

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.

