die Ermöglichung von Intelligibilität (beispielsweise als »Mädl«). Auch Rene S.s Schilderungen über das »nicht ganz Ankommen« bei der Mutter verdeutlichen einerseits Rene S.s Bewusstsein von den gesellschaftlichen Strukturen, die das Verstehen der Mutter beschränkten, und andererseits auch die eigene sprachliche Begrenztheit einer Ausformulierung der »Sache«. Kris M.s Erzählung über die Ambivalenz, »nicht weh tun zu wollen«, bekräftigt die Angst vor verursachten Problemen durch das Anderssein, aber auch die Unmöglichkeit, auf Dauer die familiären Normalisierungsdiskurse zu ertragen bzw. weiterzuführen. Generell wird ein großes Risiko des »Darüber-Sprechens« deutlich.

Die Mutter wird überwiegend als die wichtigste Bezugsperson dargestellt und ihr wird auch am ehesten eine Sprecher*innenrolle in der Familie zugetraut. Durch die Wortwahl der Erzähler*innen, wie »versucht« oder »konnte nicht« ist ein *Wunsch nach einem Ansprechen nicht nur durch die Personen selbst, sondern auch durch Familienmitglieder* erkennbar. Die selbstbestimmte Kontrolle über das Sprechen war lange nicht möglich und fand erst im Jugend- bzw. jungen Erwachsenenalter, meist nach einer ersten Thematisierung über Diagnosen, erste Möglichkeitsräume. Diese gestalteten sich in Form einer selbstbestimmten Übernahme des »eigenen Themas« in Abgrenzung zu den Eltern und können als eine bedeutende erste einleitende Phase eines Emanzipationsprozesses gelesen werden. Bei genauerer Betrachtung finden sich immer wieder Versuche des eigenen Ansprechens und auch Gelegenheiten für Familienmitglieder, Gespräche einzuleiten. Und doch blieben die Versuche oft erfolglos, weil der Bezug auf binäre Geschlechterordnungen beschränkt blieb und als Ordnungs- und Stabilisierungsversuch der Eltern gedeutet werden kann. Besonders an Rene S.s Beschreibung wird deutlich, dass es nicht nur um die Variationen der Geschlechtsmerkmale selbst ging, sondern auch um eine Gefühlsebene, »wie« die »Sache« für Rene S. ist. So *fehlten nicht nur Begriffe und Formulierungen jenseits einer pathologisierenden Sprache, sondern komplexe Ebenen von Beziehungen, Gefühlen, Identität und Körper* wurden deutlich, die schwer zu fassen sind und eine intensive Suchbewegung (auch in Form eines Coming-Ins) erfordern. Elterliche Stabilisierungsversuche innerhalb dieser Suchbewegungen werden als wenig hilfreich beschrieben. Die Grenzen des Verständnisses und der Empathie erklären die Erzähler*innen durch gesellschaftliche heteronormative Strukturen, die Schuldzuweisungen an die Eltern kaum zulassen.

Die Erzähler*innen sind sich aber auch generell der gesellschaftlichen heteronormativen Grenzen sehr bewusst, sodass die Fortführung des Tabus »als mein Thema« weiterhin erforderlich ist. Es wird deutlich, dass der Anspruch auf »mein Thema« überwiegend in einer Abgrenzung zur bisherigen Fremdbestimmung bestand und weniger konkret ausformuliert werden konnte, wie Rene S.s Erzählung über die

Formulierung eines »Mehr« als nur »eine Hormonsache« verdeutlicht. Die Vorbereitung eines Coming-Outs erforderte viel Zeit und Schutz durch die Familie, die nun nicht mehr als tabueinführend und -leitend verstanden wird, sondern *als Mitwisserin Schutz gewähren* soll, indem sie das Tabu aufrechterhielt.

Letztlich gelingt den Erzähler*innen aber ein Sprechen, das schon in der Bereitschaft, mir ein Interview oder eine schriftliche Antwort zu geben, deutlich wird. Wie sie allerdings unter diesen Voraussetzungen ihr Selbst in familiären Kontexten konstruieren, werde ich im nächsten Kapitel beleuchten.

1.5 Selbstkonstruktionen in der biografischen Erzählung

Vor dem Hintergrund der rekonstruierten Erfahrungsberichte werden nachfolgend Selbstkonstruktionen und -positionierungen in der Familie analysiert. Dabei stehen sowohl sprachliche Konstruktionen als auch Berichte über (Geschlechts-)Körperrepräsentationen im Fokus.

1.5.1 Geschlechterkonstruktionen

Geschlechterkonstruktionen sind in den biografischen Erzählungen der intergeschlechtlichen Personen besonders hervorgehoben. Oft wird schon der Beginn einer biografischen Erzählung dafür genutzt, die eigene geschlechtliche Verortung und das geschlechtliche Werden zu thematisieren. Einerseits sind die biografischen Erzählungen als Legitimation einer plausiblen inter*Geschichte zu lesen, in der normative Diskurse über eine Normalbiografie wirksam sind, andererseits eröffnet diese biografische Selbstthematisierung über das geschlechtliche Werden in der Familie Möglichkeitsräume für widerständige bzw. subversive intergeschlechtliche Subjektkonstruktionen. Dies zeigt sich (in unterschiedlicher Ausprägung) anhand der folgenden biografischen Selbstthematisierungen.

»Verpatzter Bub«

Ok. A::::h Ich bin aufgewachsen mit ahm (2) zwei Burschen gemeinsam. Also mein Cousin war eigentlich gleich alt wie ich, (I: Mhm.) wenige Monate jünger. M::: Dann (1) von meiner Mutter eine Freundin die hat auch ein Monat vor meiner Mutter eben das Kind gekriegt, das war auch ein Bursch. Also wir waren dann eigentlich drei Kinder. Und zwei davon Burschen und ich. (I: Mhm.) Ein verpatzter Bub @quasi@. (I: @hm@) a::::h und ahm. J:::a, jetzt hab ich eigentlich viel mit denen gemacht, mit denen als Kind schon Fußball gespielt und alles, war dann im Fußballverein relativ früh. Also ich glaub- sicher mit sechs Jahren bin ich in den Fußballverein. Ah::m da warn, glaub ich drei andere Mädls auch. Ahm (1) Nach und nach haben die immer mehr aufgehört, bis elf glaub ich, ((atmet ein)) °dann hab ich auch° aufgehört. Ahm, ja. Im Kindergarten wars dann eigentlich immer

so, (1) dass a::h dass ich eben auch viel mit dieser Burschengruppe zusammen war u::nd eher weniger mit den Puppen gespielt hab, und um das jetzt quasi (1) ähm. stereotyp (2) ahm °aufzuführen° (1: mhm) Ahm (2) Bin eher mehr auf die Bäume gekraxelt und hab mit den Burschen Fußball gespielt und hab eher selten in der Puppenecke gespielt. (Andrea A., 1/26–2/8)

Andrea A. inszeniert sich in dieser Erzählung in Abgrenzung von »zwei Burschen« als ein vorerst geschlechtunbestimmtes »Ich«. Weder spricht sie von einem »Wir« als drei Burschen, noch von zwei Burschen und ich als Mäd. Andrea A. versucht mittels dieser Erzählung, Hinweise auf eine inter*Geschichte zu geben sowie auf eine frühe Sozialisation unter Burschen.

»Verpatzter Bub« markiert einen Buben, der nicht ganz passt bzw. Unordnung erzeugt. Die Formulierung deutet jedenfalls auf ein »Verpatzen« der Eindeutigkeit als Mädchen, aber auch als Junge hin. Möglicherweise dient die Erzählung mit den zwei Burschen auch dazu, burschenhaftes Verhalten und Interesse zu erläutern. Obwohl sie nämlich mit Jungs aufgewachsen ist und »viel mit denen macht«, orientierte sie sich beim Fußball an entscheidenden Momenten an den Mädchen: Wenn alle Mädls aufhören, »hab ich auch aufgehört«.

Andrea A. zeigt eine Reflektiertheit und ein Bewusstsein von Geschlechterstereotypen. Eine eigene Bezugnahme darauf scheint für die Erzählung wichtig zu sein. Die Tatsache, dass für sie Puppen weniger interessant waren, als Fußball zu spielen und auf Bäume zu klettern, sagt nichts über ihr Geschlecht aus, aber sehr viel über einen Geschlechterdiskurs, in dem Kinder schon sehr früh eingeordnet werden. Es wäre nicht verwunderlich, wenn Andrea A. als Kind mehrmals als »verpatzter Bub« mit fehlendem Interesse an Puppen im familiären Umfeld beschrieben worden wäre. Der Hinweis, »selten in der Puppenecke gespielt« zu haben und stattdessen »mit den Burschen Fußball« gespielt zu haben, ist ein Versuch, eine Abgrenzung zum Subjekt Mädchen darzustellen, die durch das soziale Umfeld und das eigene Verhalten Geschlechternormen irritiert. Auch wenn die Intergeschlechtlichkeit in diesem Zeitraum noch nicht bekannt war, ist sie bereits in dieser Anfangserzählung eingeschrieben und strukturiert den weiteren biografischen Verlauf des Interviews.

»Keine Frage, dass ich genauso Mädchen bin«

In den nachfolgenden zwei Erzählauschnitten macht Alexis W. eine bedeutende Differenz auf, die sich in einer Altersbeschreibung ausdrückt. Alexis W. schreibt am Beginn (im zweiten Satz) des Schreibaufrufs:

Geboren 19xx als zweites von zwei Kindern, war bis zu meinem 16. Lebensjahr keine Frage, dass ich eine der zwei Töchter der Familie bin. (Alexis W., 2/5)

Im Verlauf der Erzählung taucht jedoch noch ein anderes Lebensalter auf, in dem die weibliche Subjektposition noch nicht infrage gestellt worden ist.

Bis zum Alter von zirka zwölf Jahren war für mich keine Frage, dass ich genauso Mädchen bin wie meine Schwester und alle anderen Mädchen in meinem Umfeld. Zwar fühlte ich mich oft »gröber« und »klobiger« als die anderen Mädchen, raufte auch mal mit den Jungen und war in keiner Hinsicht ein »zartes« und »feines« Geschöpf, andererseits spielte ich mit Hingabe und sehr lang mit meinen Puppen, bastelte gern und ausgiebig – und interessierte mich wenig für Sport, Technik, Lego, Autos, Bauen o. ä., sodass zumindest äusserlich mein Geschlecht keine Frage war. (Alexis W., 3/8–12)

Entgegen der Anfangserzählung von Alexis W., in der sie sich als »Tochter« beschrieb und dies bis zum sechzehnten Lebensjahr keine Frage gewesen sei, taucht hier schon das Alter von zwölf Jahren auf. Alexis W. differenziert also zwischen einer Frage »für mich« und die »der Familie«. Zeitlich besteht hier eine Differenz von vier Jahren. Wie im Kapitel IV.2 zur Schulzeit noch näher ausgeführt werden wird, entdeckte Alexis W. mit zwölf Jahren ein Anderssein der eigenen (Geschlechts-)Körperbeschaffenheit. Bis dahin beschreibt sich Alexis W. also in der eigenen Wahrnehmung als »genauso Mädchen«. Alexis W. unterscheidet nicht nur in der Altersbeschreibung, sondern auch in der Selbstdarstellung als weibliches Subjekt »Tochter« und »Mädchen«. Die Tochter bleibt Alexis W. ohne Frage bis zum sechzehnten Lebensjahr. Die Frage, ob Alexis W. ein Mädchen ist, tauchte bereits früher auf. Damit verdeutlicht Alexis W. Subjektpositionen, die innerhalb einer weiblichen Subjektverortung unterschiedliche (sprachliche) Positionierungen enthalten. So war die eigene Subjektposition als Mädchen bereits infrage gestellt, während sie (bis zur Diagnose) in der Familie als Tochter stabil blieb.

Trotz des hier beschriebenen nicht-normentsprechenden Verhaltens und Körpers, musste das eigene Passing für Alexis W. als »Mädchen« und »Tochter« nicht infrage gestellt werden. Obwohl Alexis W. sich also als »gröber und klobiger« als die anderen Mädchen fühlte und das Raufen mit Jungs hervortrat, schien das Puppenspiel, das Basteln und das Desinteresse an Sport, Technik, Lego, Autos und Bauen ausreichend zu sein, um »äußerlich« als Mädchen zu gelten. Bis zwölf Jahre war eine sichere intelligible Position für Alexis W. möglich, da sie trotz eines klobigeren und gröberen Fühlens einer weiblichen Körper-Passung entsprach, die nicht hinterfragt werden musste. Verschiebungen normentsprechenden Verhaltens als Mädchen und des Mädchen-Körpers werden zwar markiert, aber auch als problemlos für einen unhinterfragten Subjektstatus als Mädchen dargestellt. Alexis W. verweist darauf, dass dies »zumindest äußerlich« möglich war. Die eigene Körperwahrnehmung »fühlte« Alexis W. bereits früher als »anders«, was allerdings nicht mit einer Infragestellung als Subjekt Mädchen einherging.

Für Andrea A. und Rene S., die wie Alexis W. erst später von ihrer Intergeschlechtlichkeit erfahren haben, ist es möglich, sich als Mädchen in der Erzählung zu positionieren. Dennoch blieb eine beschriebene Ambivalenz zwischen Norm und Abweichung bestehen (vgl. dazu auch Zehnder 2010, S. 241), sodass Hinweise auf die Intergeschlechtlichkeit gegeben werden, die in die Biografie eingebaut werden müssen (vgl. dazu auch Dausien & Mecheril 2006 oder Gregor 2015).

Sasha B. und Kris M. hingegen, bei denen sogenannte »primäre Geschlechtsmerkmale« von Beginn an nicht der Norm entsprachen, konstruierten auch von Beginn an ein Anderssein hinsichtlich der Geschlechterkonstruktion (vgl. Kapitel IV.1.2.1).

Kind mit männlichem Geschlechtseintrag

Kris M. differenziert zu Beginn ihrer Erzählung zwischen »Kind« und »Geschlecht« und negiert damit auch die Selbstbezeichnungen »Junge« und »Mädchen«:

Äh (1) aufgewachsen bin ich als Kind und mein Geschlecht war männlich eingetragten. (Kris M., 3/32–33)

Das Geschlecht wird zwar als »mein« Geschlecht markiert, bleibt aber als Eintrag wie ein formaler Akt in der Erzählung hervorgehoben. Relevant ist das Aufwachsen als »Kind«. »Mein Geschlecht« ist in dieser Form der Erzählung eher mit Einträgen wie solchen über meinen Wohnsitz oder meinen Beruf zu vergleichen. Das Kindsein steht für Kris M. im Vordergrund, der Geschlechtseintrag als formaler Akt.

Ahm (1) also. Meine Eltern haben mir (1) ein Bubengewand angezogen, (1) also vielleicht als Baby als ein Mäd, (1) aber (1) das weiß ich leider nicht (2) ich hab nur so Bilder gesehen, wie ich so drei vier Jahre alt war und wie sie mich so als Bub angezogen haben. (Kris M., 23/34–36)

Nicht nur in dieser Passage markiert Kris M. in den Erzählungen den Konstruktionscharakter von Geschlecht deutlich. Das »Bubengewand« wurde Kris M. angezogen. »Als Bub« oder »als Mäd« hatte Kris M. ihre Rolle zu erfüllen. Das Bubengewand gilt als Gendermarker, an dem sich Kris M. zwar zu orientieren versuchte. Es bleiben aber über die biografische Erzählung hinweg Formulierungen eines »als« anstelle eines *Seins* prägnant. Kris M. »ist« weder ein Bub noch ein Mädchen. Das Gewand legte fest, ob Kris M. sich »als« Bub oder Mädchen präsentierte. Kris M. blieb ein Kind mit einer Maskerade bzw. einem Kostüm, dem Bubengewand. Und doch scheinen der Eintrag und die Kleidung mehr als eine Nebensache zu sein. So erschien es auch notwendig, Kris M. Fotos über die ersten Lebensjahre vorzuenthalten, um mit dem Eintrag das männliche Geschlecht abzusichern (vgl. dazu auch Kapitel IV.1.3.1).

»Irgendwie anders«

Sasha B. versucht in folgender Sequenz, den biografischen Verlauf der eigenen Geschlechtlichkeit dazustellen:

(...) und war als Kind immer sehr burschikos immer. Eigentlich. So bis zur Pubertät, wo ich gemerkt habe, mah, ich bin so anders, dass ich dann versucht habe, sehr in das Männliche (1) äh (1) sehr in das Weibliche. Zu gehen, sozusagen. (I: Mhm) So mit elf, zwölf hat das angefangen. Davor war ich immer eher so ein Bub. A::hm. Auch von meinen Aktivitäten und so. sag ich mal (1) also:: ((atmet durch)) (10 sec. Pause) und (1) ja. Nein! Obwohl, (1) Also beides! ((lacht)) Keine Ahnung. (Sasha B., 6/11–19)

Sasha B. führt die Erzählung ebenso wie Kris M. mit »als Kind« ein, das hier auch als zeitliche Setzung (als Zeit vor der Pubertät) zu lesen ist. Trotzdem spricht Sasha B. nicht von der Kindheit, sondern setzt ein geschlechtsneutrales Subjekt »Kind« voran, das nur über eine Eigenschaft (»immer sehr burschikos«) beschrieben wird. Der Ausdruck »burschikos« markiert eine Eigenschaft, die männlich gelesen, aber dennoch Mädchen zugeschrieben wird. Interessant an dem gewählten Begriff »burschikos« ist, dass Sasha B. sich zwar an den zwei Möglichkeitsbedingungen (männlich – weiblich) sprachlich orientiert, diese aber auch aufbricht. Das burschikose Mädchen enthält einen Widerspruch in sich, der aber sprachlich funktioniert und innerhalb der Zweigeschlechterordnung als Subjekt durchaus positiv besetzt¹⁰ und als Subjekt anerkannt bleibt.

Der beschriebene Versuch, mehr ins Weibliche zu gehen, setzte mit dem Eintreten der Pubertät ein, in der Sasha B. Gefahr lief, den Subjektstatus als Mädchen zu verlieren. Der Eindruck einer recht unproblematischen Zeit, in der Sasha B. als Kind »immer eher so ein Bub« bzw. »burschikos« gewesen war, wurde nun zu einem aktiven Versuch, »sehr ins Weibliche zu gehen«. Hier bezieht sich das Anderssein also auf den Körper, der sich in der Pubertät veränderte und zu einem anderen als dem der anderer Mädchen wurde. Dies erlaubte Sasha B. nicht weiter Verhalten und Eigenschaften an sich, wie burschikos oder »eher so ein Bub«, an den Tag zu legen. Erst als sich der Körper in der Pubertät »so anders« entwickelte, erforderte die geschlechtliche Anrufung als Mädchen ein *aktives* Zuarbeiten. Das Mädchen-Sein, das Sasha B. mit dem Versuch »sehr in das Weibliche gehen« beschreibt, verlangte nun bewusste aktive performative Handlungen. Die Formulierung »davor war ich eher so ein Bub« markiert einen Zeitraum als Kind, das geschlechtlich zwar klassifiziert

10 Dabei soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Formulierung »burschikos« für Mädchen positiv konnotiert bleiben kann, während ein »mädchenhafter« Junge überwiegend negative Konnotationen einschließt (die aus einer weiterhin bestehenden hierarchischen und asymmetrischen Ordnung zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit resultiert).

wird (einen Eintrag erhält), der Kindskörper und das Subjekt Mädchen sich aber auch widerständig oder auch wie »beides« verhalten dürfen.

Sowohl in dem Versprecher als auch in dem Versuch der biografischen Positionierung wird die (sprachliche) Bedingung der binären Verortung besonders deutlich. Sasha B. versucht allerdings, genau in diesem Rahmen die Intergeschlechtlichkeit zu markieren: als »beides«, als »Männliche äh (...) Weibliche«, als burschikoses Kind (und zugewiesenes Mädchen). Das Lachen am Ende sowie die Feststellung »keine Ahnung« führen diese Binarität im Wissen über die Intergeschlechtlichkeit ad absurdum, ohne dass Sasha B. sie klar benennen zu vermag. Die biografische Selbstthematization vollzieht sich in einer eigensinnigen Auseinandersetzung und Verschiebung einer innerhalb der binären Geschlecht(skörper)ordnung zur Verfügung stehenden Sprache.

