

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) beschreibt 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 Begehrten auf das jeweils andere Geschlecht richten (Wagenknecht 2007, Hark 2009). Die Subjektkonstitution 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, Begehrten 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

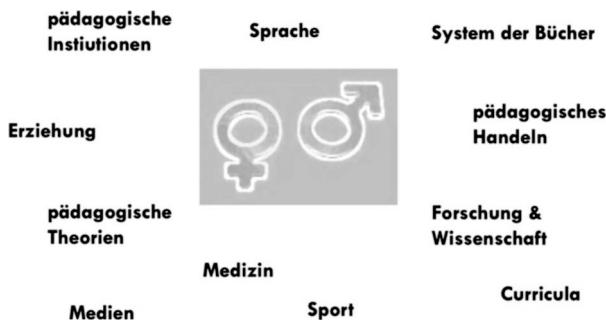


Abbildung 1 macht das Netz einiger dieser Elemente deutlich, in denen sich diese Annahmen einer Zweigeschlechtlichkeit als Normen reproduzieren und

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 Machverhältnissen 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 »situierter 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 röhrt, 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 contingent eingelagert sind, zu übersehen« (Mecheril & Plößer 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, androzentratisch 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 *imaginäre 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, unabgeschlossen 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. Plößer (2005) zufolge, braucht es Zeit für Entscheidungen, um Deutungen zu überdenken, zu transformieren und dem je singulärem Fall anzupassen (Plößer 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 Themenpektren 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.