

Special Issue 1 (2025)

## Un\_Durchlässigkeiten schulischer Geschlechterordnungen – Potenziale membranischen Denkens

Mart Busche ([mart.busche@ash-berlin.eu](mailto:mart.busche@ash-berlin.eu)) 

**Abstract:** Der Beitrag untersucht Un\_Durchlässigkeiten schulischer Geschlechterordnungen und welche Chancen ein membranisches Denken bietet. Gestützt auf neomaterialistische und posthumanistische Ansätze, vor allem Barads agentiellen Realismus, wird Schule als bewegliche Kontaktzone beschrieben, in der Diskurse, Körper, Dinge und Räume Geschlecht laufend ko-produzieren. Anhand von Interviews mit queer lebenden Lehrkräften wird gezeigt, wie Routinen und Affekte die Anerkennung von trans\*, inter\* und nichtbinären Schüler\*innen bremsen oder öffnen. Die Metapher der Membran zeigt, dass Durchlässigkeit nie selbstverständlich ist, sondern erst in diskursiven wie materiellen Kämpfen hergestellt wird – und dabei in koloniale, rassifizierende und heteronormative Machtgefüge eingebettet ist.

**Schlagworte:** Geschlechtliche Vielfalt, Heteronormativität, Materialität; Schule; Subjektivierung

**Eingereicht:** 07. September 2024

**Angenommen:** 13. Juni 2025

**Veröffentlicht:** 07. November 2025

**DOI:** <https://doi.org/10.17169/ogj.2025.313>

**Forschungsförderung:** Die diesem Text zugrunde liegenden Daten wurden im Rahmen des Vorhabens „Gender 3.0 in der Schule: Herausforderungen und Handlungsbedarfe im Bereich Lehrkräfteausbildung zur Anerkennung von geschlechtlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung des Personenstands 'divers'“ erhoben, das mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JG2105 gefördert wird.

Dieser Beitrag ist Teil der Special Issue „membra(l)nes – Technologien, Theorien und Ästhetiken von Un/Durchlässigkeit“, herausgegeben von Muriel González Athenas, Susanne Huber, Katrin Köppert und Friederike Nastold, und wurde redaktionell betreut von Katrin Köppert und Friederike Nastold.

## Un\_Durchlässigkeiten schulischer Geschlechterordnungen – Potenziale membranischen Denkens

Schule ist ein Ort, an dem sich gesellschaftliche Machtverhältnisse, Normen und Identitäten manifestieren und reproduzieren. Sie wirkt als Ort gesellschaftlicher Repräsentation von Differenz und bringt dabei Differenz- und Zugehörigkeitskategorien diskursiv hervor (vgl. Kleiner 2015). Anders als mit einem technizistischen Zugriff auf Bildung, bei dem diese als „Parametrisierung der Kompetenzentwicklung“ (Rosa 2018) verstanden wird, rücken gegenwärtige Perspektiven Prozesse der Subjektivierung und die dynamischen Konstitutionen von Subjekten in den Mittelpunkt von Bildung und ihren Institutionen (vgl. Hartmann 2013; Kleiner 2015; Busche/Fütty 2023). Bildung ist dabei als ein relationaler, situierter Prozess zu verstehen, in dem Subjekte nicht einfach ‚gebildet‘ werden, sondern sich im ständigen Aushandeln mit sozialen, normativen und materiellen Kontexten selbst positionieren. Werden Menschen jedoch durch Sexismus, Rassismus, Adultismus, Klassismus, Queerfeindlichkeit und andere marginalisierende Strukturen ausgeschlossen oder in ihrer Existenz bedroht, ist ihr Handlungsspielraum grundlegend eingeschränkt. Die Forschung zu Geschlechterdiversität in der Schule belegt, dass insbesondere trans\*, inter\*, nichtbinäre und andere nicht-heteronormative Lebensweisen in besonderem Maße Diskriminierungen erfahren (vgl. Klocke 2012; Krell/Oldemeier 2015, 2017; Kleiner 2015). Dies betrifft – gerade in Verbindung mit Adultismus – vor allem Schüler\_innen, aber auch Lehrpersonen sind davon nicht ausgenommen. Hier werden Herrschaftstechniken und Regulierungsweisen sichtbar, durch die institutionalisierte, vergeschlechtlichte Praxen beständig reproduziert werden.