Ein weiterer sprachlicher Ausdruck, der in allen Erzählungen der Biograf*innen auftaucht, lautet »irgendwie anders«. Er verdeutlicht besonders die Unmöglichkeit zu benennen, *was und wie anders* »es« ist oder »ich« bin:

Ich schwieg jahrelang, verdrängte meine Ahnungen bzw. mein Wissen, dass es »irgendwie anders war bei mir« (Alexis W., 3/27–29)

Das »es« und »bei mir« kann als sprachliche Distanzierung zu einem »irgendwie anders«-*Sein* gelesen werden. Die Selbstbezeichnung bzw. Subjektivierung als »irgendwie anders« bleibt in dieser Formulierung aus. Eher wird »es« als etwas vages Anderes »bei« mir beschrieben, das Alexis W. begleitet, aber nicht gänzlich ausmacht. Alexis W. bezieht sich vermutlich auf die eigene Erkenntnis (»meine Ahnungen bzw. mein Wissen«) über einen anderen Körper als den von anderen Mädchen. Alexis W. schreibt aber nicht von etwas Anderem »an mir«, sondern »bei mir«, das auf Prozessuales und Begleitendes verweist, dabei aber vage bestimmt bleiben muss.

also seit ich mich erinnern kann, weiß ich schon, dass ich irgendwie anders bin so, als die anderen Mädchen (Sasha B., 2/45–46)

Sasha B. ist zwar als Mädchen aufgewachsen, beschreibt das biografische Selbsterdings als »irgendwie anders«. Das Anderssein wird in Differenz zu den »anderen Mädchen« als Subjekt gesetzt und nicht etwa zu anderen weiblich gelesenen Körpern.

Das »irgendwie anders« erhält keine positive Bezeichnung, sondern lediglich eine Abweichung und Differenz. Bei genauer Betrachtung könnte aber auch die Differenz innerhalb der konstitutiven Einheit »Mädchen« gemeint sein: ein Anderssein unter Mädchen als Mädchen. Eine Grundlage für das Anderssein, das auch alle anderen biografischen Erzähler*innen meiner Studie anführen, scheinen die Tabu-

sierungs- und Normalisierungspraktiken in der Biografie zu sein, die die differente Wahrnehmung des Selbst undefiniert bleiben lassen. Auch in Alexis W.s Zitat finden sich Beschreibungen von jahrelangem Schweigen und einer verdrängten Ahnung. So könnte das Anderssein sich *nicht nur* auf eine Abweichung von der Norm beziehen, sondern auch auf den fehlenden Austausch, die Einsamkeit und ausbleibende Unterstützung. Sasha B. erzählt von einer bis zum Suizidversuch erlebten Einsamkeit. Aber auch Alexis W. macht eine Differenz von vier Jahren deutlich, in denen Alexis W. nicht über die eigene Beunruhigung und das Anderssein sprechen konnte. Zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr war es »nur« die Frage von Alexis W., die nicht gestellt werden konnte. Auch das gibt einen Hinweis auf ein »es« und ein »irgendwie anders«, deren Ausformulierungsmöglichkeiten fehl(t)en. Vieles bleibt im Verborgenen, »verdrängt« und »nagend«.

Ich und meine/die Intergeschlechtlichkeit

In den vorigen Abschnitten wurde deutlich, dass insbesondere als Kind bzw. mit einem Kindskörper recht unproblematisch ein Subjektstatus als Mädchen oder Junge möglich ist. Abweichungen von Geschlechternormen müssen allerdings markiert werden. Erzählungen über eine inter*Biografie haben Geschlechterkonstruktionen im Besonderen hervorzuheben, zu denen sich die erzählenden Personen als intergeschlechtliche in Bezug setzen müssen (Geschlechterverhältnisse können nicht auf der Hinterbühne bleiben). So sind sie jedenfalls »irgendwie anders«, »beides«, »verpatzt« oder »Kind mit Geschlechtseintrag«. Nun wäre es denkbar, dass die Erzählungen spätestens ab dem Coming-Out als intergeschlechtliche Person im Interview eine subjektivierende Darstellung als inter* Person zulässt. Dem ist allerdings nicht so. Sasha B. beschreibt sich nur indirekt als inter*, indem Sasha B. auf Geschwister verweist, die »nicht intersexuell« sind und führt die biografische Erzählung zu Beginn als »meine Intersexgeschichte« (Sasha B., 1/6) ein. Es ist eine Erzählung über ein Werden, das sich mit und rund um die eigene Intergeschlechtlichkeit vollzieht, aber nicht in einem intergeschlechtlichen Subjekt aufgeht. Intergeschlechtlichkeit bleibt eine Eigenschaft, während eine geschlechtliche Subjektivierung als Frau oder Mann in der biografischen Erzählung nicht einfach so möglich ist. So schreibt Alexis W. etwa vom »Umgang mit meiner Intergeschlechtlichkeit« (Alexis W., 7/24). Auch diese Formulierung enthält eine Distanzierung zur eigenen Intergeschlechtlichkeit, die keine Subjektivierung wie Frau-Sein oder Mann-Sein enthält. Die fehlende Sprache, das Schweigen, fehlende potenzielle Role-Models und heteronormative Strukturen prägen die Subjektivierung auf eine Weise, die eine positive Beschreibung als geschlechtliches Subjekt in der Biografie so nicht ermöglicht, weder als inter* Person noch als Frau oder Mann. Sie bewegen sich stetig in einer Suche zwischen binären Strukturen, Normen und rund um das tabuisierte Es, die in einem geschlechtlichen Sein und Werden dazustellen versucht werden.

1.5.2 Körperpraktiken und Gendermarker

Es finden sich in den Erzählungen über das Selbst auch viele Beschreibungen von Körperpraktiken, die als sehr bewusste Zitationen von bestimmten Geschlechterkörpern in den biografischen Erzählungen hervorgehoben werden. Auf deren Funktion werde ich nun näher eingehen.

»Kleid bei Kinderfotografen« – Subjektstatus absichern

Ahm. Ich weiß noch, einmal bei einem Schul- also, beim Kindergartenfotografen beim Foto, hab ich mich aber bei der Mama quasi ganz fest dazu ausgesprochen, dass ich heute ein Kleid anziehen will wo der Fotograf kommt (2) Ahm. Den Moment hab i nu im Kopf. (Andrea A., 2/8–10)

Der Moment, der Andrea A. in den »Kopf« kommt, scheint für sie wichtig gewesen zu sein. Kommt ein*e Fotograf*in in eine Bildungsinstitution, können Fotos entstehen, die später der Familie und Bekannten oder auch im bzw. vor dem Gruppenraum gezeigt werden. Ein Ereignis, wofür mensch sich gerne von seiner ›besten Seite‹ zeigt. Das Foto wird vielleicht aufgehängt oder in die Geldtasche der Eltern geklebt, ein Bild von einem Kind(skörper), das keine verbalen Erklärungen, Geschlechtseinträge oder Namen transportiert. Bei Andrea A. diente das Kleid sowohl im Kindergarten als auch in der biografischen Erzählung als expliziter Gendermarker und soziale plakative Verortung als Mädchen. Andrea A. erinnert sich hier an einen Moment, in dem es ihr ein Anliegen war, mit dem Gendermarker »Kleid« gesehen zu werden und vermutlich damit auch als Mädchen soziale Anerkennung zu erfahren. Wenn wir uns an die Erzählung von Kris M. (vgl. Kapitel IV.1.3.3) erinnern, die ebenso gerne Kleider und Ohringe tragen wollte, wurde ihr dies aus vermutlich demselben Grund untersagt. Die Notwendigkeit und der Wunsch, ein Kleid anzuziehen, sind hier ineinander verflochten. Das Kleid soll als Beweis für das Mädchen-Sein dienen. Dieser Aspekt war damals schon für Andrea A. als Kindergartenkind relevant, besonders wichtig erscheint er aber für die biografische Erzählung im Interview, in dem der Wunsch, als Mädchen gelesen zu werden, bereits im Kindergarten bestand, um den Subjektstatus Mädchen durch ein solches Bild abzusichern und das, obwohl (»aber«) Andrea A. sonst wenig mit Puppen spielte und ein »verpätzter« Bub unter Jungs war.

»Muskeln gehabt wie ein Mann« – Verkörperung ohne Sein

ich hab auch schon viel trainiert. Und so. u.:nd ah, wie ich da so Muskeln gehabt hab, ahm (1) habe ich dann ein bisschen so ausgeschaut. wie ich fünfzehn, sechzehn Jahre alt war. hab ich so richtig Muskeln gehabt wie ein Mann also (2). (I:

mhm) Und auch meine Brust hat dann so ausgeschaut wie bei einem Mann. ich hab alles aufgebaut so ein bisschen. Und (2) und das hat mich auch ein bisschen so fühlen lassen und so. und (1) also, (1) mein Papa war ganz glücklich, ja, du schaust aus wie ein Mann. (l: ja) Und, ja. wie ich sechzehn war, ist mein Papa gekommen und sagte, kannst ein Bier haben, u::nd solche Sachen und (2) Und ja. also ich glaube, mein Vater wollte immer einen Bub haben. also zwei Buben. zwei Männer. (l: ja) (Kris M., 23/42–50)

Kris M. setzte über die Kleidung hinaus eine Körperpraktik, die sie »aufbaut« und sich damit in ihren Körper einschreibt. Sie trainierte, damit ihr Körper »wie ein Mann« aussieht. Bemerkenswert an dieser Stelle ist auch, dass Kris M. immer noch von einem »wie ein Mann« und nicht von einem »Mann-Sein« spricht. Männliche körperliche Attribute ließen Kris M. zwar »ein bisschen so fühlen«, es bleibt aber der Eindruck eines Kostüms, einer *Verkörperung ohne Sein*. Den Vater machte dieses Aussehen bzw. diese Verkörperung glücklich, wobei auch in der Zitierung der Aussage des Vaters wiederum eine Verkleidung (»schaust aus wie«) und nicht ein Sein (wie etwa in der Formulierung »du bist jetzt ein Mann«) markiert. Die körperlichen Attribute wurden durch den Vater mit männlichem Verhalten bestärkt: dem Biertrinken. Und auch das ist mehr als ein soziales Verhalten: Das Bier wurde getrunken und in Verbindung mit dem glücklichen Vater als sozial männlich gefärbtes Getränk einverleibt. Die von Butler beschriebene leidenschaftliche Verhaftung an sozialen Normen ist nicht nur über Kris M. als geschlechtliches Subjekt ersichtlich, sondern auch bei dem Vater, der »glücklich« ist und Kris M.s männlichem Geschlechtseintrag performativ zuarbeitete. Kris M. erzählt allerdings nicht nur an dieser Stelle, dass der Vater zwei Buben »wollte«, das nahelegt, dass er jene zwei Buben aber trotz dieser normalisierenden Körperpraktiken und performativen Zuarbeit *nicht hatte*. Kris M. deutet damit an, trotz des Bedürfnisses und Bemühens, den formalen männlichen Geschlechtseintrag sozial zu erfüllen und zu verkörpern, diesem Anspruch nicht wirklich genügen zu können.

»Weibliche Sachen« und Grenzen der Geschlechtskörperpraktiken

Ähnlich wie bei Kris M. zeigten sich auch bei Rene S. Körperpraktiken, die v.a. mit Zugehörigkeitsgefühlen und dem Wunsch, sozial intelligibel zu sein, verbunden werden, aber im Widerspruch zum Wohlbefinden standen.

Rene S. versucht mit der ersten Erzählsequenz zu erläutern, wie die Schwester Rene S. in eine weiblichere Körperpraxis einführt:

Sie ist mit mir so Klamotten kaufen gegangen, und mir gezeigt wie ich mir die Beine @rasier@ oder (l: mhm) ja, genau diese Sachen. (1) Ähm da hab ich aber eben auch (1) gemerkt dass ich da total (1) äh ähm, (3) ja so Schwierigkeiten damit hatte, ich weiß nicht für mich ist schon dieses, ähm mh (1) ja halt al- dieses

dass ich das halt dann so gemacht, hab, aber mich nicht so ganz (1) mich nicht so wohl damit gefühlt hab oder auch oft dann so das Gefühl hatte äh auch diese Klamotten oder so, (1) sieht an mir komisch, aus, also so °weiß nicht° also mit ihr so (1) eben mit dreizehn vierzehn so (1) dann so manchmal so shoppen gegangen bin und irgendwelche Kleider, gekauft hab, und irgendwelche °weiblichen° Sachen so, die dann nicht mehr so kindlich waren sondern dann eher weiblicher, oder so, hab ich mich oft daf- mit auch so, ähm (1) unwohl, oder oder hab ich, hab ich das Gefühl gehabt so ich versuch grade so, bisschen da so (1) dadurch auch mehr so dazu zu gehören, oder so aber es klappt, immer nicht so ganz. (Rene S., 17/20–31)

Rene S. differenziert nicht nur an dieser Stelle zwischen dem »Kindlichen« und dem »Weiblichen«. Als Kind schien Rene S. noch recht gut durchzukommen. Als Rene S. jedoch 13 oder 14 Jahre alt wurde, benötigte es eine aktive Gender-Körper-Praktik, um »dazu zu gehören«. So führt Rene S. dafür beispielsweise das Rasieren oder Kleiderkaufen als zu erlernende Praxis über die ältere Schwester an. Diese Versuche, wie Rene S. sie beschreibt, wurden von Rene S. allerdings nicht mit einem Wohlbefinden verbunden. Das Dazugehörenwollen stand mit dem eigenen Körper-Gefühl im Widerspruch. Der Druck, erwachsen und damit »weiblich« zu werden, wird nicht nur in dieser Passage deutlich. Rene S. markiert auch schon vorher die empfundene Schwierigkeit, das Kindsein aufgeben zu müssen, womit Geschlechtlichkeit bzw. »weibliche Sachen« in den Vordergrund rückten, um »mehr so dazu zu gehören«. Die Tatsache, dass das eigene Wohlbefinden nicht im Einklang mit den Voraussetzungen des Dazugehörens stand, ähnelt der Erzählung von Kris M.

Rene S. bezieht sich in dem folgenden Erzählausschnitt auf die letzten zwei Jahre, in denen Rene S. eine Veränderung im »Verhältnis zur Weiblichkeit« erklärt und damit primär den Fokus auf das eigene Gefühl bei Geschlechterpraktiken legt, und zwar »unabhängig« von anderen:

ähm weil so in den letzten zwei Jahren oder so, hab ich da, hab ich mein Verhältnis so zu so Weiblichkeit oder so bisschen verändert, oder hab äh mir die Haare wieder lang wachsen lassen, und hab manchmal versucht wieder so weiblichere, Klamotten die als weiblicher gelten so (!: mhm) anzuziehen und mich damit auch so wohlzufühlen mehr, ähm und ähm ähm (1) hab da so wieder Verschiedenes so also hab zum ersten Mal wieder Kleider oder Röcke oder so auch mal angezogen, oder mich auch wieder mal geschminkt oder so, oder halt so ähm in den letzten zwei Jahren so mehr versucht wieder so unterschiedliche Sachen auszuprobieren, und rauszufinden was ich eigentlich selber mag, oder unabhängig von dem so nach so ner krassen Abgrenzungsphase so das hat alles nichts mit mir zu tun so, (!: mhm) rauszufinden wie will ich sein, oder wer bin ich, oder was mag ich daran und was mag ich nicht, oder so. (Rene S., 32/10–19)

Die »Weiblichkeit« wird in diesem Abschnitt weniger zu einer einzuübenden Körperpraxis und mehr zu einem »Ausprobieren«, einem Spielen mit Kleidung und anderen Körperpraxen wie dem Schminken, die als »weiblicher gelten«. Diese beschriebene Möglichkeit des Ausprobierens steht im Kontrast zu dem fast zwanghaften »Versuch« (der sich auch bei Sasha B. im vorigen Kapitel findet), Normen zu entsprechen. Diesem Ausprobieren geht eine »krasse Abgrenzungsphase« voraus, die es offensichtlich erleichterte, nun mit einiger Distanz nicht bloß Normen erfüllen zu wollen, sondern »rauszufinden, wie will ich sein« und »wer bin ich« – und dies »unabhängig« von klaren Abgrenzungen, die auch als Klassifizierungen gelesen werden können. Dadurch veränderte sich auch das »Verhältnis« zur »Weiblichkeit«: nämlich die Unabhängigkeit zu dem, was als wie geschlechtlich »gilt«. Und trotzdem musste sich Rene S. der Frage stellen: Wer bin ich? Und wie will ich sein? Fragen, die nicht unabhängig von Rene S.s Umfeld beantwortbar waren, um als Subjekt zu gelten. Dies zeigt die folgende Stelle sehr eindrücklich:

Und da hab ich auch jetzt in der Zeit halt stärker noch gemerkt dass ich da aber ähm (1) dass mir das trotzdem passiert, ähm immer noch, auch an Tagen wo ich mich schminke, und wo ich mich enger anziehe und mich weiblicher anziehe und denke ich trete grad weiblicher auf, trotzdem Leute von mir verwirrt sind denken ich äh oder so nich sich- oder solche Toilettensituationen oder so was, und das find ich total ähm das hat mich dann auch nochmal so stutzig gemacht, wie mir das halt trotzdem immer noch weiter passiert, auch wenn ich so das Gefühl hab ich trete gerade weiblicher, auf (l: mhm) und jetzt grade verwirr ich, bin ich gerade eindeutig, dass ich das denke von mir gerade, und merke ich bins trotzdem nicht (l: mhm) (Rene S., 32/19–27)

Die Fragen, wer bin ich, wie möchte ich auftreten, wie möchte ich gelesen werden und wie werde ich gelesen, scheinen an dieser Stelle nicht mehr »unabhängig« zu funktionieren. Die Formulierung, dass es Rene S. »passiert«, nicht (eindeutig) weiblich gelesen zu werden, enthält etwas, das außerhalb Rene S.s Kontrolle lag. Selbst wenn sich Rene S. schminkte und sich weiblich kleidete, waren Menschen verwirrt und konfrontierten Rene S. mit Irritationen, die Rene S. bereits in der Erzählung davor ausführte. Die Abhängigkeit von der Interpretation Anderer wird in dieser Beschreibung sehr deutlich. Rene S. versucht zu ergründen, was an dem weibliche(re)n Auftritt und damit dem Subjektstatus als Frau (»ich *bins* trotzdem nicht«) nicht funktionierte:

und da hab ich mich auch oft gefragt, hat es jetzt damit was zu tun dass ich mir das halt einfach, dass ich trotzdem verhältnismäßig trotzdem noch so viel männlicher dann wirke, oder dass ich mir einfach so bestimm:e Körpersprache, vielleicht angewöhnt hab die Leute dann eher so interpretieren, oder hat es einfach

trotzdem wirklich auch so mit so körperlichen Sachen (I: mhm) bisschen zu tun oder so (Rene S., 32/27–32)

Die »körperlichen Sachen« sind hier nicht mehr auf Kleidung, Aktivitäten oder Praxen wie das Schminken bezogen, sondern auf körperliche Sachen, die anscheinend nicht auf eine Weise modifizierbar waren, dass sie wie gewünscht geschlechtlich gelesen wurden. Auch die Körpersprache, die ebenso in den Körper als Eigensinn übergehen kann, wird hier angeführt und hinterfragt. Die »körperliche Sache« umschreibt möglicherweise noch etwas Anderes. Rene S. scheint auf die Intergeschlechtlichkeit anzuspüren und verdeutlicht damit die Unmöglichkeit, trotz aller Reflektiertheit der Repräsentation, den Körper, der sich in einem Eigenleben jeglicher performativ bewusster Praxis widersetzt und einen intelligiblen Subjektstatus als Frau verunmöglicht, als »Sache« nicht gänzlich beeinflussen zu können.