Die kritischen Potenziale neomaterialistischer und posthumanistischer Ansätze – insbesondere im Anschluss an Karen Barad (2007) und Rosi Braidotti (2022) – sind in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bislang noch wenig ausgeschöpft und können in Zeiten, in denen die gesellschaftlichen Backlashs gegen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt weltweit erstarken, autoritär-maskulinistische Tendenzen auf dem Vormarsch sind und sich neue Allianzen zwischen antifeministischen und rechten Kräften formieren, interessante Impulse geben. So stellt etwa Barads Ansatz des ‚agentiellen Realismus‘ nicht nur die Trennung von Subjekt und Objekt, sondern auch die Vorrangstellung des Menschlichen als (weißes, heterosexuelles, ableisiertes usw.) Maß aller Dinge grundsätzlich in Frage. Barads Ansatz

des agentiellen Realismus' stellt nicht nur die Trennung von Subjekt und Objekt, sondern auch die Vorrangstellung des Menschlichen als (*weißes*, heterosexuelles, ableisiertes usw.) Maß aller Dinge grundsätzlich in Frage und rückt ins Zentrum, wie Subjektivität, Identität und institutionelle Praxis durch diskursive wie materielle Apparate hervorgebracht werden (vgl. Barad 2007). Diese Perspektive wird ergänzt durch die Kritik von Queer of Colour-Ansätzen und dekolonialen feministischen Theorien (vgl. Anzaldúa 1998; Lugones 2007; Snorton/Haritaworn 2013), die aufzeigen, dass die Konstitution von Subjektpositionen und die Frage, 'was ist überhaupt menschlich?', nie unabhängig von kolonialen, rassistischen und heteronormativen Machtverhältnissen gedacht werden kann. Zudem kritisieren posthumanistische Ansätze dichotome Hierarchien zwischen beispielsweise dem Rational-Männlichen und Emotional-Weiblichen, akzentuieren das Leiblich-Körperlich-Affektive und begreifen Handlungen als prozessual und untrennbar in situative Kontexte verwoben (vgl. Brunner 2025, 7f.). Kritische Bildungsforschung ist damit aufgefordert, ihre eigenen Grundannahmen radikal zu hinterfragen und nicht nur neue (pragmatische, verwertbare) Zugänge zu Geschlechtervielfalt zu schaffen, sondern auch die epistemischen, materiellen und affektiven Barrieren in Bildungsinstitutionen aufzudecken und herauszufordern. Vor diesem Hintergrund untersucht dieser Beitrag die Frage nach der Herstellung von Subjektivität und der Un\_Durchlässigkeiten schulischer Geschlechterordnungen in Bezug auf Vornamensänderungen von trans\* Schüler\_innen anhand von Interviewsequenzen mit Lehrpersonen aus dem Projekt „Gender 3.0 in der Schule – Herausforderungen und Handlungsbedarfe im Bereich Lehrkräfteausbildung zur Anerkennung von Gender-Diversität unter besonderer Berücksichtigung des Personenstands divers“<sup>1</sup>.

Mit der Konzeptmetapher der „Membra(I)nes“ (FG Gender 2023) wird ein heuristisches Werkzeug eingeführt, das erlaubt, die Durchlässigkeiten und Barrieren geschlechtlicher Subjektpositionen nicht allein diskursiv, sondern auch materiell zu denken. Membranen fungieren in dieser Perspektive als dynamische Grenzflächen, an denen Prozesse von Einschluss und Ausschluss, Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, Überschreitung und Blockade ausgehandelt werden. In der Verbindung membranischer (Denk-)Impulse mit queertheoretischen und neomaterialistischen Einlassungen geht es darum, menschliche Subjektivität nicht nur zu dezentrieren, sondern ihre zentrale Rolle in der Forschung zu Geschlechterdiversität in der Schule zugunsten einer stärkeren Fokussierung auf die Materie und die relationalen Wechselwirkungen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur\*innen neu zu denken.

---

1 BMBF-geförderte Nachwuchsforschungsgruppe, Laufzeit 2021–2026.

Für meine Überlegungen nutze ich Interviews mit queer lebenden Lehrkräften, die aus ihrem Schulalltag berichten, wie mit Geschlechterdiversität umgegangen wird. Mich interessiert, welche Verflechtungen von Diskurs, Macht, Materialität und Affekt sichtbar werden, welche Un\_Durchlässigkeiten sich materialisieren und auch welche transformative Handlungsfähigkeit den Materialitäten zukommt. Mit dem konzeptionellen Instrumentarium von Barad lässt sich Geschlechtervielfalt in der Schule nicht als Nebenwiderspruch, sondern als zentrales Materialisierungs- und Erkenntnisproblem begreifen – eines, das sich nur erfassen lässt, wenn Diskurse, Körper, Dinge und Räume zusammengedacht werden. Es eröffnet die Möglichkeit, die Potenziale und Grenzen von Schule als Raum für (Un-)Sichtbarkeiten, Widerstände und Transformationen auszuloten – und gerade auch marginalisierte Perspektiven materiell-diskursiv einzubinden.

Barads Terminologie lässt sich nicht ohne weiteres in empirische Methoden umsetzen, regt aber in der Übertragung auf einen sozialwissenschaftlichen Gegenstand ungemein zum Experimentieren an. Insofern ist dieser Beitrag nicht nur ein explorativer, sondern auch ein teilweise autoethnografisch gefärbter, bei dem die A-/Effekte von Membranaktivitäten meines Körpers im Kontakt mit den Daten in den Vordergrund drängen dürfen – in Spannung zu einem Wissenschaftsverständnis der westlichen Moderne, das die dichotomisierende Abtrennung eines subjektiven Forscher-Ichs (männlich gedacht) vorsieht und Verbindungslinien zwischen Natur(-wissenschaft) und Kultur(-wissenschaft), Emotionen und Theorien, Dingen und Bedeutungen gut zu verschleiern oder zu negieren trachtet.<sup>2</sup> Die Realisierung von Geschlechterdiversität kann als Ergebnis eines materiell-diskursiven Wissensapparats (vgl. Barad 2007, 149f., s.u.) verstanden werden, dem auch die Forschenden angehören und darin performatives Potenzial besitzen.<sup>3</sup>

---

2 Der Versuch, hier nicht den strengen, an Objektivität orientierten Regeln empirischen Forschens und seinen Methodologien zu folgen, bringt mich beim Einreichen des Beitrags zu einer Klassifizierungsschwierigkeit bei der Bestimmung der Textform: Ist dies nun ein Essay oder ein Forschungsartikel? Kann es offengelassen und kein differenzierender ‚Schnitt‘ in der materiellen Anordnung (vgl. Barad 2012, 89) vollzogen werden?

3 In der Beschäftigung mit Journalartikeln aus der Biochemie, Gesprächen mit medizinisch geschultem Fachpersonal und einer zu großen Menge Erklärvideos, um sie hier aufzuführen, habe ich dabei meinen sozialwissenschaftlich geprägten Hirninhalt in lustvolle und nicht vorab zu kontrollierende Schwingungen versetzt; insofern ist dieser Artikel im wahren Sinne des Wortes das Ergebnis eines MemBrainfucks. Ich danke Indre Illig für erhellen-de Gespräche über Membraneigenschaften und die Unterstützung bei diesem Experiment. Außerdem danke ich den beiden anonymen Reviewenden für ihre wertschätzenden und hilfreichen Kommentare.