1.5.3 Zwischenfazit

Alle Interviewpartner*innen weisen in Ihren Erzählungen eine hohe Reflektiertheit in Bezug auf Geschlecht und Geschlechterkonstruktionen auf. So wird auf Stereotype in den Erzählungen aufmerksam gemacht, soziales Verhalten in Bezug auf Geschlecht thematisiert oder es werden Geschlechtermarker über den Körper bewusst inszeniert. Besonders in Erzählungen über bestimmte Gendermarker wird deutlich, dass diese Reflektiertheit nicht nur retrospektiv in den Erzählungen vorhanden ist, sondern bereits in der Zeit als Kind oder Jugendliche*r. Diese Inszenierung wurde wechselseitig durch die Eltern und eigene Bedürfnisse motiviert: So sprach sich Andrea A. ausdrücklich bei der Mutter für ein Kleid zum Fototermin aus und Kris M. wurde aufgrund des muskulösen Oberkörpers vom Vater mit anerkennendem Zuspruch und dem Biertrinken bestärkt. Einerseits orientier(t)en sich die interviewten Personen als erzähltes und erzählendes Ich an binären Geschlechterverständnissen, d.h. innerhalb einer heterosexuellen Matrix, andererseits führ(t)en sie durch die Notwendigkeit der bewussten Zitierung von Geschlechterkonstruktionen und -praktiken diese ad absurdum und brechen damit Grenzen auch auf. Sie greifen auf zur Verfügung stehende Diskurse zurück und modifizieren und unterlaufen sie damit teilweise auch.

Mit Blick auf die Selbstthematizierung in den biografischen Erzählungen können des Weiteren Bereiche rekonstruiert werden, auf die sich das rätselhafte »Es« bezieht, verbunden mit der Frage, welche Bedeutung diese für intergeschlechtliche Personen haben kann. Mit biografischer Bezugnahme auf die eigene Intergeschlechtlichkeit steht eine *Notwendigkeit der Aushandlung als intergeschlechtliches Subjekt* im Raum. Um die eigene geschlechtliche Verortung und das geschlechtliche Werden zu thematisieren, wirken einerseits normative Geschlechterdiskurse, zu der sie sich biografisch ins Verhältnis setzen müssen (vgl. dazu auch Dausien &

Mecheril 2006; Gregor 2015), andererseits eröffnet die Bezugnahme und Zitation normativer Diskurse eine Verschiebung hin zu einer Beschreibung als intergeschlechtliche Person. Als tabuisierte und norm(alis)ierte geschlechtliche Subjekte nutzten die Erzähler*innen die Fragilität, Vielfalt und Widersprüchlichkeit scheinbar eindeutiger Subjektpositionen, Identitäten, Sozialisierungen und geschlechterstereotyper Verhaltensweisen, um binäre eindeutige Geschlechterdifferenzen aufzubrechen. Sie machen sich das notwendige Scheitern einer scheinbaren Eindeutigkeit sprachlich zunutze und verschieben sie zu einer inter*Erzählung. Dabei nutzen sie etwa Begriffe wie »beides«, »mehr«, »burschikos« »Kind mit männlichen Geschlechtseintrag« oder »verpatzt«.

Das geschlechtliche Werden und Zuarbeiten zu einem intelligiblen geschlechtlichen Subjekt wird v.a. auch über unterschiedliche geschlechtlich markierte Körperpraktiken (Foto mit Kleid, Beinrasur, Schminken, Muskelaufbautraining etc.) beschrieben. Hirschauer (1999) betont die wechselseitige Bedingtheit von Geschlechtstitel und Körper, denn »ein bestimmter Körper rechtfertigt, einen Geschlechtstitel zu tragen [...]« (ebd., S. 51). So werden vorerst auch unterschiedliche Zitationsverfahren über Körperpraktiken von meinen Erzähler*innen beschrieben, um als weiblich oder männlich zu gelten. Andrea A.s Wunsch nach einem Kleid für das Foto beschreibt das Bedürfnis, einen Geschlechtstitel plakativ (bildhaft) zu unterstreichen. Auch Kris M. arbeitete dem Geschlechtseintrag »männlich« und dem Wunsch des Vaters »zwei Buben« haben zu »wollen« zu. Sie beschreibt Körperpraktiken, die nicht nur über Kleidungspraktiken, sondern auch durch intensives (geschlechtlich einverleibendes) Muskeltraining erfolgten. Diese Körperpraxis wird auch durch den Vater unterstützt. Im Gegensatz zu Andrea A. wird bei Kris M. bereits eine Inkongruenz zum eigenen Wohlbefinden deutlich, die sich in einer bloßen Geschlechtskörperrepräsentanz als »Kostüm« äußert, aber in keiner Subjektbeschreibung wie etwa »ich bin/war ein Junge« mündet. Kris M. und Rene S. vermitteln ein bewusstes Erlernen von und Bemühen um bestimmte als weiblich bzw. männlich gelesene Körperpraktiken, ohne dass ein Wohlbefinden oder Entsprechen im Sinne einer Zugehörigkeit erreicht wurde. Der Wunsch, sozial intelligibel zu sein, steht im Widerspruch zum eigenen Wohlbefinden.

Rene S.s Erzählung deutet auf die Möglichkeit des Ausprobierens von Körperpraktiken und eines Spielens mit »weiblichen« Körperpraktiken hin. Dies ermöglichte Rene S. ein verändertes Verhältnis zur »Weiblichkeit« zu erlangen. Diesem Ausprobieren ging eine »krasse Abgrenzungsphase« voraus, die es offensichtlich erleichterte, unterschiedliche Körperpraktiken zu testen und prozessorientiertes Fragen (»wie will ich sein« und »wer bin ich«) in einem Dialog *mit sich* zu beantworten. Dabei wird das Geschlecht als formbares, vielseitigeres Instrumentarium und weniger als ein starres Reglement, dem sich Rene S. zu unterwerfen hat, dargestellt. Allerdings werden im Verlauf dieser Erzählungen *Grenzen dieser Körperpraktiken und des unabhängigen Sich-ins-Verhältnis-setzens* deutlich. Es geht nicht nur um ein entscheidendes

Fühlen im Körper und Wohlbefinden für sich, sondern auch um ein Wohlbefinden in Abhängigkeit von Bewertungen anderer. Rene S. deutet einen intergeschlechtlichen Körper an, der sich *in einem Eigensinn* der bewusst weiblichen Inszenierung widersetzte und einen intelligiblen Subjektstatus als »weiblich, verhinderte«.

Geschlechtliche Selbstkonstruktionen als Kind können sich etwa bei Kris M. nur auf einen *formalen Geschlechtseintrag beziehen*, der durch Namensgebungen bzw. Kleidung abgesichert wurde. Mit dem Wissen über die Intergeschlechtlichkeit wurden diese Themen etwa bei Kris M. nicht in das biografische geschlechtliche Werden integriert, sondern als *fremdbestimmte Entscheidungen und Kostümierungen* durch die Eltern (»haben mir Bubengewand angezogen«) und eigene Körpertrainings markiert.

In der biografischen Thematisierung als Kind werden beispielsweise bei Alexis W. *Körperwahrnehmungen* (wie etwa »gröber«, »klobiger«) als anders markiert erinnert, die sich zwar durch ein »Fühlen« ausdrücken, aber ohne den Subjektstatus als Mädchen zwingend infrage zu stellen. Häufig auftretende Formulierungen wie »irgendwie anders«, können sich auf *Abweichungen von Körnernormen* beziehen, sind aber auch als Folge von *Tabuisierungen*, dem *fehlenden Austausch und der fehlenden Unterstützung* zu rekonstruieren. »Anders« kann in diesem Sinne als ein *Alleinsein* mit jenem hier angeführten Themenkomplex von Erfahrungen, Gedanken, Gefühlen und Körperwahrnehmungen verstanden werden.

Während Verhalten, Körper und Sozialisation in der Kindheit noch sehr widersprüchlich verlaufen sein dürfen, wird für die Zeit ab der Pubertät die bewusste aktive Zuarbeit durch bestimmte Alltagspraktiken der Körpermodifikation, Verhalten und bestimmte Interessen beschrieben. Denn die Grenzen der geschlechtlichen Zuordnung werden besonders mit dem Eintreten der Pubertät und der Veränderung des (Kinds-)Körpers deutlich. Dies erforderte, wie etwa Sasha B. beschreibt, eine aktive Zuarbeit, um *einen intelligiblen geschlechtlichen Subjektstatus nicht zu verlieren oder (wieder) zu erreichen*. So rang Rene S. beispielsweise darum, mit eigensinnigen und nicht klar fassbaren »körperlichen Sachen« in WC-Räumen nicht mehr zu irritieren.

Die differenziert formulierten Subjektpositionen von Alexis W. als »Mädchen« und »Tochter« verweisen nicht nur auf die Gefahr des Verlusts des *eigenen* Subjektstatus (als Mädchen); die Infragestellung als »Tochter« barg auch eine Gefahr des *Verlusts eines intelligiblen stabilen Familienstatus* (im Sinne heterosexuelle Eltern mit zwei Töchtern).

1.6 Fazit: Erfahrungen im familiären Kontext

Familiäre Diskurse, Praktiken und Beziehungen sind von heteronormativen Ordnungen durchdrungen und führen im Falle intergeschlechtlicher Menschen zu unterschiedlichen Ausformungen zwischen Tabuisierung und Normalisierung.

Ein Anerkennen einer Geschlechtlichkeit, die sich heteronormativen Geschlechterverständnissen widersetzt, kann in der Familie nicht vorausgesetzt werden. Vielmehr wird einem Konzept einer intelligiblen ›Normalfamilie‹ zugearbeitet. Ist ein Verstehen, Akzeptanz oder gar Unterstützung doch möglich, muss von »Glück« gesprochen werden. Die Erzähler*innen machen ihren Eltern keine Vorwürfe, sondern beschreiben ein fürsorgliches Elternhaus und betten die Erzählungen von Beginn an in eine Familie als Teil der heteronormativen Gesellschaft ein. Familiäre Tabuisierungs- und Normalisierungspraktiken werden zwar problematisiert, aber v.a. als Folge eines heteronormativen Umfelds und durch individuelle Schwierigkeiten der Eltern (durch psychische Erkrankungen, fehlende Bildung, Unerfahrenheit etc.) entschuldigt. Besonders werden in den Erzählungen unterschiedliche Formen von *Tabuisierungen* in der Familie deutlich. Alle berichten von ihrem Anderssein, das sie ab einem gewissen Alter sehr beschäftigt, an ihnen nagt und doch nicht benannt werden kann. Es zeigen sich deutliche Spannungen zwischen dem Wunsch nach und der Angst vor einem Erkennen »des Andersseins« innerhalb der Familie. So ist es auch nicht verwunderlich, dass ein Coming-Out in der Familie in vielen Erzählungen als schwieriges und riskantes Vorgehen markiert wird. Ein Coming-Out als intergeschlechtliche Person (oder mit Variationen der Geschlechtsmerkmale) zeigt deutlich komplexere Schwierigkeiten auf, als diese bereits aus anderen LGBTQ-Kontexten (vgl. z.B. Krell & Oldemeier 2015) bekannt sind: Allen voran ist die *fehlende Sprache* zur Benennung der Intergeschlechtlichkeit und dem damit einhergehenden Themenkomplex, die sich auch noch in der retrospektiven Erzählung als rätselhaftes »Es«, »Das« oder »Mehr« bemerkbar machen.

Die Wirkmächtigkeit von Tabus betrifft nicht nur die intergeschlechtlichen Erzähler*innen selbst, sondern auch ihre Eltern, denen es nicht möglich gewesen zu sein scheint, mit ihrem Kind über Intergeschlechtlichkeit und damit einhergehende Themen zu sprechen. Erste Möglichkeiten des familiären Sprechens und Bezeichnens werden durch höhere Machtinstanzen wie medizinische oder religiöse Kontexte geboten, in denen eine bestimmte Sprache eröffnet wird und zunächst eine erste Beruhigung, Ordnung und Normalisierung hergestellt werden konnte. In beiden Kontexten konnte und durfte über »klinische Blicke« oder durch »Gottes Wille« das Tabu zum Thema gemacht werden. In diesen Settings fanden sowohl die Erzähler*innen selbst als auch die Eltern erste Ansprechpersonen und eine erste Sprache. Dieses Sprechen blieb jedoch in einem sehr eng gesteckten Rahmen: *institutionell* gerahmt wie etwa durch Spitäler oder Kirchen (auch Kris M. ging zu einem Priester, der Priester kam nicht zur Familie), *professionell* gerahmt durch bestimmte Berufsgruppen, deren Sprechen darüber sozial akzeptiert und *thematisch gerahmt* wurde, d.h. das, worüber wie gesprochen wurde. Die Macht des Sprechens, die Funktion als Erziehungsberatung und die Herstellung einer beruhigenden Ordnung erwiesen sich *für den familiären Alltag als deutlich beschränkt*. Auch wenn durch Diagnosen im medizinischen Kontext ein allumfassendes Tabu ein Stück weit aufgebrochen

werden konnte, zeigte sich in der Familie meist dennoch keine Möglichkeit eines offenen Sprechens. Auch am Beispiel von Kris M.s Erzählung »es ist Gottes Wille« wird deutlich, dass auch solche Bezeichnungen, die fern von pathologischen Auffassungen gewählt sind, noch zu keinem familiären Umgang verhelfen. Der wichtige Aspekt, dass Kris M.s Körper vor geschlechtsverändernden Eingriffen geschützt wurde (und sie das richtig fand), ist dabei nicht außer Acht zu lassen. Aber die Wirkmächtigkeit herrschender Machtverhältnisse auf und in der Familie konnten damit nicht entkräftet werden. Das Sprechen war über einen bestimmten Diskurs geregelt. Diagnosen und »Gottes Wille« markierten Variationen der Geschlechtsmerkmale als etwas Schicksalhaftes. Außerhalb dieser Diskurse blieben Eltern und Kind allein bzw. es fehlten weitere Sprech- und Sprachoptionen. Deutlich wird eine große *Leerstelle von psychosozialer und pädagogischer Unterstützung*, die medizinische oder religiöse Kontexte nicht abdecken konnten. So finden sich in den biografischen Erzählungen überwiegend Formulierungen eines »Es«, das weder eine positive Beschreibung enthält, noch einen positiv erlebten familiären Umgang schafft. Die Erzähler*innen verstehen sich als »anders« oder als »Sonderfall« und beschreiben »bis heute« die Notwendigkeit des Versteckens und Verschweigens. Meine Analysen verweisen auch darauf, dass das beschriebene »Anders«-Sein nicht nur auf die Variationen der Geschlechtsmerkmale bezogen, sondern auch ein Ausdruck von Einsamkeit sein kann.

Elternaufklärung und -beratung, die berechtigt festhält, dass »nichts falsch oder krank an dem Kind sei« (IGLYO et al. 2018, S. 4) bzw. auffordert, mit ihren Kindern über Inter* offen und früh genug zu sprechen (vgl. z.B. Jones 2017; IGLYO et al. 2018), bietet auf Basis der vorliegenden Ergebnisse noch keine ausreichende Lösung. Auch Eltern handeln in heteronormativen Machtverhältnissen und können sich Silencingprozessen nur schwer widersetzen. In meinen Analysen wird eine bestimmte Hilflosigkeit der Eltern und Kinder deutlich, die besonders im Schweigen, Normalisieren, Umgehen der *eigentlichen* Thematik und Tabuisierungen ihre Ausformungen besteht. Dabei verhindert das Verschweigen nicht das Gefühl des Andersseins, sondern *verstärkt* es auf besondere Weise. Die Folgen sind schwerwiegend und können sich, wie bei Sasha B., bis zu einem Suizidversuch auswirken. Die Spannung und Not jahrelanger Tabuisierungspraktiken spitzt sich v.a. auch durch widerständige Körperprozesse (wie etwa in der Pubertät) zu. Dabei werden nicht nur das eigene Selbst als problembehaftet verstanden, sondern auch mögliche Folgen der gesamten Familie. Die Erfahrungswelt der Eltern benötigt noch mehr Aufmerksamkeit, als meine Studie, die die Eltern selbst nicht befragte, leisten kann¹¹.

Während Diagnosen, Behandlungen oder »Gottes Wille« überwiegend kein ausreichendes offenes Sprechen ermöglichten, war dies nach dem einschneidenden fa-

11 Krämer (2021) bietet erste Aufschlüsse über das elterliche Erleben von Kindern, die innerhalb der ersten Lebensjahre intergeschlechtlich gelesen wurden.

miliären Ereignis des Suizidversuchs von Sasha B. teilweise möglich. Diesem Sprechen gingen vor allem Konflikte voraus, die die Komplexität der (Nicht-)Thematisierung verdeutlichen: Einerseits wird eine große Wut und Verzweiflung über die belastete und von Verheimlichungen geprägte Eltern-Kind-Beziehung deutlich, andererseits muss das Wissen über die Familie innerhalb heteronormativer Machtverhältnisse berücksichtigt und gar als liebend und schützend bewertet werden. In dieser ambivalenten Spannung bewegen sich alle biografischen Erzählungen.

Letztlich wird in den Erzählungen aber die Unmöglichkeit deutlich, auf Dauer die familiären Normalisierungs- und Tabuisierungspraktiken zu ertragen. Eine selbstbestimmtere Übernahme als »mein Thema« fand überwiegend in Abgrenzung zu bisherigen Fremdbestimmungen und elterlichen Tabuisierungen statt. Die Tabuisierung wurde allerdings vorerst selbstbestimmt fortgeführt und kann als einleitende Phase eines Emanzipationsprozesses gelesen werden. Konkrete Ausformulierungen der umfassenden Bereiche rund um das Thema Intergeschlechtlichkeit gelangen kaum, wodurch die eigenen sprachlichen Grenzen und Auswirkungen der Tabuisierungen und Normalisierungsdiskurse deutlich werden und fortgeführt werden müssen. Zukünftigen Studiendesigns sind dahingehend zu reflektieren. Fragen nach explizitem Druck oder einem aktiven Training hin zu einem binären Geschlechterverhalten berücksichtigen die subtilen Normalisierungs- und Tabuisierungsprozesse zu wenig (z.B. Jones 2017, S. 16). Formulierungen wie »es« und »das« markieren die nicht ansprechbaren Tabubereiche, die sich in ganzen *Vorbereichen rund um die Intergeschlechtlichkeit* (als Diagnose oder stille Erkenntnis eines ›anderen Körpers‹) ausbreiten. Auch in den Erzählungen selbst kann oftmals noch nicht über die Intergeschlechtlichkeit und dessen Aushandlung in der Familie explizit gesprochen werden. So finden sich *Deckerzählungen* (etwa über versteckte Hygieneartikel oder körperlose Erziehung), um zu verdeutlichen, dass Geschlechtliches und Körperliches und damit einhergehende Gefühle nicht thematisiert und verheimlicht werden müssen. Andere Beispiele können oft nur unzulänglich benannt werden, weil vieles diffus bleibt. Es fehlen konkrete Worte und Beschreibungen rund um das Thema. Die Rede von »Atmosphären« und einem »Spüren« verleihen dem schwierigen Thema Ausdruck und führen *über das Thema Intergeschlechtlichkeit als Körperlichkeit hinaus*. So ist das »Es« einerseits als Bezeichnung auf Variationen der Geschlechtsmerkmale und auf Diagnosen bezogen, aber auch auf damit einhergehende *Gefühle, familiäre Atmosphären, familiäre Beziehungen, Tabus und Fragen nach der eigenen Identität*.

Mit der biografischen Bezugnahme auf die Intergeschlechtlichkeit im Interview oder Schreibaufwurf besteht eine Notwendigkeit der Selbstthematisierung als intergeschlechtliches Subjekt. Dabei gehen Erzähler*innen mit hoher Reflektiertheit auf Geschlechterkonstruktionen ein. Einerseits orientieren sich die interviewten Personen als erzähltes und erzählendes Ich innerhalb einer heterosexuellen Matrix, andererseits führen sie durch die Notwendigkeit der bewussten Zitierung von

Geschlechterkonstruktionen und -praktiken diese ad absurdum und brechen damit Grenzen auch auf. Als tabuisierte und normierte geschlechtliche Subjekte nutzen die Erzähler*innen die Fragilität, Vielfalt und Widersprüchlichkeit scheinbar eindeutiger Subjektpositionen, Identitäten, Sozialisierungen und geschlechterstereotypen Verhaltens, um binäre eindeutige Geschlechterdifferenzen aufzubrechen. Sie machen sich das notwendige Scheitern einer scheinbaren Eindeutigkeit sprachlich zunutze und verschieben sie zu einer inter*Erzählung. Dabei nutzen sie Begriffe wie »beides«, »mehr«, »burschikos« »Kind mit männlichem Geschlechtseintrag« oder »verpatzt«. Diese Reflektiertheit über Geschlechterkonstruktionen ist nicht nur retrospektiv in den Erzählungen vorhanden, sondern bereits in der Zeit als Kind oder Jugendliche*r zu rekonstruieren. Das geschlechtliche Werden und Zuarbeiten zu einem intelligiblen geschlechtlichen Subjekt wird v.a. über unterschiedliche geschlechtlich markierte Körperpraktiken beschrieben. Sie sollen einerseits einen vorhandenen geschlechtlichen Subjektstatus absichern oder ihm aktiv Zuarbeiten, wenn der Körper oder das eigene »Wohlbefinden« bestimmten Anrufungen und Zuschreibungen widerspricht. Die Erzählungen sind Suchbewegungen und ein Austarieren zwischen Anrufungen, Zuschreibungen, Körperwahrnehmungen, dem eigenen Wohlbefinden und der Abhängigkeit von den Bewertungen Anderer. Dabei wird nicht nur die eigene Person berücksichtigt, sondern die gesamte Familie, deren Anerkennung innerhalb von heteronormativen Konzepten als *intelligible Normalfamilie* geschützt werden muss.

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 & Plößer 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 Körperrverständnisse 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 (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 (Enzendorfer & 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 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.

(I: 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. Gattas 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, Debilität, »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 Achtlosigkeit und Undifferenziertheit deutlich. Inter* und damit auch ihre eigene Körperlichkeit wurden »in einen Topf geschmissen«, kein Wert beigemessen und mit anderen konstruierten Pathologien wie Debilität (lat. ungelenkt, 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(skörper)ordnung 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 eingetilter 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 Konsequenzen

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:und 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. (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)

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 Stimmlage, 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 *Fragilität* 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 besondert 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 dazuzugehören. 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 ausgeschaut 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) (l: 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 (l: Wahnsinn.) bin ich auch gegangen. Meine Nase war gebrochen, alles. (l: 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 ausgeschaut 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 Sehhelfers 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 »Ordnenen« 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@ (l: 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. 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 (l: 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 Umkleieraum 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 »Fraisierungs-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 frau-sierende 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 Erzählauschnitte 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 Schultag. Die Entschuldigung fungierte lediglich als *Exklusionsausweis*, der vor weiterer 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(skörper)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 unbekanntem 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.

Wengleich 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 Lehrer*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 (Enzendorfer 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. Beiden Angeboten (vermutlich besonders in ihrer Verschränkung) wird Bedeutung bei-

gemessen. Da das »wir« zu einem »ich« rüusperrnd 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 machtvolle (produktive) 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 unaufgeregter 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 machtvoll 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 1.5 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.

V. Fazit: Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Kontexten

Die vorliegende Studie ist eine der ersten deutschsprachigen qualitativen Erhebungen, die Erfahrungen und Lebensrealitäten intergeschlechtlicher Menschen in pädagogischen Kontexten rekonstruiert und sichtbar macht. Die Komplexität der Ergebnisse der rekonstruktiven Analysen von vielen Erzählauschnitten im Kapitel IV werde ich im Fazit nicht erneut entfalten. In diesem Kapitel versuche ich in einer Gesamtschau die dargelegten Ergebnisse zu kontextualisieren und daraus Schlussfolgerungen für inter*inklusive pädagogische Kontexte zu ziehen.

1. Dispositive Entkonzeptualisierung

Die Rekonstruktionen der biografischen Erfahrungen verweisen auf eine *dispositive Entkonzeptualisierung* in pädagogischen Kontexten. Hornsheit (2012) bezeichnet mit der Formulierung »entkonzeptualisierung« bzw. »entintelligibilisierung« (ebd., S. 156) eine Facette diskriminierender Sprachhandlungen. Dadurch soll verdeutlicht werden, wie Subjekte gänzlich ausgeblendet bleiben und marginalisiert werden. In meiner Studie wurde ersichtlich, dass intergeschlechtliche Subjekte von diesem Diskriminierungsdispositiv ganz besonders betroffen sind. Lebensrealitäten intergeschlechtlicher Menschen bleiben im Rahmen einer dispositiv erzeugten ›Wahrheit‹ über nur zwei existierenden Geschlechter respektive Körper ausgeblendet und rücken in einen Bereich fehlender Vorstellbarkeiten und Wissenssysteme. Mit jener Begriffswahl versuche ich, ein soziales Phänomen dispositiver Ausschlüsse in pädagogischen (und anderen) Kontexten zu beschreiben, in der die Verknüpfung von Diskursen, Gesetzen, Theorien, Handlungen, Norm(alis)ierungs- und Tabuisierungspraktiken sowie Selbstdisziplinierungen in und über pädagogische Kontexte hervorgehoben werden. Nur in dieser Verschränkung ist jene Entkonzeptualisierung als soziales Phänomen zu fassen.

Die aktuellen Entwicklungen (vgl. dazu Kapitel I.3) setzen allerdings erste entscheidende Konzeptualisierungen in Gang: gesetzliche Änderungen der Personenstandseinträge, inter*inklusive politische Diskurse, die Etablierung und Sichtbarkeit intergeschlechtlicher Selbstvertretungen, Verbote von nicht-konsensualen und gesundheitlich nicht-notwendigen Behandlungen an intergeschlechtlichen Kindern in vielen europäischen Ländern sowie die fortschreitende Etablierung von Inter*Studies jenseits eines klinischen Blicks (vgl. dazu Kapitel I.4).

Die fortbestehende Orientierung an ›Wahrheitsdiskursen‹ über binäre Geschlechterkonzepte identifiziere ich daher als *disziplinierten Irrtum* der Erziehungswissenschaft (vgl. Kapitel II.1). Pädagogische Geschlechterdiskurse sind an Bildungsprozessen über Geschlecht sowie an geschlechtlichen Subjektivierungsprozessen zentral beteiligt und reproduzieren pathologische (Selbst-)Verständnisse und Unsichtbarkeiten intergeschlechtlicher Körper und Subjekte. Die aktuell noch geltenden österreichischen Lehrpläne (RIS 2022) unterstützen jene Verständnisse. Auch der Grundsatzterlass zur Sexualpädagogik (BMB 2018) und

die Begutachtungsentwürfe der zukünftigen österreichischen Lehrpläne bleiben hinsichtlich der Dominanz von Zwei(körper)geschlechtlichkeit überarbeitungswürdig (vgl. Kapitel I.5). Allerdings sind in den neuen Lehrplänen auch bedeutende Aufbrüche heteronormativer Strukturen zu erkennen. So gehen sie auf eine jahrzehntelange Forderung aus der Wissenschaft ein, Gender als Querschnittsthema einzubeziehen. Außerdem wird als »Kompetenzziel der Schüler*innen« bereits in der Volksschule ein Respektieren von »Vielfalt von Menschen in Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper und Geschlechtsidentitäten« (RIS 2022d, S. 11f.) formuliert. Nichtsdestotrotz bleibt offen, welche Verständnisse von Geschlecht und Geschlechtskörper vermittelt werden. Solange Intergeschlechtlichkeit (sowie Transgeschlechtlichkeit) in den Vorschriften nicht explizit einbezogen werden, können hegemoniale binäre Geschlechts(körper)konzepte nicht ausreichend aufgebrochen werden. Die soziale Existenz und die Lebensrealitäten intergeschlechtlicher Menschen müssen auch in Lehrplänen sichtbar sein, um bestehende pädagogische Wahrheits- und Wissenssysteme zu verschieben. Dies ist bislang noch nicht der Fall, weshalb ich auch an dieser Stelle von »Entkonzeptualisierung« spreche.

Gründe dafür lassen sich nicht zuletzt auch in der pädagogischen Geschlechterforschung finden, in der sich eine große Leerstelle hinsichtlich des Themas Intergeschlechtlichkeit identifizieren lässt. LGBTIQ+ Themen sind nach wie vor Randphänomene der pädagogischen Geschlechterforschung, für Intergeschlechtlichkeit gilt das (abseits der Berücksichtigung im Akronym, das häufig nahezu formelhaft verwendet wird) in besonderem Maß. Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Familie und Schule stellen den Ausgangspunkt für das Unterrichtsprinzip »Sexualpädagogik« dar (BMB 2018, S. 10). Meine Studie macht auf jene zu berücksichtigenden Alltagserfahrungen von intergeschlechtlichen Menschen aufmerksam.

2. Von Silencingprozessen geprägte Erfahrungen

Aus den Erzählungen der befragten inter* Personen wird ersichtlich, dass Intergeschlechtlichkeit weder in ihrer Schulzeit noch in ihrer Familie auf positive Weise verhandelt werden konnte. Intergeschlechtlichkeit musste als individuelles, nicht besprechbares Problem bewertet werden und fand lediglich in medizinischen und/oder kirchlichen Kontexten Möglichkeiten der Thematisierung. Die Erfahrungen mit dem eigenen Geschlechtskörper beziehen sich überwiegend auf individuelle, einsame Aushandlungsprozesse in Form von Zweifel, Unsicherheiten, Scham und Angst. In Bezug auf das Thema Intergeschlechtlichkeit gestalten sich schulische und familiäre Diskurse, Praktiken und Beziehungen in vielfältigen Ausformungen zwischen Tabuisierung und Normalisierung. Schauspiel in und Rückzug aus sozialen Räumen wurden dabei als zentrale Praktiken rekonstruiert. Darüber versuchen die Erzähler*innen, sich in Familie und Schule vor Entintelligibilisierungen zu schützen und als Kind einer ›Normalfamilie‹, als Schüler*in und als Peermitglied handlungsfähig zu bleiben. Intergeschlechtliche Subjekte sind sowohl in engsten Familienbeziehungen als auch in der Schule als *gesilente Subjekte* zu rekonstruieren. Silencingprozesse stärken den hegemonialen Zweigeschlechterdiskurs, forcieren den klinischen Blick auf intergeschlechtliche Körper und rechtfertigen gewaltvolle institutionelle Ordnungen.

In den biografischen Erzählungen konnten deutliche Differenzen zwischen Kindheit und Jugend rekonstruiert werden. Erzählungen über die Kindheit verweisen auf eine noch recht unproblematische Zeit in Kindergarten, Volksschule und in außerschulischen pädagogischen Kontexten wie Fußballvereinen oder Schwimmkurs. Kris M. berichtet als einzige inter* Person, bereits in der Volksschule Schwierigkeiten bekommen zu haben, da sie ihre soziale geschlechtliche Positionierung sowie das erforderliche Geschlechterwissen insbesondere in der Institution Schule als inter* und trans Kind (noch) nicht ausreichend umsetzen konnte. Anhand der rekonstruktiven Analyse der Erzählungen von Kris M. wurden die sonst meist unsichtbaren machtvollen Norm(alisierungsprozesse in der Schule, die auch als disziplinarische Normalisierung verstanden werden können, deutlich. Flexible und kreative kindliche Umgangsformen mit institutionell gerahmten Geschlechterordnungen wurden normalitätsrichtend unterbunden. Auch wenn sich

die Erzähler*innen für die Zeit in der Volks- bzw. Grundschule sonst an keine besonderen Vorkommnisse hinsichtlich des Themas Intergeschlechtlichkeit erinnern, ist bereits diese Zeit sehr prägend für Subjekt- und Geschlechterverständnisse. Die performative Herstellung binärer Geschlecht(skörper)erordnungen führt im weiteren Lebensverlauf zu krisenhaften Erfahrungen.

Eine entscheidende Wendung nehmen nämlich alle Biografien in den Erzählungen über die Pubertät. Dabei werden vor allem körperliche Entwicklungen markiert, die in Differenz zu »den Anderen« stehen und den geschlechtlichen intelligiblen Subjektstatus infrage stellen. Das vermittelte Geschlechterwissen über zwei bestimmte Geschlechtskörper und -prozesse und damit einhergehende normalisierende Praktiken unter Mitschüler*innen und Freund*innen erhöhen den Druck eines Passings als geschlechtliches Subjekt erheblich. In einigen Kontexten stößt der Versuch des Passings und Schauspiels an seine Grenzen. Der intergeschlechtliche Körper verhält sich zu jenen machtvollen Geschlechterordnungen widerständig. Er widersetzt sich Tabus, macht sich in einigen Kontexten (wie etwa im Musik- oder Schwimmunterricht oder in Vergleichen mit Mitschüler*innen) in seiner Eigensinnigkeit bemerkbar und wird spätestens – und insbesondere – ab der Pubertät durch folgenschwerere Maßnahmen zum Verschwinden gebracht: Die Erzähler*innen suchen medizinische Kontexte auf und ziehen sich aus sozialen Kontexten zurück. Parallel dazu werden »Alibis« und »offizielle Geschichten« erfunden, die ein selbstdisziplinierendes Schauspiel und damit das notwendige Passing stützen sollen. Die Silencingprozesse haben für die Erzähler*innen große Verunsicherung und Gefühle von belastender Einsamkeit bis hin zu psychischen Erkrankungen und einem Suizidversuch zur Folge.

Deutlich wird eine *große Leerstelle im Hinblick auf psychosoziale und pädagogische Unterstützung*. Unabhängig von unterschiedlichsten Behandlungserfahrungen in und mit medizinischen Kontexten eröffneten sich in den rekonstruierten Erzählungen keine Umgangsformen für den familiären und schulischen Alltag. Ich beschreibe dabei vor allem medizinische Kontexte als höhere Machtinstanzen (vgl. Kapitel IV.1.2), die über bestimmte Institutionen, Diskurse und Praktiken legitime Sprechräume eröffnen und von inter* Personen und ihren Familien aufgesucht werden. In einer Erzählung wurden auch Erfahrungen im kirchlichen Kontext thematisiert. Kris M. berichtet über einen Priester, der genauso wie das (in allen Biografien erwähnte) medizinische Personal als legitimer Sprecher herangezogen wurde und als solcher auftreten konnte. Auf den ersten Blick bieten diese Vertreter*innen einer höheren Machtinstanz eine Unterstützung, indem Tabuisierungen aufgebrochen und erste Benennungen möglich werden. Außerhalb dieser (relativ geschlossenen diskursiven) Kontexte, etwa in familiären Beziehungen, unter Peers oder im Schulalltag, bleibt diese Unterstützung und ein Verhandeln des Themas allerdings weitgehend folgenlos. Die Macht des Sprechens, die Funktion als Erziehungsberatung und die Herstellung einer beruhigenden Ordnung erweisen sich

für den Alltag als deutlich beschränkt. Das Sprechen ist über einen bestimmten religiösen oder medizinischen Diskurs geregelt und Intergeschlechtlichkeit wird mittels Diagnosen oder Deutungen als »Gottes Wille« eher als »Schicksal« verhandelt. Außerhalb dieser Diskurse bleiben Eltern und Kind allein, es fehlen alternative diskursive Räume. Massive Kommunikationsklemmen und eine große Hilflosigkeit im Umgang mit dem Thema sind die Folge (vgl. Kapitel IV.1.4). Bemerkenswert ist an den Erzählungen, dass auch in den engsten Eltern-Kind-Beziehungen – trotz offensichtlicher und widerständiger Geschlechtskörpermerkmale oder mittels in medizinischen Kontexten klar ausgesprochenen Diagnosen – der Körper überwiegend gesilencet bleibt. Die rekonstruktiven Analysen verweisen darauf, dass nicht nur ein Passing für die Personen selbst, sondern auch für die Familie als intelligente Normalfamilie notwendig zu sein scheint. Die Anerkennung einer Familie jenseits heteronormativer Konzepte, die nur weibliche oder männliche Kinder mit entsprechenden Geschlechtskörpern vorsehen, kann nicht vorausgesetzt werden. Während Sasha B. die späte, erst nach dem Suizidversuch beginnende familiäre Akzeptanz lediglich als »Glück« (und somit als zufällige Fügung) bewertet, stoßen die anderen Erzähler*innen an klare Grenzen der Verhandlung des Themas jenseits heteronormativer Konzepte, auch in ihren engsten sozialen Beziehungen (vgl. dazu Kapitel IV 1.3.5 oder IV 1.4.2).

Die familiären Kommunikationsklemmen (auch nach Diagnosen oder medizinischen Behandlungen) können anhand der Erzählungen als Versuch der Normalisierung rekonstruiert werden, um die Intelligibilität des Kindes und der gesamten Familie zu schützen. Dabei wird allerdings deutlich, dass dieser Schutz das Gefühl des Andersseins nicht verhindert, sondern im Gegenteil, eine Besonderung verstärkt (vgl. Kapitel I.1.4). Beschreibungen und Gefühle des Andersseins konnten auch als Ausdruck von Einsamkeit rekonstruiert werden. Auch das Phänomen der elterlichen Überfürsorge nach dem Erhalt einer Diagnose wie etwa bei Alexis W. verfehlt den retrospektiven Wunsch der Erzähler*innen, die mit der Diagnose im Zusammenhang stehenden Gefühle und Gedanken zu besprechen.

Während in anderen Studien bereits Schwierigkeiten des elterlichen Sprechens im sozialen Umfeld verdeutlicht wurden (Krämer 2021, S. 163; FRAU 2020), sind in den vorliegenden Erzählungen diese Schwierigkeiten auch innerfamiliär und in als sehr liebevoll beschriebenen Eltern-Kind-Beziehungen festzustellen. Es gelingt keiner Seite, dem Wunsch eines (An-)Sprechens nachzugehen. Biografische Erzählungen über »Atmosphären« und ein »Spüren« (vgl. Kapitel IV.1.3.6) verleihen dem schwierigen Thema Ausdruck und führen über die Thematik der Intergeschlechtlichkeit als Körperlichkeit hinaus. Die vielen tabuisierten Erfahrungen, die mit Gefühlen des Unaussprechlichen und Andersseins über die Lebensalter hinweg verknüpft werden, umfassen deutlich mehr Themenkomplexe als die Diagnose per se oder die Entdeckung des »anderen« Körpers. So wird meist in Form der Bezeichnung »Es« zwar ein Bezug auf den intergeschlechtlichen Körper und auf Diagnosen

hergestellt, aber auch auf damit einhergehende Gefühle, familiäre Atmosphären, Beziehungen, Tabus, Schauspiel und Fragen nach der eigenen Identität. Intergeschlechtlichkeit ist also als ein komplexes soziales Phänomen zu verhandeln. Es fehlt in den bestehenden Machtverhältnissen ein ausreichendes Wissen über Umgangsformen und Sprechmöglichkeiten, um jene komplexen Themenbereiche in der Familie, mit Lehrer*innen oder Mitschüler*innen thematisieren zu können. So konnten in den Analysen bemerkenswerte Schauspielpraktiken (besonders) in der Schulzeit rekonstruiert werden (vgl. Kapitel I.2.4), mit denen die Erzähler*innen den intelligiblen Subjektstatus als Kind einer Normalfamilie, als Schüler*in oder Freund*in aufrechterhielten. Sie arbeiten auf narrativer Ebene durch »offizielle Geschichten« oder durch »Alibis«, auf sozialer Ebene durch Rückzug und Isolation sowie auf physischer Ebene durch ein Verstecken des Körpers, medizinische Eingriffe oder Abwesenheiten in bestimmten Settings (wie Turn- oder Schwimmunterricht) dem Normalisierungsdiskurs zu und schützen ihre soziale Anerkennung. So lese ich auch die in der Familie praktizierte Übernahme des Tabus (in Abgrenzung zu den Eltern) als eine der wenigen möglichen selbstermächtigenden Praktiken. So berichten die Erzähler*innen, wie bedeutsam es für sie in der Jugend bzw. im jungen Erwachsenenalter ist, selbst entscheiden zu können, wann in und außerhalb der Eltern-Kind-Beziehung über das eigene Thema gesprochen wird.

Der eigene intergeschlechtliche Körper wird von den Erzähler*innen in der Kindheit und Jugend als ein individuelles Problem gelesen. Die Erzähler*innen beschreiben sich als »anders« oder als »Sonderfall« (Alexis W., 6/6) und verweisen »bis heute« auf die Notwendigkeit des Versteckens und Verschweigens. Besonders der schulische Kontext wird als sehr belastend beschrieben, da ein sozialer Rückzug dort nur teilweise gelingt. So markiert Alexis W. die Schule als Ort des »Gefangen«-Seins unter Gleichaltrigen. Auffällig sind die in den biografischen Erzählungen beiläufig erwähnten Orte in der Natur, die als unproblematische Gegenorte zur normierenden, disziplinierenden und einengenden Schule konstruiert werden (vgl. Kapitel IV.2.1).