## Das Konzept der Membran/Membra(I)nes – Verflechtungen von Materialität, Subjektivität und Bildung

Mit dieser Metapher als Ausgangspunkt kann sich die Aufmerksamkeit im Sinne eines post-anthropozentrischen Ansatzes nicht nur auf menschliche, sondern auch auf nichtmenschliche Akteur\_innen und materielle Bedingungen richten (vgl. Braidotti 2022, 8). Durch die Einklammerung des „I“ (engl.: ich) verweist sie auf die Dezentrierung des Subjekts und hinterfragt grundlegende Annahmen westlicher Ontologie, wie sie insbesondere im feministischen Neomaterialismus formuliert werden (vgl. Barad 2007, 83). Diese konzeptuelle Dezentrierung des Subjekts wird durch die Einbettung des ‚I‘ in das englische Wort ‚brain‘ nochmals verstärkt: Das Subjekt ist nicht außerhalb der Materialität angesiedelt, sondern in sie eingelassen. Diese doppelte Verweisung – sowohl auf die Verkörperung als auch auf die Situiertheit im Diskurs und in materiellen Arrangements – eröffnet einen differenzierten Blick auf die Schule als Erfahrungsraum, in dem Subjektpositionen hergestellt, verändert oder blockiert werden. Gerade in Bildungskontexten wird der Körper – insbesondere, wenn er von normativen Vorstellungen abweicht – häufig als ‚zu managen‘ betrachtet. Die Dominanz des Geistes und die Vernachlässigung oder gar Pathologisierung des Körpers verweisen auf tief verwurzelte dichotome Ordnungen, die in der schulischen Praxis fortbestehen.

Die biologische und technische Membran liefert für diese Analyse ein anschauliches Bild: Membranen verbinden und trennen zugleich, sie sorgen für den Austausch zwischen abgegrenzten Kompartimenten, sind aber auch selektiv durchlässig (vgl. Futaki 2005). Ihre Struktur – eine Doppelschicht aus Lipiden mit spezifischen Kanälen und Proteinen – erlaubt es, den Transport von Molekülen flexibel und kontextabhängig zu regulieren. Membranen sind dabei weder starr noch homogen, sondern anpassungsfähig und in ständigem Wandel. Auch in sozialen Systemen wie der Schule übernehmen Membranen multiple Funktionen: Sie sind Barrieren, Schnittstellen und Verstärker zugleich. Ihre queere Potenzialität liegt gerade in ihrer Fähigkeit, Veränderung zu ermöglichen, Ambivalenzen zu halten und nicht nur zu trennen, sondern auch zu verbinden.

Übertragen auf Bildungspraxis und Geschlechtervielfalt in der Schule wird die Metapher der Membran zum Analyseinstrument, das die Qualität und Dynamik von Kontakt, Austausch und Blockade sichtbar macht. Pädagogische Maßnahmen, Schutzkonzepte oder auch individuelle Handlungspraktiken von Lehrkräften können als ‚kanalbildende Proteine‘ verstanden werden, die den Zugang zu neuen Subjektpositionen eröffnen oder verschließen. Lehrkräfte und

Schüler\_innen agieren damit nicht losgelöst von materiellen, diskursiven und affektiven Bedingungen, sondern sind Teil komplexer intraaktiver Prozesse, die Subjektivierung immer wieder neu verhandeln. Veränderung vollzieht sich darin als prozesshafter Akt, der weder linear noch planbar ist, sondern von situativen Durchlässigkeiten und Widerständen geprägt wird.