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass diskriminierende Prozesse in pädagogischen Kontexten überwiegend subtil verlaufen und durch explizite Verbote und Disziplinierungen und direkte Anfeindungen nur an wenigen Stellen in den vorliegenden biografischen Erzählungen sichtbar geworden sind. Das Zweigeschlechterdispositiv wirkt durch ordnende Beobachtung, normalisierende Diskurse in Peers und insbesondere durch Selbstdisziplinierung. Die Selbstdisziplinierung und die frühzeitige Selbstexklusion aus riskanten Schul- und Beziehungskontexten entziehen verletzenden direkten Anrufungen oder Übergriffen (wie Kris M. sie erleben musste) den Boden.

Die Ergebnisse über die notwendige Unsichtbarkeit intergeschlechtlicher Menschen in pädagogischen Kontexten, erklären zwar die Annahme von Pädagog*in-

nen, dass das Thema Intergeschlechtlichkeit keine Relevanz in ihren Berufsalltag hat (Schmidt & Schondelmeyer 2015, Nachtigall & Ghattas 2021, Keating & Lehtonen 2022), doch zugleich widerlegen sie dies. Die dispositive Entkonzeptualisierung des Themas in pädagogischen Diskursen, lässt intergeschlechtliche Lebensrealitäten nicht verschwinden. Die vorliegenden Erzählungen sind von jahrelangem Schweigen und stillen, einsamen Aushandlungsprozessen geprägt.

Der Verweis von Pädagog*innen auf »zusätzliche« Arbeit neben den (ohne Zweifel) vielen Herausforderungen in der pädagogischen Praxis (Schmidt & Schondelmeyer 2015, S. 230), ist insofern zu hinterfragen, als in pädagogischen Kontexten stets ein *bestimmtes* Geschlechterwissen vermittelt wird: über die formelle Wissensvermittlung bestimmter Körper in Schulbüchern und im Biologieunterricht, über Adressierungen der Schüler*innen als Mädchen und Jungen, über architektonische Einrichtungen wie Toiletten und Garderoben oder über sexualpädagogische Workshopangebote (vgl. Kapitel IV.2.2). Die Frage ist also nicht, ob, sondern *wie* Geschlecht bzw. Geschlechterverhältnisse verhandelt werden. Auch mit Blick auf Praktiken der Geburtsklassifikation und Namensgebung (vgl. Kapitel IV.1.2), auf Regeln über »das Gendern« (vgl. Kapitel I.3.1) und auf vielseitige performative Körper- und Anerkennungspraktiken wird deutlich, dass Bildungsprozesse nicht geschlechtsneutral gestaltet sind. So sind pädagogische Diskurse, ihre Praktiken und Beziehungen immer von bestimmten Geschlechterverständnissen geprägt. Das Zweigeschlechterdispositiv ist hoch wirkmächtig, aber nicht unbeweglich, wie die gesellschaftlichen Entwicklungen im Inter*Diskurs (vgl. Kapitel I.3) zeigen. Auch ein historischer Rückblick auf gesellschaftliche Verhältnisse für lesbische und schwule Lebensformen zeigt (langsam, aber sicher) dispositive Verschiebungen im Geschlechterdiskurs. So sind auch Konzeptualisierungen von Intergeschlechtlichkeit (und Transgeschlechtlichkeit) auf den Weg zu bringen. Die in dieser Studie rekonstruierten biografischen Erfahrungen wurden im Kontext historisch älterer Diskurse erlebt und in aktuellen Diskursen erzählt. Letztere ermöglichten überhaupt erst die vorliegenden Erzählungen, die aber von jahrelangen Silencingprozessen in ihrer Lebensgeschichte gerahmt sind (vgl. Kapitel IV.1.3.6). Zukünftige Studien über Erfahrungen intergeschlechtlicher Kinder und Jugendlicher sind unter Berücksichtigung der aktuellen Entwicklungen besonders wichtig, um vor allem neue Handlungsfelder zu identifizieren. Aber auch in der vorliegenden Studie konnten Möglichkeiten für inter* inklusive Räume rekonstruiert werden (vgl. Kapitel IV.2.5), die nachfolgend als Ausgangspunkt für eine zukünftige Konzeptualisierung dienen.

3. Schlussfolgerungen für inter*inklusive Räume

Pädagogische Kontexte wurden anhand der vorliegenden Erzählungen überwiegend als unsichere, normalisierende, machtvolle und diskriminierende Räume rekonstruiert. In bestimmten Kontexten eröffneten sich allerdings auch für die Erzähler*innen bedeutsame Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit. Daran anknüpfend möchte ich einige Schlussfolgerungen für die Einrichtung inter*inklusive Räume ziehen.

Inter*sensible pädagogische Professionalisierung und inter*inklusive Lehrpläne

Die aktuelle Studie von Voß & Böhm (2022) zeigt die fehlende curriculare Einbindung des Themas Intergeschlechtlichkeit in der Ausbildung, auch für Pädagog*innen, auf. Erst ein explizites, positives (nicht-pathologisierendes) und systematisches Einbeziehen von Intergeschlechtlichkeit in die pädagogische Ausbildung und in Lehrpläne, ermöglicht Pädagog*innen, Geschlechterkonzepte für ihre jeweiligen Handlungsfelder inter*inklusive zu reflektieren. Besonders die Schule ist ein wichtiger sozialer Raum für geschlechtliche Subjektivierungsprozesse, da ihn alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen besuchen. Meine Analysen zeigen, dass Schüler*innen vorerst mit Interesse und Neugier über Körper-, Körperprozesse und -praktiken lernen (vgl. Kapitel IV.2.3.2). Sie nutzen ihre Peers, um die Informationen zu verarbeiten und sie über Anerkennungspraktiken zu normalisieren bzw. über Othingprozesse (vgl. Kapitel IV.2.3.3) zu stabilisieren. Darin zeigen sich Potentiale für die Reflexion vielfältiger, nicht-binärer Körperkonzepte. Ein erweitertes Geschlechterwissen dient als Reflexionsfolie und hilfreicher Bezugsrahmen für den eigenen Körper (vgl. Kapitel IV.2.5.1) und kann einem jahrelangen Schweigen und traumatisierenden Tabuisierungsprozessen (vgl. Kapitel IV.1.3 sowie IV.2.4) entgegenwirken. Meine Analysen deuten darauf hin, dass eine Auseinandersetzung mit Variationen und Vielfalt von Körper und Geschlecht *allen geschlechtlichen Subjekten* eine positivere Umgangsweise ermöglicht. In den Erzählungen über Mitschüler*innen und Freundschaften wurde deutlich, wie sehr ein Vergleichen von vermittelten Körperräumen und Körperpraktiken (vgl. Kapitel IV.2.3.1) und ein Zuarbeiten über bestimmte Körper-, Normalisierungs- und Anerkennungspraktiken (vgl. Kapitel

IV.2.3.2) erforderlich ist, um ein geschlechtliches Passing (und damit Intelligibilität) innerhalb eng gesteckter binärer Geschlechterverständnisse sicherzustellen. Solange die Zweigeschlechtlichkeit als expliziter und heimlicher Lehrplan weiterhin vermittelt wird, sind Silencing- bzw. Otheringprozessen kein Ende zu setzen.

Dennoch erweisen sich in den biografischen Erzählungen auch schon einzelne pädagogische Angebote als sehr bedeutsam:

Inter*inklusive Angebote in der pädagogischen Praxis

Für die pädagogische Praxis erweisen sich Bezugsräume über *Possibility-Models*¹ zum Beispiel in Literatur, Medien oder Filmen als hilfreich, um inter* Lebensrealitäten sichtbar zu machen. Auch bieten Referate oder andere Projekte zum Thema einen geeigneten Rahmen der Auseinandersetzung. Vor allem weisen die vorliegenden Erzählungen auf die Bedeutsamkeit einer *frühen und vielseitigen Auseinandersetzung* mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Kontexten hin. Findet eine Auseinandersetzung statt, in der nicht die ›Betroffenheit‹ relevant ist, sondern unaufgeregte *inter*inklusive Bildungsangebote für alle* zentral sind, deuten sich Wege für eine (spätere) Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper *auf positive Weise* an. Meine Analysen zeigen auch, dass selbst eine einzige positive Thematisierung von und Wissensvermittlung über Intergeschlechtlichkeit entscheidende neue und weitere Formen des Umgangs mit diesem Thema mit sich bringen können.

Die biografischen Erzählungen zeigen, dass sich Räume des Sprechens auch dann eröffnen können, wenn Normen in pädagogischen Kontexten kritisch verhandelt werden und eine Vielfalt von unterschiedlichen Lebensrealitäten außerhalb normativer Diskurse anerkannt wird. So kann eine Gemeinsamkeit auch über die Vielfalt und Nicht-Erfüllung von bestimmten Normvorstellungen, die auf alle Menschen in der einen oder anderen Subjektposition zutrifft, hergestellt werden (vgl. Kapitel IV.2.5.3). Auch im Begutachtungsentwurf der neuen Lehrpläne wird der Punkt »die Vielfalt von Menschen in Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper inklusive Geschlechtsmerkmalen und Geschlechtsidentitäten respektieren und stereotype Erwartungshaltungen und Normen kritisch reflektieren« (RIS 2022e, S. 12) als zentrales Kompetenzziel der Sekundarstufe 1 ausgewiesen. Dadurch wird einerseits eine Verhandlung des Themas Intergeschlechtlichkeit möglich, andererseits kann die Problematisierung von Erfahrungen für die Personen selbst an Relevanz verlieren, wie Rene S.s Erzählung verdeutlicht.

1 »Possibility Model« bezeichnet ein Konzept, das eine Repräsentation von Menschen, Körpern und Identität ermöglicht, in dem in Abgrenzung zu »Role-Model«-Konzepten die eigene Gestaltung und individuelle Wege stärker hervorgehoben werden (vgl. Pearce, R. 2021, zit.n. Keating & Lehtonen 2022, S. 24).

Niederschwelliger Zugang zur individuellen Unterstützung

Die in den neuen Lehrplänen geforderte »Möglichkeit, über Gefühle zu sprechen und bei Diskriminierung Hilfe in Anspruch zu nehmen« (RIS 2022e, S. 12), erfordert transparente niederschwellige inter*inklusive Unterstützungsangebote. Erst das Wissen über sichere und informierte Räume, eröffnet intergeschlechtlichen Menschen ein Sprechen, das potenziell von viel Unsicherheit, Zweifel und Fragen geprägt ist (vgl. Kapitel IV.2.5.2). Auch erfordert, die Diskriminierung als solche erkennen und benennen zu können, vorangegangene Reflexionsmöglichkeiten für die betroffenen Personen.

In meiner Studie wird ein Spannungsverhältnis zwischen dem großen Wunsch nach einer Thematisierung und der Angst vor dem Erkennen des Anderseins sowohl in der Familie als auch in der Beziehung mit Lehrer*innen oder Sozialpädagog*innen deutlich. Versuche der Thematisierung bei Pädagog*innen wurden nur außerhalb des Regelschulbetriebs unternommen. Auch da gestaltete sich das Sprechen schwierig und setzte ein Vorwissen über die Thematik bzw. Erfahrungsexpertise voraus (vgl. Kapitel 2.5.2).

Sofern pädagogische Diskurse weiterhin dem disziplinierten Irrtum über Konzepte der Zwei(körper)geschlechtlichkeit unterliegen, benötigen aufgrund der strukturellen Diskriminierungserfahrungen intergeschlechtliche Personen und ihre Familienmitglieder niederschweligen Zugang zu gut aufgeklärten Ansprechpersonen, die Unterstützungs- und Vernetzungsangebote zu inter* Peergruppen schaffen können. Wie die vorliegenden Erzählungen und bereits viele andere Studienergebnisse zeigen (Preves 2003; Zehnder 2010; Gregor 2015; Krämer 2021) bieten Peergruppen sehr bedeutsame Bezugsräume und Austauschmöglichkeiten. Diese Unterstützungsangebote sind auch für die Eltern erforderlich. Die elterliche Überforderung im Umgang mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit ist in den biografischen Erzählungen besonders auffällig und erzeugt (unabhängig von den bereits gemachten Erfahrungen in medizinischen Kontexten) belastende Kommunikationsklemmen in der Eltern-Kind-Beziehung.

Institutionelle Reflexionen

Institutionelle Reflexionen ermöglichen, Geschlechtertrennungen und -ordnungen etwa über Sportunterricht, Garderoben oder Toiletten kritisch zu hinterfragen. So könnten etwa auch andere Formen geschützter Räumlichkeiten und Settings (z.B. über Sammelgarderoben mit Umkleidekabinen oder Einzeltoiletten) *für alle* eine bessere Option darstellen. Damit einher gehen auch Fragen des flexiblen Umgangs mit Bedarfen und Interessen der jeweiligen Kinder, die mit normierenden institutionellen Ordnungen kreativ und flexibel umgehen, wenn ihnen diese auch zugestanden werden. Teilweise macht auch erst das Einschreiten pädagogischer Akteur*innen Räumlichkeiten zu problematischen Orten oder die Gestaltung des Unterrichts führt zu starren, unkritischen Wissenskonstruktionen (vgl. Kapitel

IV.2.2.2). Die erforderlichen Reflexionsprozesse müssen pädagogischen Akteur*innen aber auch zugestanden und in Institutionen strukturell verankert werden. Neben der bereits angeführten Notwendigkeit einer curricularen Einbindung in die pädagogische Ausbildung sind auch Fortbildungen und Organisationsberatungen erforderlich. Solche Angebote werden überwiegend von Inter*Vereinen oder ersten etablierten Beratungsstellen (z.B. VarGes in Österreich) gemacht, denen ausreichend finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen.

Inter*inklusive wissenschaftliche Studien

Nicht zuletzt sind auch *wissenschaftliche Studien* hinsichtlich inter*inklusive Repräsentationen zu reflektieren. Pädagogische Forschung untersucht und reproduziert überwiegend cis-normative Konzepte von Frauen und Männern. Auch der Fokus der Queer-Studies richtet sich auf sexuelle Orientierungen und Transgeschlechtlichkeit, ohne ausreichend Lebensrealitäten intergeschlechtlicher Menschen einzu beziehen (vgl. Kapitel I.6).

Inter*Studies sind hinsichtlich ihrer interdisziplinären Verknüpfungen zu reflektieren, insbesondere Inter*Studien über pädagogische Kontexte stellen noch eine große Leerstelle dar. Doch wie auch im Prozess der vorliegenden Forschungsarbeit deutlich wurde, sind intergeschlechtliche Menschen für eine Teilnahme an Forschungsprojekten eine schwer zu erreichende Gruppe. Die hegemonialen Silencingprozesse erschweren den Feldzugang erheblich (vgl. Kapitel III.2). Auch eine vielseitige, niederschwellige Adressierung im Feldzugang könnte eine größere Reichweite und eine Diversität von Studienteilnehmer*innen ermöglichen (vgl. Kapitel III.2.3). Die in der vorliegenden Studie rekonstruierten Erfahrungen unterliegen einer besonderen biografischen Perspektivität, die zukünftige Forschung unter Berücksichtigung der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen erforderlich macht. Dabei sind Erfahrungen *junger Menschen* in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten besonders relevant. Inter*Studies sind nicht nur ein junges Forschungsfeld in sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch ein sehr sensibles. Jahrzehntelange Verobjektivierungsprozesse von intergeschlechtlichen Menschen, fremdbestimmte bzw. nicht-konsensuelle medizinische Behandlungen und gewaltvolle Normierungsprozesse, auch in Familie und Schule, tragen zur Sensibilität dieses Forschungsfeldes bei. So sind besonders Fragen relevant, wer mit wem unter welchen Machtverhältnissen über welche Inhalte spricht und zuhört. Wie in meinen Erhebungen deutlich wurde, können biografisch-narrative Interviews oder ein Schreibauftrag einen diskursiven Raum eröffnen, sodass die Erfahrungen in einen intelligiblen und erzählerischen Bereich gelangen. Für zukünftige Studien ist zu berücksichtigen, dass sich ein Erzählen über jene machtvollen Silencingerfahrungen als sehr schwierig erweisen kann (vgl. Kapitel IV.1.3.6). Das Erzählen bleibt sprachlich innerhalb heteronormativer Ordnungen, in denen aber auch einige Verschie-

bungen und Umdeutungen eigener Erfahrungen und Selbstkonstruktionen möglich werden (vgl. Kapitel IV.1.5).

Die in pädagogischen Kontexten explizite und implizite Herstellung von ganz bestimmten Zwei-Körper-Geschlechterverständnissen verunmöglichen intergeschlechtlichen Menschen, ihre Körper (als Mann, Frau, inter*, trans oder nicht-binäre Person) jenseits eines klinischen Blicks zu verstehen. Tabuisierung, pathologische Selbstverständnisse und Überforderungen mit der Thematik in pädagogischen Kontexten (und darüber hinaus) sind als *symptomatische* Folge eines intra- und transdisziplinierten Irrtums und der daraus folgenden dispositiven Entkonzeptualisierung von Intergeschlechtlichkeit zu identifizieren. Meine Studie bietet durch die Sichtbarmachung bisher gesilenceter Körper und Lebensrealitäten erste Befunde zu bestehenden Diskursen, und Bearbeitungsmöglichkeiten für neue inter*inklusive pädagogische Räume.

Literaturverzeichnis

- Aerts, L. [Regisseur]. (2020). *GirlsBoysMix* [Film]. Prospektor.
- Alderson, J., Madill, A. & Balen, A. (2004). Fear of devaluation: understanding the experience of intersexed women with androgen insensitivity syndrome. *Br J Health Psychol.*, 9(1), 81–100.
- Alheit, P. (2008). »Biografizität« als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In S. Kirchoff & W. Schulz (Hg.), *Biografisch lernen und lehren* (S. 15–28). Universität Flensburg.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit: Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. M. Hoering (Hg.), *Biographische Sozialisation* (S. 257–283). Lucius und Lucius.
- Althoff, M., Apel, M., Bereswill, M., Grulich, J. & Riegraf, B. (2017). *Feministische Methodologien und Methoden. Traditionen, Konzepte, Erörterungen*. Springer VS.
- Austin, J. (1972). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*. Reclam.
- Baratz, A. & Karkazis, K. (2016). Cris de Coeur and the Moral Imperative to Listen and Learn from Intersex People. In J. M. DuBois & A. S. Iltis (Hg.), *Normalizing Intersex. VOICES: Personal Stories from the Pages of NIB (Narrative Inquiry in Bioethics)* (127–132). Johns Hopkins University Press.
- Barth, E., Böttger, B., Ghattas, D. C. & Schneider, I. (2013). *Inter: Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in der Welt der zwei Geschlechter*. Nono.
- Baumgartinger, P. P. (2014). Mittendrin: kritische Analyse im Spannungsfeld von Machtverhältnissen der staatlichen Regulierung von Trans* in Österreich. In: H. von Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung* (S. 97–113). Springer VS.
- Baumgartinger, P. P. (2019). *Die staatliche Regulierung von Trans: Der Transsexuellen-Erlass in Österreich (1980–2010). Eine Dispositivgeschichte*. transcript.
- Benthien, C. & Gutjahr, O. (2008). Interkulturalität und Gender-Spezifität von Tabus: Zur Einleitung. In C. Benthien & O. Gutjahr (Hg.), *Interkulturalität und Gender* (S. 7–16). Fink.
- Bergold-Caldwell, D., Wuttig, B. & Scholle, J. (2017). »Always placed as the Other«. Rassialisierende Anrufungen als traumatische Dimension im Kontext Schule.

- In B. Jäckle & C. Fuchs (Hg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 281–306). transcript.
- Bidwell-Steiner, M. (2005). Zur Disziplinierung von Geschlecht. In M. Bidwell-Steiner & K. S. Wozonig (Hg.), *Die Kategorie Geschlecht im Streit der Disziplinen* (S. 7–10). Studien Verlag.
- Bioethikkommission Bundeskanzleramt Österreich (2017). *Intersexualität und Transsexualität – Stellungnahme der Bioethikkommission*. Bundeskanzleramt.
- Bittner, M. (2011). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern: Eine gleichstellungsorientierte Analyse im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. GEW.
- Bittner, M. (2015). Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern. In F. Schmidt., A.-C. Schondelmayer & U. B. Schröder (Hg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 247–260). Springer VS.
- Blazer, N. & Ludewig, K. (2012). Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In N. Ricken & N. Blazer (Hg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 95–124). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Verlag Barbara Budrich/UTB.
- Bora, A. (2012). *Zur Situation intersexueller Menschen: Bericht über die Online-Umfrage des Deutschen Ethikrates*. Unter Mitarbeit von Julian Bargheer, Melanie Bertl und Katharina Eickner. Deutscher Ethikrat.
- Breiwe, R. (2020). *Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze (Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften)*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Breu, C. (2009). Middlesex Meditations: Understanding and Teaching Intersex. *The English Journal*, 98(4), 102–108.
- Brinkmann, L., Schweizer, K., Richter-Appel, H. (2007). Behandlungserfahrungen und Behandlungszufriedenheit von Personen mit verschiedenen Formen der Intersexualität – Ergebnisse der Hamburger Intersex-Studie. *Gynäkologische Endokrinologie*, 5, 235–242.
- Brömdal, A., Rasmussen, M. L., Sanjakdar, F., Allen, L. & Quinlivan, K. (2017). Intersex Bodies in Sexuality Education: On the Edge of Cultural Difference. In L. Allen & M. L. Rasmussen (Hg.), *The Palgrave Handbook of Sexuality Education* (369–390). Palgrave Macmillan.
- Brömdal, A., Zavros-Orr, A., Hunter, L., Hand, K. & Hart, B. (2021). Towards a whole-school approach for sexuality education in supporting and upholding the rights and health of students with intersex variations. *Sex Education*, 21(5), 568–583.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration: Schule, Biographie und Behinderung*. Julius Klinkhardt.

- Budde, J. (2011). Gendersensible Schule. In H. Faulstich-Wieland (Hg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 99–120). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bundesgesetzblatt (2021). Gesetz zum Schutz von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung. *Teil I Nr. 24*, ausgegeben zu Bonn am 21. Mai 2021. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//%5B@attr_id=%27bgbl121s1082.pdf%27%5D#__bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl121s1082.pdf%27%5D__1680379881255
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMB (2018). *Grundsatzerlass Sexualpädagogik*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp.
- Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin Verlag.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2003). *Kritik der ethischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2010). *Raster des Krieges: Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Campus.
- Butler, J. (2014). Bodily Vulnerability, Coalitions, and Street Politics. *Critical Studies*, 37(1), 99–119.
- Butler, J. (2021). In J. Gleeson, Interview. Judith Butler: ›We need to rethink the category of woman‹. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2021/sep/07/judith-butler-interview-gender>
- Carpenter, M. (2018). The »Normalization« of Intersex Bodies and »Othering« of Intersex Identities in Australia. *Bioethical Inquiry*, 15, 487–495.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2018). Normen – Subjekte – Gewalt: Mit Butlers Politik gegen hegemoniale Heteronormativität. In G. Posselt, T. Schönwälder-Kuntze & S. Seitz (Hg.), *Judith Butlers Philosophie des Politischen: Kritische Lektüren* (S. 125–150). transcript.
- Chase, C. (1993). Letters from Readers. *The Sciences*, 3.
- Chase, C. & Coventry, M. (Hg.). (1997). ›Intersex Awakening‹, Special issue in *Chrysalis. The Journal of Transgressive Identities*, 2(5).
- Cohen-Kettenis, P. T. & Pfäfflin, F. (2003). *Transgenderism and intersexuality in childhood and adolescence: Making choices*. SAGE Publications Inc.
- Creighton, S. & Liao, L. (2004). Changing attitudes to sex assignment in intersex. *BJU International* 93; 659–664.
- D'Albertyon, F. (2007): Telling stories, telling lies: The importance of a progressive full disclosure of DSD. *Rome* 16–18, 1–10.
- D'Albertyon, F. (2010). Disclosing Disorders of Sex Development and Opening the Doors. *Sexual Development*, 4, 304–309.

- Dahlmann, C. & Janssen-Schmidchen, G. (2019). Operationsverbot bei Varianten der Geschlechtsentwicklung bis zur Einwilligungsfähigkeit: Diskussion aus dem Blickwinkel von Patientenorganisationen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 7, 591–597.
- Dausien, B. (1994). Biographieforschung als »Königinnenweg«? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze Erfahrung mit in der Frauenforschung. In A. Diezinger, H. Kitzer, I. Anker, I. Bingel, E. Haas & S. Odierna (Hg.), *Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung* (S. 129–153). Kore.
- Dausien, B. (2000). »Biographie« als rekonstruktiver Zugang zu »Geschlecht« – Perspektiven der Biographieforschung. In D. Lemmermöhle, D. Fischer, D. Klika & A. Schlüter (Hg.), *Lesarten des Geschlechts: zur DeKonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 96–115). Leske + Budrich.
- Dausien, B. (2003). *Sozialisation – Geschlecht – Biographie: Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs* [Unveröffentlichte Habilitation]. Universität Bielefeld/Fakultät für Pädagogik.
- Dausien, B. (2006). Biographieforschung. In J. Behnke (Hg.), *Methoden der Politikwissenschaft: Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren* (S. 59–69). Nomos.
- Dausien, B. (2012). Differenz und Selbst-Verortung: Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In B. Aulenbacher & B. Riegraf (Hg.), *Erkenntnis und Methode: Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs* (S. 157–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausien, B. (2019). »Doing reflexivity«: Interpretations- und Forschungswerkstätten: Überlegungen und Fragen (nicht nur) aus der Perspektive von »Anfänger*innen« in der Biographieforschung. In G. Jost & M. Haas (Hg.), *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung: Grundlagen für die methodische Praxis* (S. 257–276). Barbara Budrich.
- Dausien, B. & Mecheril, P. (2006). Normalität und Biographie: Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In W. D. Bukow, M. Ottersbach, E. Tuider & E. Yildiz (Hg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess* (S. 155–175). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausien, B., Rothe, D. & Schwendowius, D. (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung: Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 25–67). Campus.
- Davis, G. (2015). *Contesting Intersex: The Dubious Diagnosis*. New York University Press.
- Davis, G. & Preves, S. (2017). Reflecting on Intersex: 25 Years of Activism, Mobilization, and Change. In J. Z. Spade & C. F. Valentine (Hg.), *The Kaleidoscope of Gender: Prisms, Patterns, and Possibilities* (30–43). SAGE Publications Inc.
- De Beauvoir, S. (1992). *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*. Rowohlt.
- Der Paritätische Gesamtverband (Hg.). (2021). *Geschlechtliche Vielfalt in der Kinder- und Jugendhilfe – inter* und trans* Kinder und Jugendliche*. <https://www.der-paritaet.de>

- tische.de/alle-meldungen/geschlechtliche-vielfalt-in-der-kinder-und-jugendhilfe-inter-und-transkinder-und-jugendliche/
- Devigne, F. [Regisseur]. (2018). *No Box for Me – An Intersex Story* [Film]. CFRT.
- Dhawan, N. (2007). *Impossible speech: On the politics of silence and violence*. Academia.
- Dhawan, N. & Castro Varela, M. (2010). Die Grenze überque(e)ren: Queer Theory in der Migrationsforschung. In V. Bakondy (Hg.), *Viel Glück! – Migration heute* (S. 408–413). Mandelbaum.
- Diamond, M. & Sigmundson, K. (1997). Management of Intersexuality: Guidelines for dealing with individuals with ambiguous genitalia. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 151, 1046–1050.
- Duguid, A., Morrison, S., Robertson, A., Chalmers, J., Youngson, G., Ahmed, S. F. & Scottish Genital Anomaly Network (2007). The psychological impact of genital anomalies on the parents of affected children. *Acta paediatrica*, 96(3), 348–352.
- Dölling, I. (2003). Das Geschlechter-Wissen der Akteur/e/innen. In: S. Andresen et al. (Hg.), *Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis: Geschlechter-Wissen und Organisationsverständnis von Reformakteuren* (S. 113–165). Leske + Budrich.
- Dreger, A. (1998). *Hermaphrodites and the Medical Invention of Sex*. Harvard University Press.
- Duden, B. (1993). Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. *Feministische Studien*, 2(1), 24–33.
- Haraway, D. (2007). Situiertes Wissen: Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In S. Hark (Hg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie* (S. 305–322). VS Verlag.
- Eckert, L. (2010). *Intersexualization: The Clinic and the Colony*. Taylor and Francis.
- Eckert, L. (2012). Intersexualisierung – Sportliche Gesellschaften, gender tests und Graswurzelbewegungen. In C. Schmelzer (Hg.), *Gender-Turn* (S. 143–172). transcript.
- Engel, A. (2005). Entschiedene Interventionen in der Unentscheidbarkeit Von queerer Identitätskritik zur VerUneindeutigung als Methode. In C. Harders, H. Kahlers & D. Schindler (Hg.), *Forschungsfeld Politik* (S. 285–304). VS Verlag.
- Enzendorfer, M. (2012) *Intersexualität: Ein Review über den aktuellen Forschungsstand* [Masterarbeit]. Universität Wien.
- Enzendorfer, M. (2021). »Das haben halt dann ein paar Lehrer gewusst«: Inter* in pädagogischen Diskursen und die Grenzen des Sagbaren. In M. Groß & K. Niedenthal (Hg.), *Geschlecht: divers: Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz. Perspektiven für die Soziale Arbeit* (S. 91–112). transcript.
- Enzendorfer, M. (2022). Die Bedeutung der Thematisierung von Inter* im Bildungskontext – Warum die Kritik an medizinischen Eingriffen allein nicht ausreicht. In P. Haller, L. Pertl & T. Ponzer (Hg.), *Inter*Pride: Perspektiven aus einer weltweiten Menschenrechtsbewegung* (S. 121–146). w_orten&meer. Verlag für verbindendes diskriminierungskritisches Handeln.

- Enzendorfer, M. (2023). Ent_grenz_ungen von Inter*Diskursen. In A. Heinemann et al. (Hg.). *Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 243–250). Barbara Budrich.
- Enzendorfer, M. & Haller, P. (2020). Intersex and Education: What Can Schools and Queer School Projects Learn from Current Discourses on Intersex in Austria?. In D. Francis, J. Kjaran & J. Lehtonen (Hg.), *Queer Social Movements and Outreach Work in Schools: Queer Studies and Education* (261–284). Palgrave Macmillan.
- Eveline (2008). Erfahrungen einer Betroffenen. In M. Groneberg & K. Zehnder (Hg.), »Intersex«: *Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Erfahrungen und Analysen* (S. 19–24). Academic Press Fribourg.
- Fausto-Sterling, A. (1988). *Gefangene des Geschlechts?*. Piper.
- Fausto-Sterling (1993). The five sexes: Why Male and Female are not enough. *The Sciences*, 33(2), 20–24.
- Fausto Sterling, A. (2000a). *Sexing the body: Gender politics and the construction of sexuality*. Basic Books.
- Fausto-Sterling, A. (2000b). The five sexes, revisited. *The Sciences*, 40(4), 18–23.
- Fegter, S., Kessler, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. In S. Fegter et al. (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fischer, W. (2017). Drunter, drüber und voll daneben? Zur Lage des Selbst im Handeln, Erleben und in biografischer Kommunikation. In T. Spies & E. Tuider (Hg.), *Biografie und Diskurs: Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen* (S. 129–150). Springer VS.
- Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In Hitzler, R., Honer, A. (Hg.) *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 133–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, W. & Kohli, M. (1987). Biographieforschung. In W. Voges (Hg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. 25–49). Leske + Budrich.
- Flaake, Karin (2011). *Körper, Sexualität und Geschlecht. Studien zur Adoleszenz junger Frauen*. Psychosozial-Verlag.
- Focks, P. (2014). *Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive: Expert*inneninterviews*. https://www.meingeschlecht.de/MeinGeschlecht/wp-content/uploads/Focks_Lebenswelten_Expertinneninterviews-_2014.pdf
- Foucault, M. (1977). *Sexualität und Wahrheit: Band 1: Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.
- Foucault, M. (1988). *Die Geburt der Klinik: Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Fischer.
- Foucault, M. (1989). *Sexualität und Wahrheit: Band 2: Der Gebrauch der Lüste*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Fischer.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.

- Foucault, M. (1998). *Über Hermaphroditismus: Der Fall Barbin*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2006). *Die Anormalen*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2013). *Die Heterotopien: Der utopische Körper*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2014). *Sexualität und Wahrheit: Band 1: Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2015). *Analytik der Macht*. Suhrkamp.
- FRA (2020). *EU LGBTI II. A long way to go for LGBTI equality*. Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/data-and-maps/2020/lgbti-survey-data-explorer>
- Freud, S. (1999). *Totem und Tabu: Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker*. Fischer.
- Frisén, L., Nordenström, A., Falhammar, H., Filipsson, H., Holmdahl, G., Janson, P. O., Thorén, M., Hagenfeldt, K., Möller, A. & Nordenskjöld, A. (2009). Gender role behavior, sexuality, and psychosocial adaptation in women with congenital adrenal hyperplasia due to CYP21A2 deficiency. *The Journal of clinical endocrinology and metabolism*, 94(9), 3432–3439.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography: Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien in Prozessen der Subjektconstitution. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hg.), *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Theorie* (S. 25–39). Barbara Budrich.
- Fröhling, U. (2003). *Leben zwischen den Geschlechtern: Intersexualität – Erfahrungen in einem Tabubereich*. Ch. Links.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology (Social and political theory)*. Polity Press.
- Ghattas, D. C. (2015). *Standing up for the human rights of intersex people – how can you help?*. ILGA Europe & Berlin and OII Europe.
- Ghattas, D. C. (2017). *Die Menschenrechte intergeschlechtlicher Menschen schützen – Wie können Sie helfen?*. OII Europe. https://oiieurope.org/wp-content/uploads/2017/11/Menschenrechte_intergeschlechtlicher_Menschen_schuetzen.pdf
- Ghattas, D. C. (2019). *Protecting intersex people in Europe: A toolkit for law and policy makers: With Digital Appendix and Checklist*. OII Europe & ILGA-Europe. <https://oiieurope.org/protecting-intersex-people-in-europe-a-toolkit-for-law-and-policy-makers>
- Ghattas, D. C., Kromminga, I. A., Matthigack, E. B., Mosel, E. T. et al. (2015). *Inter* & Sprache: Von »Angeboren« bis »Zwitter«*. TransInterQueer e. V./Organisation Intersex International – Deutschland (Hg.) [Broschüre].
- Gildemeister, R. (2004). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 132–140). Verlag für Sozialwissenschaften.

- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien Qualitativer Forschung*. Huber.
- Goffman, E. (2001). *Interaktion und Geschlecht*. Campus.
- Gregor, J. A. (2015). *Constructing Intersex: Intergeschlechtlichkeit als soziale Kategorie*. transcript.
- Gregor, J. A. (2016). »There is an ›I‹ in LGBT*QI*«: Inter* als kritischer Spiegel für queer theory. *Gender*, 8(2), 15–30.
- Gregor, J. A. (2018). Poststrukturalismus und Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel, E. Tuider (Hg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 98–99). Springer VS.
- Gregor, J. A. & Ruby S. (2018). Biographie und Geschlecht. In H. Lutz, M. Schiebel, E. Tuider (Hg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 233–244). Springer VS.
- Groneberg, M. (2008). Mythen und Wissen zur Intersexualität: Eine Analyse relevanter Begriffe, Vorstellungen und Diskurse. In M. Groneberg & K. Zehnder (Hg.), »Intersex«: *Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Erfahrungen und Analysen* (S. 83–145). Academic Press Fribourg.
- Groneberg, M. & Zehnder, K. (2008), »Intersex«: *Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Erfahrungen und Analysen*. Academic Press Fribourg.
- Groß, M. & Niedenthal, N. (Hg.). (2021). *Geschlecht: »divers«: Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit* (S. 113–148). transcript.
- Gümüß, Ş. (2018). Unterstützung von inter*Kindern und Jugendlichen in der Schule: Gespräch mit Annika Spahn. In A. Spahn & J. Wedl (Hg.), *Schule lehrt/lernt Vielfalt: Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule* (S. 112–117). Edition Waldschlösschen Materialien.
- Guzy, L. (2015). Tabu – Die kulturelle Grenze im Körper. In U. Frietsch, K. Hanitzsch, J. John & B. Michaelis (Hg.), *Geschlecht als Tabu* (S. 17–22). transcript.
- Hahn, A. (1987). Identität und Selbstthematizierung. In A. Hahn & V. Kapp (Hg.), *Selbstthematizierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis* (S. 9–24). Suhrkamp.
- Haller, P. & Huemer, T. (2022). Interaktivismus in Österreich. In P. Haller, L. Pertl & T. Ponzer (Hg.), *Inter*Pride: Perspektiven aus einer weltweiten Menschenrechtsbewegung* (S. 47–60). w:orten&meer. Verlag für verbindendes diskriminierungskritisches Handeln.
- Haller, P., Pertl, L. & Ponzer, T. (2022). *Inter*Pride: Perspektiven aus einer weltweiten Menschenrechtsbewegung*. w:orten&meer. Verlag für verbindendes diskriminierungskritisches Handeln.
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen: Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In Dies. (Hg.), *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73–97). Campus.
- Hark, S. (2009). Heteronormativität revisited: Komplexität und Grenzen einer Kategorie. In A. Kraß (Hg.), *Queer Studies in Deutschland: Interdisziplinäre Beiträge zur kritischen Heteronormativitätsforschung* (S. 23–40). Trafo.

- Hartmann, J. (2012). Improvisation im Rahmen des Zwangs: Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis. In N. Ricken & N. Balzer (Hg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hechler, A. (2014). Intergeschlechtlichkeit als Thema in Pädagogik und Sozialer Arbeit. *Sozialmagazin*, 39(3–4), 46–53.
- Hechler, A. (2015). Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit: In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), *Gutachten: Begrifflichkeiten, Definitionen und disziplinäre Zugänge zu Trans- und Intergeschlechtlichkeiten* (S. 63–75). Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Hechler, A. (2016). »Was ist es denn?« Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit. In M. Katzer & H.-J. Voß (Hg.), *Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung: Praxisorientierte Zugänge* (S. 161–185). Psychosozial.
- Heidinger, M., Tuerk, S. & Arbeitsgruppe Varianten der Geschlechtsentwicklung (2019). *Empfehlungen zu Varianten der Geschlechtsentwicklung*. BMASGK.
- Helfferich, C. (2017). *Familie und Geschlecht: Eine neue Grundlegung der Familiensoziologie*. Barbara Budrich.
- Herdt, G. (1996). *Third sex, third gender: beyond sexual dimorphism in culture and history*. Zone Book.
- Hiort, O., Thyen, U. & Zepp, F. (2019). Von Varianten und Störungen: Neue Wege zur Betreuung von Menschen mit Besonderheiten der Geschlechtsentwicklung. *Springer Medizin Monatschrift Kinderheilkunde*, 7, 584–585.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hirschauer, S. (1999). *Die soziale Konstruktion der Transsexualität: über die Medizin und den Geschlechtswechsel*. Suhrkamp.
- Hoenes, J., Januschke, E. & Klöppel, U. (2019). *Häufigkeit normangleichender Operationen »uneindeutiger« Genitalien im Kindesalter. Follow Up-Studie*. Humboldt-Universität zu Berlin: Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien.
- Hornscheidt, L. (2012). *feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, genderstudies und feministischer linguistik*. Banes & Apsel.
- Houk, C., Hughes, I., Ahmed, S., Lee, P. & Writing Committee for the International Intersex Consensus Conference Participants (2006). Summary of Consensus Statement on Intersex Disorders and Their Management. *Pediatrics. Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 118, 753–757.
- IGLYO, OII Europe & EPA (2018). *Supporting your intersex child*. https://oiieurope.org/wp-content/uploads/2018/10/Supporting-your-intersex-child_WEB_final.pdf
- ILGA Europe (2022). *Annual Review of the human rights situation of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex people in Europe and Central Asia*. ILGA EUROPE.

- Intersexuelle Menschen e. V. (2009). *Lila. Oder was ist Intersexualität?* Intersexuelle Menschen e. V. [Broschüre].
- Intersexuelle Menschen e. V. (2008). *Schattenbericht zum 6. Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau*. CEDAW.
- Irigaray, L. (1979). *Das Geschlecht, das nicht eins ist*. Merve.
- IVIM – OII Europe (2020). *Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Bundesregierung: »Entwurf eines Gesetzes zum Schutz von Kindern mit Varianten der Geschlechtsentwicklung« vom 23.09.2020*. https://oiigermany.org/wp-content/uploads/2020/11/Stellungnahme-OII-Germany-Nov-2020_.pdf
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Reinhart & Winston.
- Jones, T. (2016). The Needs of Students with Intersex Variations: *Sex Education*, 16(6), 602–618.
- Jones, T., Hart, B., Carpenter, M., Ansara, G., Leonard, W. & Lucke, J. (2016). *Intersex: Stories and Statistics from Australia*. Open Book Publishers.
- Jones, T. (2017). Intersex and Families: Supporting Family Members With Intersex Variations. *Journal of Family Strengths*, 17(2), 8.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung: Dargestellt am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In D. Wegener (Hg.), *Gesprächsanalysen* (S. 159–274). Buske.
- Keating, A. & Lehtonen, J. (2022). *Intersex traits and variations of sex characteristics in education: a Finnish context*. University of Dublin.
- Kelle, H. (2010). Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 101–117). Juventa.
- Kessler, S. J. (1990). The Medical Construction of Gender: Case Management of Intersexed Infants. *Signs*, 16(1), 3–27.
- Kessler, S. J. (1998). *Lessons from the Intersexed*. Rutgers University Press.
- Kessler, S. J. & McKenna, W. (1976). Gender Construction in Everyday Life: Transsexualism. *Feminism & Psychology*, 10(1), 11–29.
- Kessler, S. J. & McKenna, W. (1978). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. The University of Chicago Press.
- Kimball, E., Vaccaro, A., Tissi-Gassoway, N., Bobot, S. D., Newman, B. M., Moore, A. & Troiano, P. F. (2018). Gender, Sexuality & (Dis)Ability: Queer Perspectives on the Experiences of Students with Disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 38(2).
- King, B. W. (2016). Becoming the intelligible other: speaking intersex bodies against the grain. *Critical Discourse Studies*, 13(4), 359–378.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Springer VS.

- Kleinemeier, E., Jürgensen, M., Lux, A., Widenka, P. & Thyen, U. (2010). Jugendliche mit Störungen der Geschlechtsentwicklung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 158(10), 965–971.
- Kleiner, B. (2015). *Subjekt Bildung Heteronormativität: Rekonstruktion Schulischer Differenzenerfahrungen Lesbischer, Schwuler, Bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Barbara Budrich.
- Kleiner, B. (2018). An den Rändern der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung: Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*geschlechtlichen sowie genderqueeren (Kindern und) Jugendlichen. In H. Faulstrich-Wieland (Hg.), *Die Bedeutung von Geschlecht im Lebensverlauf: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Beltz Juventa.
- Kleiner, B. & Rose, N. (2014). Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus. In B. Kleiner & N. Rose (Hg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 75–96). Barbara Budrich.
- Klika, D. (2012). »Die Mädchen, die Jungen und ich« – Zur Problematik der Zweigeschlechtlichkeit. In M. S. Baader, J. Bilstein & T. Tholen (Hg.), *Erziehung, Bildung und Geschlecht: Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies* (S. 365–381). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klöppel, U. (2010). *XXoXY ungelöst: Hermaphroditismus, Sex und Gender in der deutschen Medizin: Eine historische Studie zur Intersexualität*. transcript.
- Köffler, N. M. & Agostini, E. (2016). Schule als gewaltvolle Machtinstanz? Von schulischen Normen, Werten, Tabus und Zeichen der Revolte. *Soziologiemagazin: publizieren statt archivieren*, 9(2), 41–59.
- Kolbe, A. (2010). *Intersexualität, Zweigeschlechtlichkeit und Verfassungsrecht: Eine interdisziplinäre Untersuchung*. Nomos.
- Koyama, E. & Weasel, L. (2003). From social construction to social justice: Transforming how we teach about intersexuality. In E. Koyama (Hg.), *Teaching intersex issues: A guide for teachers in women's, gender & queer studies* (2–9). Intersex Initiative Portland IPDX.
- Krämer, A. (2021). *Geschlecht Als Zäsur: Zum Alltagserleben Von Eltern Intergeschlechtlicher Kinder*. Springer Fachmedien.
- Krämer, A. & Sabisch, K. (2017). *Intersexualität in NRW: Eine qualitative Untersuchung der Gesundheitsversorgung von zwischengeschlechtlichen Kindern in Nordrhein-Westfalen. Projektbericht*. Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW.
- Krell, C. & Oldemeier, K. (2015). *Coming-out – und dann?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. DJI.

- Krell, C. & Oldemeier, K. (2017). *Coming-out – und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Barbara Budrich.
- Kromminga, I. A., Blaine & Klöppel, U. (2009). Intergeschlechtlichkeit ist kein medizinisches Problem! *GID Spezial*, 9, 21–26.
- Küçükgöl, D. (2019). Spricht sie noch oder schweigt sie schon? Silencing-Strategien gegen muslimische Frauen in der feministischen Praxis. In A. Heinemann & N. Khakpour (Hg.), *Pädagogik sprechen: Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in Migrationsgesellschaften* (S. 83–98). J.B. Metzler.
- Lang, C. (2006). *Intersexualität: Menschen zwischen den Geschlechtern*. Campus.
- Lemke, T. (2007). *Biopolitik zur Einführung*. Junius.
- Lemke, T. (2017). Neue Materialismen. In S. Bauer, T. Heinemann & T. Lemke (Hg.), *Science and technology studies: Klassische Positionen und aktuelle Perspektiven* (S. 250–267). Suhrkamp.
- Lenz, K. (2016). Familien. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 166–202). Beltz Juventa.
- Lettow, S. (2018). Biologie – Biopolitik – Biophilosophie: Epistemologie und Politik der Geschlechterverhältnisse. In M. Koreuber & B. Aßmann (Hg.), *Das Geschlecht in der Biologie: Aufforderung zu einem Perspektivenwechsel* (S. 23–42). Nomos.
- Liao, L. (2003). Learning to assist women born with atypical genitalia: journey through ignorance, taboo and dilemma. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 21(3), 229–238.
- Loda, L. (2018). *PS: Es gibt Lieblingseis*. Marta Press.
- Lüders, J. (2015). *Ambivalente Selbstpraktiken: Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. transcript.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.
- Lundberg, T., Roen, K., Kraft, C. & Hegarty, P. (2021). How young people talk about their variations in sex characteristics: making the topic of intersex talkable via sex education. *Sex Education*, 21(5), 552–567.
- Macha, H. (2009). Konturen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Familie. In G. Mertens, W. Böhm, U. Frost & V. Ladenthin (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 9–29). Brill Schöningh.
- Macha, H. & Witzke, M. (2008). Familie und Gender: Rollenmuster und segmentierte gesellschaftliche Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 261–278.
- Malta Ministry for Education and Employment (2015). *Trans, Gender Variant And Intersex Students In Schools*. Ministry for Education and Employment.
- Matt, E. (2008). *Intersexualität aus rechtlicher Perspektive*. Universität Wien.
- Matt, E. & Petričević, M. (2022). Recht & Politik – Entwicklungen in Österreich. In P. Haller, L. Pertl & T. Ponzer (Hg.), *Inter*Pride: Perspektiven aus einer weltweiten Menschenrechtsbewegung* (S. 61–74). w:orten&meer. Verlag für verbindendes diskriminierungskritisches Handeln.

- McRuer, R. (2004). Composing bodies; or, de-composition: Queer theory, disability studies, and alternative corporealities. *JAC Online – A Journal of Rhetoric, Culture & Politics*, 24(1): 47–78.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik: Hinführung zu einer Perspektive, In S. Andresen et al. (Hg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Beltz.
- Mecheril, P. & Plößler, M. (2009). Differenz und Pädagogik. In R. Casale, S. Larcher Klee, J. Oelkers & S. Andresen (Hg.), *Handwörterbuch der Pädagogik der Gegenwart* (S. 194–208). Beltz.
- Merl, T., Mohseni, M. & Mai, H. (2018). Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: Eine Einführung. In T. Merl, M. Mohseni & H. Mai (Hg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen* (S. 1–17). Springer VS.
- Micus-Loos, C. (2003). Familien als Orte der Herausbildung, Tradierung und Veränderung von Geschlechtlichkeit. In Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung (Hg.), »Warum noch Familie?« (S. 1–13). ZiF Bulletin Texte 26.
- Moi, T. (1989). *Sexus, Text, Herrschaft: Feministische Literaturtheorie*. Zeichen und Spuren.
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychological findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96(6), 253–264.
- Money, J. & Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and woman, boy and girl: Differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Johns Hopkins University Press.
- Mortimer, R., Thomas, B. J., A Kromminga, I. et al. (2005). *1-0-1 intersex: Das Zwei-Geschlechter-System als Menschenrechtsverletzung*. Neue Gesellschaft für Bildende Kunst.
- Münker, K. & Roesler, A. (2000). *Poststrukturalismus*. J.B. Metzler.
- Nachtigall, A. & Ghattas, D. C. (2021). Intergeschlechtlichkeit und »Dritte Option« im Kontext Schule: Perspektiven und Forderungen für die Schulsozialarbeit. In M. Groß & N. Niedenthal (Hg.), *Geschlecht: »divers«: Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit* (S. 113–148). transcript.
- Newton, V. L. (2016). *Everyday Discourses of Menstruation Cultural and Social Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Oetl, B. (2019). *Existenzielle Grenzerfahrungen: Tabubruch als Strategie in der zeitgenössischen Kunst*. transcript.
- OII Germany (2018). *Stellungnahme zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur »Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben« des Bundesministeriums des Innern für Bau und Heimat vom 5.6.2018*. https://oii germany.org/wp-content/uploads/2018/07/Stellungnahme_Referentenentwurfjuni2018.pdf
- Palzkill, B., Pohl, F. G. & Scheffel, H. (2020). *Diversität im Klassenzimmer: Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Cornelsen.
- Parlamentskorrespondenz, Nr. 692. (09.06.2021). https://www.parlament.gv.at/akuelles/pk/jahr_2021/pk0692

- Parlamentskorrespondenz, Nr. 735. (16.06.2021). https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2021/pk0735#XXVII_A_01594
- Pawlowska, M. & Szamalek, J. (2017). *Wer ist die Schnecke Sam?*. Doppelgänger.
- Pearce, R. (2021). *Trans Visibility, Modelling Possibility*. <https://ruthpearce.net/2021/03/31/trans-visibility-modelling-possibility>
- Petričević, M. (2017). *Rechtsfragen zur Intergeschlechtlichkeit*. Verlag Österreich.
- Pfahl, L. & Traue, B. (2013). Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In R. Keller & I. Truschkat (Hg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse: Theorie und Praxis der Diskursforschung* (S. 425–450). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pistol, F. (2016). Vulnerabilität: Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 3(1), 233–272.
- Plett, K. (2021). *Geschlechterrecht: Aufsätze zu Recht und Geschlecht – vom Tabu der Intersexualität zur Dritten Option*. transcript.
- Plößler, M. (2005). *Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik: Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis*. Ulrike Helmer.
- Preves, S. (2003). *Intersex and identity: The contested Self*. Rutgers University Press.
- Pregel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Leske + Budrich.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Queeramnesty (2020). *Jede*r hat ein Geschlecht – das Eigene: Unterrichtseinheit zum Thema Intergeschlechtlichkeit: Sichtbarkeit und Menschenrechte*. Berlin.
- Queerformat (2018). *Unterrichtsbausteine zum Thema Intergeschlechtlichkeit für die Grundschule zum Buch PS: Es gibt Lieblingseis von Luzie Loda*. Berlin.
- Rabl, C. & Sattler, E. (2008). Anderssein – Anderswerden: Zur Revision der Relationierung von Kindheit und Geschlecht aus differenztheoretischer Sicht. In B. Rendtorff & A. Pregel (Hg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 149–162). Barbara Budrich.
- Reiter, B. M. (1997). »It's easier to make a hole than to build a pole«: Genitale Korrekturen an intersexuellen Menschen. *Koryphäe*, 21, 47–51.
- Rendtorff, B. & Moser, V. (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Leske + Budrich.
- Richter-Appelt, H., Brinkmann, L. & Schützmann, K. (2006). Elterliche Bindung in der Kindheit und psychische Symptombelastungen in einer Stichprobe von Erwachsenen mit Intersexualität. *Psychother Psychosom Med Psychol*, 56, 325–335.
- Riedl, S. (2018). Varianten der Geschlechtsentwicklung/DSD -Update Genetik. *Journal für Klinische Endokrinologie und Stoffwechsel*, 2, 64–67.
- Riegel, C. (2016a). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.

- Riegel, C. (2016b). Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hg.), *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 97–122). Campus.
- Riegel, C. (2017). Queere Familien in pädagogischen Kontexten: Zwischen Ignoranz und Othing. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 69–94). Barbara Budrich.
- Riegel, C. (2021). Familie jenseits der heterosexuellen und zweigeschlechtlichen Norm: Ambivalente Prozesse der Normalisierung und Anerkennung. In A. C. Schondelmayer, C. Riegel, S. Fitz-Klausner (Hg.), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse* (S. 95–112). Barbara Budrich.
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (2022a). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen*. Fassung vom 07.09.2022. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009275/Lehrpl%3%a4ne%20oder%20Volksschule%20und%20oder%20Sonderschulen%2c%20Fassung%20vom%2007.09.2022.pdf>
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (2022b). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*. Fassung vom 07.09.2022. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%3%a4ne%20oder%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2007.09.2022.pdf>
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (2022c). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. Fassung vom 07.09.2022. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%3%a4ne%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2007.09.2022.pdf>
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (2022d). *Begutachtungsentwurf vom 11.7.2022. Lehrplan der Volksschule*. Anlage A. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_29087208_1955_485A_9CB3_25E1CF5935D3/Anlagen_0001_3154420C_B800_4A10_9120_B1BB5D16EA36.pdf
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (2022e). *Begutachtungsentwurf vom 11.7.2022. Lehrplan der Mittelschule*. Anlage A. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_29087208_1955_485A_9CB3_25E1CF5935D3/Anlagen_0005_7730DB6F_9855_4AAB_ADAE_968CDBD845DB.pdf
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (2022f). *Begutachtungsentwurf vom 11.7.2022. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule*. Anlage A. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_29087208_1955_485A_9CB3_25E1CF5935D3/Anlagen_0005_7730DB6F_9855_4AAB_ADAE_968CDBD845DB.pdf
- Rogers, C. R. (2004). Die nicht-direktive Beratung. Fischer.

- Rosen, U. (2009). Vom Umgang mit Intersexualität: Unterricht Biologie. U. Katmann (Hg.), *Vielfalt der Menschen* (S. 22–26). Friedrich.
- Rosen, U. (2018a). Inter* im Unterricht: Intergeschlechtlichkeit als Unterrichtsthema in der Schule. In A. J. Spahn & J. Wedl (Hg.), *Schule lehrt/lernt Vielfalt: Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule* (S. 172–174). Waldschlösschen.
- Rosen, U. (2018b). *Jill ist anders*. Salmo.
- Rosen, U. (2021). Bedarfe von Eltern intergeschlechtlicher Kinder und Jugendlicher. In M. Groß & K. Niederthal (Hg.), *Geschlecht: divers: Die »dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit* (S. 243–256). transcript.
- Rosen, U. & Rosen, I. (2021). *Alles divers: Unterrichtseinheiten zur Vielfalt des Lebens*. Lingen.
- Rosenthal, G. (1987). »...wenn alles in Scherben fällt...«: von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. *Typen biographischer Wandlungen*. Leske + Budrich.
- Rosenthal, G. (2010). Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In B. Griese (Hg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 197–218). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Rosenthal, G. & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Huber.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Schadler, C. (2013). *Vater, Mutter, Kind werden: eine posthumanistische Ethnographie der Schwangerschaft*. transcript.
- Scharang, E. [Regie]. (2006). *Tintenfischalarm* [Film]. Wega Film.
- Schick, B. (1920). Das Menstruationsgift: *Wiener klinische Wochenschrift*, 33, 395.
- Schinegger, E. (1988; 2018). *Mein Sieg über mich: Der Mann, der Weltmeisterin wurde*. F. A. Herbig.
- Schmidt, F. & Schondelmayer, A.-C. (2015). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema?. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer, U. Schröder (Hg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt* (S. 223–240). Springer VS.
- Schmitz, S. (1999). *Wer weiß wohin? Orientierungsstrategien beim Menschen. Geschlechterunterschiede und ihre Hintergründe*. Hänsel-Hohenhausen.
- Schmitz, S. (2006). Geschlechtergrenzen: Geschlechtsentwicklung, Intersex und Transsex im Spannungsfeld zwischen biologischer Determination und kultureller Konstruktion. In S. Ebeling & S. Schmitz (Hg.), *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften* (S. 33–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitz, S. (2019). NeuroGenderings: zur Wissensproduktion geschlechterbezogener Hirnforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hg.), *Handbuch*

- Interdisziplinäre Geschlechterforschung: Geschlecht und Gesellschaft* (S. 1223–1231). Springer Fachmedien.
- Schulze, T. (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft: Gegenstandsbereich und Bedeutung. In H. Krüger & W. Marotzki (Hg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 35–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütze, B. (2010). *Neo-Essentialismus in der Gender-Debatte: Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung*. transcript.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), S. 283–293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). J.B. Metzler.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen*. Fernuniversität Hagen.
- Schütze, F. (2006). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H. Krüger & W. Marotzki (Hg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 205–237). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schützmann, K., Brinkmann, L., Schacht, M. & Richter-Appelt, H. (2007). Psychological Distress, Self-Harming Behavior, and Suicidal Tendencies in Adults with Disorders of Sex Development. *Arch Sex Behav.*, 18(1), 16–33.
- Schweizer, K. (2018). Identitäten zwischen Entität und Erfahrungsraum: Intersex und das dritte Geschlecht. *PDP Psychodynamische Psychotherapie*, 17(1), 45–57.
- Schweizer, K. & Richter-Appelt, H. (2012). Die Hamburger Studie zur Intersexualität: Ein Überblick. In K. Schweizer & H. Richter-Appelt (Hg.), *Intersexualität kontrovers: Grundlagen, Erfahrungen, Positionen* (S. 187–205). Psychosozial.
- Schweizer, K., Brunner, F., Handford, C. & Richter-Appelt, H. (2014). Gender experience and satisfaction with gender allocation in adults with diverse intersex conditions (divergences of sex development, DSD). *Psychol Sex*, 5, 56–82.
- Schweizer, K., Lampalzer, U., Handford, C. & Briken, P. (2015). Kurzzeitbefragung zu Strukturen und Angeboten zur Beratung und Unterstützung bei Variationen der körperlichen Geschlechtsmerkmale. Begleitmaterial zur Interministeriellen Arbeitsgruppe Inter- & Transsexualität. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Schweizer, K., Brunner, F., Handford, C. & Richter-Appelt, H. (2016). Coping with diverse sex development (dsd): Treatment experiences, parental care and social support during childhood and adolescence, and adult well-being. *J Padiatr Psychol*, 42(5), 504–519.

- Schweizer, K., Köster, E. M. & Richter-Appelt, H. (2019). Varianten der Geschlechtsentwicklung im Personenstand: Zur »Dritten Option« für Menschen mit intergeschlechtlichen Körpern und Identitäten. *Psychotherapeut*, 2(64), 106–112.
- Seeck, F. (2021). Care trans_formieren: Eine ethnographische Studie zu trans und nicht-binärer Sorgearbeit. transcript.
- Sexual Health and Family Planning ACT (SHFPACT) & A Gender Agenda (AGA) (2021). »Including Intersex«. <https://www.shfpact.org.au/index.php/education/print-download-resources/219-including-intersex>
- Slijper, F., Drop, S. L., Molenaar, J. C. & de Muinck Keizer-Schrama, D. M. (1998). Long-Term Psychological Evaluation of Intersex Children. *Archives of Sexual Behavior*, 27(2), 125–144.
- Spahn, A. & Wedl, J. (2018). *Schule lehrt/lernt Vielfalt: Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule*. Edition Waldschlösschen Materialien.
- Spahn, A. & Wedl, J. (2020). *Schule lehrt/lernt Vielfalt: Band 2. Material und Unterrichtsbausteine für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. Edition Waldschlösschen Materialien*, 22.
- Spies, T. (2018). Biographie, Diskurs und Artikulation. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuidler (Hg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 537–547). Springer VS.
- Spies, T. (2019). Subjekt und Subjektivierung: Perspektiven (in) der Biografiefor-schung. In A. Geimer, S. Amling, S. Bosančić (Hg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 87–110). Springer.
- Spivak, G. C. (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulationen*. Turia + Kant.
- Staudenmeyer, B., Kaschuba, G., Barz, M. & Bitzan, M. (2016). »Ein Glücksgefühl, so angesprochen zu werden, wie ich bin«: Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung in der Jugendarbeit in Baden-Württemberg. *Landesweite Studie zu den Angeboten für lesbische, schwule, bisexuelle, transgender, transsexuelle, intergeschlechtliche und queere Jugendliche und Empfehlungen für die LSBTTIQ-Jugendarbeit*. Ministerium für Soziales und Integration.
- Steyerl, H. (2011). Die Gegenwart der Subalternen. In G. C. Spivak (Hg.), *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation* (S. 7–17). Turia + Kant.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Streuli, J. C. & Zehnder, K. (2012). Intersexualität und Forschungstraditionen. In K. Schweizer & H. Richter-Appelt. (Hg.), *Intersexualität kontrovers: Grundlagen, Erfahrungen, Positionen* (S. 269–290). Psychosozial.
- Streuli, J. C., Vayena, E., Cavicchia-Balmer, Y. & Huber, J. (2013). Shaping parents: impact of contrasting professional counseling on parents' decision making for children with disorders of sex development. *The journal of sexual medicine*, 10(8), 1953–1960.

- Tabor, J. (2007). *Tabu und Begehren. Metaphern einer Revolte*. Passagen.
- Tervooren, A. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren: Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Juventa.
- Tillmanns, M. (2015). *Intergeschlechtlichkeit: Impulse für die Beratung*. Psychosozial.
- Ude-Koeller, S. & Wiesemann, C. (2005). Ethische Probleme und rechtliche Regelung der Forschung an Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Medizinische Ethik*, 51, 129–138.
- UN-Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (1989). https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/do006-kinderkonvention-neu-data.pdf
- Unger, H. (2018). Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuidar (Hg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 685–697). Springer VS.
- Urteil VfGH G 77/2018 – 9. (15.06.2018). https://www.vfgh.gv.at/downloads/VfGH_Entscheidung_G_77-2018_unbestimmtes_Geschlecht_anonym.pdf
- VAR.GES (2019). Beratungsstelle für Variationen der Geschlechtsmerkmale. Flyer von VIMÖ Wien mit Unterstützung der Wast. BROSCHÜRE. www.varges.at
- Villa, P. I. (2004). Vom Sein und Werden: Ein Beitrag zur Auseinandersetzung um Sozialisation und Konstruktion. *Diskurs*, 2, 65–73.
- Villa, P. I. (2006). Scheitern – Ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung. In H. Bilden & B. Dausien (Hg.), *Sozialisation und Geschlecht: Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 219–238). Barbara Budrich.
- Villa, P. I. (2008). *Schön normal: Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst*. transcript.
- Villa, P. I. (2011). *Sexy Bodies: Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Villa, P. I. (2012). *Judith Butler: Eine Einführung*. Campus.
- Viloria, H. (2017). *Born Both: An Intersex Life*. Hachette Book Group.
- VIMÖ (2020). *September 2020: Neuer Erlass zum dritten Geschlechtseintrag – Ein Teilerfolg*. <https://vimoe.at/2020/09/10/september-2020-neuer-erlass-zum-dritten-geschlechtseintrag-ein-teilerfolg/>
- Völker, S. (2013). Legitimes und illegitimes Sprechen – Klassifikationen und Praktiken der Desidentifikation. In H. J. Roth, H. Terhart & C. Anastasopoulos (Hg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration: Interkulturelle Studien* (S. 43–60). Springer VS.
- Völling, C. (2010). *Ich war Mann und Frau: Mein Leben als Intersexuelle*. Fackelträger.
- Völter, B. & Schäfer, T. (2005). Subjekt-Positionen: Michel Foucault und die Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Hg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 161–187). Springer VS.
- Voß, H.-J. (2010). *Making Sex Revisited: Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive*. transcript.

- Voß, H.-J. (2012). *Intersexualität – Intersex: Eine Intervention*. Unrast.
- Voß, H.-J. (2021). *Verankerung der Wissens- und Kompetenzentwicklung zu den Themen Trans- und Intergeschlechtlichkeit in den Bildungslehrplänen und Curricula von Ausbildungs- und Studiengängen relevanter Sozial- und Gesundheitsberufe: Policy Paper*. Hochschule Merseburg.
- Voß, H.-J & Böhm, M. (2022). Zur Thematisierung von Trans- und Intergeschlechtlichkeit in medizinisch-therapeutischen, gesundheitsbezogenen und pädagogischen Studiengängen und Berufsausbildungen. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 35(1), 5–19.
- Walcutt, H. (1997). Time for a Change. *Chrysalis: The Journal of Transgressive Gender Identities*, 2(5), 25–26.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31.
- Werner-Rosen, K. (2014). *Der subjektive Bedarf an psychologischer Beratung/ Psychotherapie von Eltern von Kindern mit DSD/Intersexualität* [Dissertation]. Freie Universität Berlin.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender: *Gender & Society*, 1(2), 125–151.
- Witt-Löw, K. (2021). Körperspuren: Erinnerungsgeschichten an Körperlichkeit in der Schule. M. Thuswald & E. Sattler (Hg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität* (S. 147–160). transcript.
- Wozonig, K. (2005). *Die Kategorie Geschlecht im Streit der Disziplinen*. Studienverlag.
- Wuttig, B. (2013). Körperinszenierungen von Mädchen* und jungen Frauen*. Normierungen des »weiblichen« Körpers am Beispiel von Intimrasuren und Schamlippenkorrekturen. In LAG Mädchenpolitik Hessen e.V. (Hg.), *Mädchenpolitisches Forum »Barbie oder Bitch«: Positionen und Perspektiven Feministischer Mädchenarbeit*, S. 58–73.
- Young, M. (1998). Humanismus, Gynozentrismus und feministische Politik. In E. List & H. Stuider (Hg.), *Denkverhältnisse: Feminismus und Kritik* (S. 37–65). Suhrkamp.
- Zehnder, K. (2010). *Zwitter beim Namen nennen: Intersexualität zwischen Pathologie, Selbstbestimmung und leiblicher Erfahrung*. transcript.
- Zinnecker, J. (1975). *Der Heimliche Lehrplan*. Beltz.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Zweigeschlechterdispositiv	74
Abbildung 2:	Radius an Vorbereichen des Nicht-Sprechens	160

Anhang

Sachregister

A

Adressierung, 109, 116, 264
Adressierungen, 101
Andere, 77, 78, 81, 198, 201, 202, 212, 219, 223, 256
anders, 81, 153, 169, 170, 182, 183, 191, 194, 198, 212, 217, 222, 225, 228, 246, 247, 257, 258
Anderssein, 35, 100, 150, 153, 159–163, 176, 177, 180–184, 191–193, 214, 224, 236, 257, 263
Anerkennung, 78, 85, 92
Anerkennungspraktiken, 215, 221, 223, 247
Anonymisierung, 123, 124, 130
Anrufung, 84, 101, 142, 195, 218, 220, 223, 224, 247, *siehe* Interpellation
direkte Anrufungen, 218
indirekte Anrufung, 218
Ausschlüsse, 77–79, 86, 93, 103, 116, 253

B

Besonderung, 257
Besonderungen, 164, 165, 176
Bezugsrahmen, 261
binäre Geschlechterordnungen, 177
Biografieforschung, 13, 82, 83, 93, 94, 104, 109, 110, 122, 126, 127
Biografisch-narrative Interviews, 109, 119

Biografische Erzählungen, 87, 104, 121–123, 127, 129, 178
biografische Perspektivität, 264
Biografizität, 126
Biologiebuch, 203, 211
Biologiebücher, 203
Biologieunterricht, 203, 209–212, 247
Biologismus, 90
Biomacht, 89
Biopolitik, 89
bühnenlos, 224, 235, 247

C

Cis-Normativität, 76
Coming-In, 115, 167, 171
Coming-Out, 88, 92, 93, 152, 167, 171, 178, 192, 198, 225

D

Deckerzählungen, 159, 194
Deck- und Belegerzählungen, 154
Diagnose, 102, 116, 143, 147, 159, 163, 164, 167, 176, 177, 192–194
didaktische Konzeptionen, 66
Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, 77
Differenzen, 77
Diskriminierungsdispositiv, 97, 98
Diskurs, 75, 84, 103
Diskurse, 75, 81, 127, 129

diskursive Räume, 100, 235, 239, 245,
257, 264

Disorders of Sex Development, 25

Dispositiv, 74, 93

Dispositive Entkonzeptualisierung, 253,
259, 265

Disziplinarische Normalisierung, 212,
213, 255

Disziplinierter Irrtum, 73, 75, 253, 263

Disziplinierung, 204, 208, 213, 229

E

eigensinnige Körper, 156, 157, 159, 176,
191, 212, 221, 224, 247, 256

Einsamkeit, 161, 162, 184, 193, 203, 256,
257

Eltern, 65, 133, 138, 141

Entdeckungslogik, 111

Entintelligibilisierung, 99, 114, 143, 253,
255

entkonzeptualisiert, 99

Entkonzeptualisierung, 99, 212, 224,
246, 247, 249, 253, 254

Erfahrung, 104, 105, 125, 126

Erfahrungsaufschichtungen, 126

Erfahrungsexpert*innen, 14, 109, 110

Ethnomethodologische Studien, 30

F

Fallportraits, 131

Familie, 130, 133–136

Feldzugang, 26

Forschungsfragen, 14, 111

Forschungswerkstatt, 128, 129

Frausierung, 220

Frausierungs-Praktiken, 223, 225, 226

G

Geburtsereignis, 142

Geburtsklassifikation, 141, 142

Geheimhaltepraktiken, 150, 247

Gendermarker, 181, 185, 189

Gendern, 95–97

Geschlechterforschung, 110

Geschlechteridentität, 86

Geschlechterkategorien, 33

Geschlechterkonstruktionen, 178, 189

Geschlechterwissen, 73, 200, 207, 208,
211, 259, 261

geschlechtliche Subjekte, 78

Geschlechtsidentität, 25, *siehe* Identität

Geschlechtskörper, 200, 245, 246

geschlechtsverändernde Eingriffe, 25

Gesetze, 33, 34

gesilenct, 157, 257

gesilencte Körper, 159

gesilencte Subjekte, 255

Glück, 173, 176, 177, 192

Gottes Wille, 145–147, 152, 192, 193, 204

Grundsatzlerlass zur Sexualpädagogik,
39

H

Handlungsfähigkeit, 84, 85

hard-to-reach group, 114

Heilbehandlung, 13

Heteronormativität, 73, 76, 88, 89, 102

Heterosexuelle Matrix, 71, 73, 76, 79

Heterotopie, 242, 244, 246

hidden curriculum, 197, 246

Historische Analysen, 32

höhere Machtinstanzen, 140, 147, 148,
192, 256

I

Identität, 73, 78, 83, 85–87, 92, 120, 177

Identitätskritik, 86

Institutionelle Reflexionen, 263

intelligibel, 84, 122, 190

Intelligibilität, 85, 230

inter*, 101, 102, 116

inter*inklusiv, 94, 99, 261, 262, 264, 265

Inter*Studies, 61, 264
 intergeschlechtliches Subjekt, 189, 194
 Intergeschlechtlichkeit, 93, 101, 102, 116,
 184, 194, 257, 258
 Interpellation, 84
 interpretative Sozialforschung, 126
 intersektional, 97, 129
 Interview, 100, 114, 119, 122, 264

K

klinischer Blick, 11, 141, 143, 192, 255
 Kommunikationsklemmen, 152, 164,
 257, 263
 Konstitutionsverhältnisse, 83, 92
 Konstruktionsverhältnisse, 83, 92
 Körper, 24, 89–92, 177, 190, 223, 232,
 247, 248, 256
 Körperbeschau, 141, 214
 Körpererscheinungen, 213
 Körpernormen, 201
 Körperpraktik, 186
 Körperpraktiken, 153, 155, 159, 185, 186,
 190, 195, 215–217, 224, 248

L

Lehrer*innen, 39, 45, 48, 62, 204, 205,
 208, 211–213, 240–242, 246
 Lehrpläne, 41, 47, 254, 261, 262
 LGBTQ+, 23, 86

M

Macht, 74–76, 84
 Macht- und Geschlechterverhältnisse,
 74
 Materialisierung, 90
 medizinische Diskurse, 116, 147
 medizinische Kontexte, 24, 26, 81, 140,
 141, 144, 146–148, 176, 192, 193, 248,
 256
 medizinische Praxis, 19, 25, 28, 234
 Menschenrechte, 19, 25, 34, 46, 48

Menstruation, 215, 216, 226, 227
 Periode, 201, 202, 216, 218, 226
 Mitschüler*innen, 213, 214, 218, 219,
 222, 224, 247, 256
 Musikunterricht, 208, 230

N

Namensgebung, 142, 143, 145, 191
 Narrationsanalyse, 127
 Natur, 199, 200, 258
 natürlich, 29, 31, 32, 77, 90, 136
 Naturwissenschaft, 90
 Neo-Materialismus, 91, 92
 Norm(alis)ierungsprozesse, 255
 normal-gewaltvoll, 248
 Normalfamilie, 133, 134, 176, 192, 195,
 229, 234, 255, 257
 Normalisierung, 149, 159, 191, 257
 Normalisierungspraktiken, 176, 184,
 221, 233
 Normalisierungsprozesse, 144
 normalitätsrichtend, 212, 247
 Normen, 78, 81, 83–85, 92, 93, 122

O

offizielle Geschichten, 228, 229, 234,
 247, 256
 optimal gender policy, 24, 25
 Ordnungswächter*innen, 218, 223
 Othering, 77, 78, 222, 262
 Andere, 76

P

pädagogische Akteur*innen, 206, 212,
 213, 242, 263
 Pädagogische Diskurse, 103
 pädagogische Einrichtungen, 63
 Pädagogische Fachkräfte, 63
 pädagogische Geschlechterforschung,
 55, 254
 pädagogische Kontexte, 103, 104, 122

- pädagogische Professionalisierung, 261
 Parteilichkeit, 79
 Passing, 87, 88, 92, 122, 223, 225–228,
 232, 233, 247, 256
 Pathologisierung, 32, 76, 81, 248
 Peers, 213, 216, 222, 227, 258
 performativ, 84, 90
 Performativität, 80, 85, 92
 Personenstandsregister, 11, 18
 Prävalenz, 102
 Pseudonymisierung, 123
 Pubertät, 198, 199, 207, 214, 222, 224,
 231, 247, 256
 Pubertätsworkshop, 201, 212
- Q**
- Queer-Theory, 73, 76, 86
- R**
- Rechtliche Grundlagen, 39
 Redeordnung, 75
 Referenzrahmen, 224, 238, 247
 religiöse Kontexte, 140, 192, 193
 Ritzen, 239–241, 245, 246
Rolemodel, 245
 Possibility-Models, 262
 Rücklauf, 115, 116
- S**
- Scham, 91, 153
 Schauspiel, 225, 227, 230, 234, 235, 247,
 256
 Schreibaufwurf, 119, 120, 122, 264
 Schule, 197, 199, 200, 211, 213, 222, 225,
 228, 235, 237, 240, 245, 248
 Schulerfolg, 248
 Schulzeit, 130, 197, 199, 229, 247
 Schweigen, 99, 100, 174, 230, 259
 Schwimmclub, 231, 232
 Sein, 87, 92
 selbstbestimmt, 177, 194
 Selbstbestimmung, 20, 25, 34, 175
 Selbstdisziplinierung, 75, 89, 229, 230,
 232, 258
 Selbstkonstruktionen, 178, 191, 265
 Selbstthematization, 87, 94, 178, 189
 Selbstverständnis, 134, 217, 223, 246, 248
 Silencing, 99, 100
 Silencingprozesse, 100, 129, 193, 255,
 256, 259, 262, 264
 situiertes Wissen, 75
 Solidarische Forschung, 110
soziale Anerkennung, 248
 soziale Isolation, 225, 227, 235
 sozialer Rückzug, 247
 soziales Off, 212
 Sozialpädagogisches Projekt, 242
 Sprache, 95, 97–100
 Sprachhandlungen, 95, 97, 98
 Sprachlosigkeit, 240
 Statuspassagen, 223
 Stegreiferzählungen, 121
 strategischer Essentialismus, 86
 Subjekt, 83, 84, 213, 223
 Subjekt-Kontext-Relationen, 127
 Subjektivierung, 83, 84, 143, 145, 184,
 222, 246, 248
 Subjektpositionen, 85, 87, 97, 127
 Subjektstatus, 78, 83, 191
 suspektete Subjekte, 223, 228, 247
- T**
- Tabu, 160, 175, 177, 178, 192, 226, 240,
 245, 256
 Tabuisierung, 99, 149, 152, 155, 159, 163,
 173, 175–177, 184, 192, 203, 256
 Tabus, 153
 Toilette, 200
 WC, 204–207, 212
 Transkription, 123
 Transkriptionsnotation, 123
 Turnsaal, 200, 214, 222

Turnunterricht, 215, 233
 Sportunterricht, 214

U

Überforderung, 13, 137, 144, 165, 166, 173,
 176, 263
 Umkleideraum, 200, 214, 222
 Unsichtbarkeit, 225, 247, 248
 Unterstützungsangebote, 263

V

Varianten der Geschlechtsentwicklung,
 18
 Variation der Geschlechtsmerkmale, 101
 Variationen der Geschlechtsmerkmale,
 102
 verdächtiges Subjekt, 234
 Verfassungsgerichtshof, 18
 Vermeidungsstrategien, 88
 Verschiebung, 85–87, 92
 Verschwinden, 229–232, 235
 Verwerfung, 78, 248

verworfenen Subjekte, 245
 Volksschule, 204, 205, 246

W

wahres Geschlecht, 23
 wahres Wissen, 80
 Wahrheitsdiskurse, 75, 253
 Wer bist du?, 87, 101, 120
 Werden, 85, 87, 92, 120, 125
 Widerständigkeit, 92
 Wissens- und Redeordnungen, 14, 75,
 127, 129, 247
 wissenschaftliche Studien, 264
 Wissenskonstruktionen, 263

Z

Zitation, 85, 86, 185, 190
 Zweigeschlechter-Regime, 234
 Zweigeschlechterdispositiv, 75, 80, 81,
 258
 Zweigeschlechtlichkeit, 76, 81, 82, 109

Namensregister

A

Agnes, 31, 88

Alex Jürgen*, 17, 18, 22

E

Erik(a) Schinegger, 17

I

ISNA, 25

J

Judith Butler, 14, 76, 83, 84, 91

M

Michel Foucault, 14, 76, 89, 103

O

OII Europe, 25

P

Plattform Intersex Österreich, 18, 113

V

Verfassungsgerichtshof, 19

VIMÖ (Verein Intergeschlechtlicher
Menschen Österreich), 18, 25

Ortsregister

D

Deutschland, 17, 113

G

Griechenland, 17

I

Island, 17

M

Malta, 17

O

Österreich, 11, 13, 17, 18, 21, 39, 42, 60,
63, 89, 113, 115, 264

P

Portugal, 17

S

Schweiz, 113

Spanien, 17

Hinweise zur Transkriptionsnotation der Interviews¹

(Name, 3/4–9)	(Pseudonym der erzählenden Person, Seite 3/Zeile 4–9)
(1), (2), (3)	Pausen in Sekunden
,	Erhöhung der Stimme
.	Senkung der Stimme
@ Text @	lachend gesprochen
:::	Buchstabe vor den Doppelpunkten lang gesprochen
-	Wortabbruch
°Text°	leise gesprochen
Text	laut gesprochen
<u>Text</u>	betont gesprochen
((text))	parasprachliche Phänomene, Geräusche
(...)	Teile wurden an dieser Stelle aus dem Transkript gelöscht

Demnach sind die verwendeten Satzzeichen nicht grammatikalisch zu verstehen. Nach einem Punkt kann beispielsweise auch eine Kleinschreibung folgen.

1 Texte aus dem Schreibauftrag folgen diesen Regeln nicht, sondern wurden direkt zitiert.