## **Forschungsapparaturen: Zur Situierung der Perspektive**

Bislang wird in der Forschung zu Geschlechterdiversität in der Schule der Blick vor allem auf die diskursive Konstitution von Geschlechtervielfalt gerichtet, wie sich beispielsweise in Untersuchungen zu formalen Rahmungen (vgl. Fedorchenko 2024; Huch/Lücke 2015), Lehrer\_innen und -ausbildung (vgl. Klenk 2023, Wedl/Bartsch 2015) sowie zur Perspektive von trans\*, inter\* und nichtbinären Schüler\_innen und ihren Subjektivierungsmöglichkeiten (vgl. Oldemeier 2021; Kleiner 2015) zeigt. Einige qualitative Studien arbeiten Durchlässigkeiten für Geschlechtervielfalt heraus, etwa wenn Schüler\_innen Handlungsmacht gewinnen, indem sie Anrufungen resignifizieren, Zwischenräume und Ambivalenzen nutzen und sich (teilweise) Sichtbarkeit verschaffen – trotz (oder gerade wegen) der vorherrschenden Normierungen (vgl. Kleiner 2015). Auch individuelle Unterstützungsleistungen von Lehrkräften (vgl. Klenk 2023) und die größere gesellschaftliche Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt (vgl. Oldemeier 2021) schaffen – wenn auch begrenzte – Räume für trans\*, inter\* und nichtbinäres Leben in Schule. Noch offen ist hingegen die Frage, wie sich Geschlechtervielfalt im Kontakt mit nichtmenschlichen Akteur\_innen materialisiert und welche A-/Effekte – auch bei den Forschenden – dabei eine Rolle spielen. Die materielle und affektive Dimension ist kein bloßer Hintergrund, sondern wirkmächtiger Bestandteil der Herstellung und Begrenzung von Subjektpositionen und Identitäten. Barads Ansatz hinterfragt die grundlegende Trennung zwischen Mensch und Ding, die bei Judith Butler in der Annahme der Hervorbringung von Subjekten durch diskursive Machtmechanismen vorausgesetzt bleibt (vgl. Kleiner/Kretschmar 2021, 240). Barad lenkt die Aufmerksamkeit somit auf die materiell-diskursive Hervorbringung auch jener Differenzen, die außerhalb des Menschlichen liegen, und adressiert damit eine Leerstelle in Butlers Theorie (ebd.). Die Membranmetapher macht dazu das Wechselspiel von Durchlässigkeit und Blockade in der Schule sichtbar.

Mit dem Projekt „Gender 3.0“ sind wir als Forschende in die Wissensproduktion zu Geschlechterdiversität eingetreten; damit sind wir Teil eines

materiell-diskursiven ‚Apparats‘, der durch Differenzsetzungen Bedeutung hervorbringt (vgl. Barad 2007, 142). In der Wissensproduktion werden je nach Beschaffenheit und Zusammensetzung des Apparats bestimmte Qualitäten des beobachteten Phänomens bestimmt – und andere ausgeschlossen (ebd., 125).<sup>4</sup> Die analysierende Einheit und der Untersuchungsgegenstand sind untrennbar miteinander verknüpft (vgl. Barad 2012, 19). Hillevi Lenz Taguchi (2013) macht darauf aufmerksam, dass der Aufbau von Wissensapparaten auch von der Auseinandersetzung abhängt, die wir aus unserer jeweiligen Verkörpert- und Situiertheit – in meinem Fall einer weißen, queeren Perspektive, die mit einem Bildungsaufstieg verknüpft ist – führen und den unterschiedlichen Erfahrungen, die wir darin machen. Diese tragen zur Wissensproduktion bei, da sie untrennbar mit der Art und Weise verbunden sind, wie wir das Thema der Geschlechterdiversität in Bildungseinrichtungen verstehen und untersuchen. Wissen dazu materialisiert sich in spezifischen materiell-diskursiven Konstellationen, aber wir als Forschende verändern uns auch durch Ereignisse und Begegnungen im Forschungsprozess, das heißt wir sind unauflösbar in das differenzielle Werden der Welt (vgl. Barad 2007, 185) involviert und – wenn das Ziel ein gutes Leben für Alle(s) auf diesem Planeten ist – in der Verantwortung, vorgenommene Differenzsetzungen als vorläufig zu begreifen und grundsätzlich zu hinterfragen. Oder anders gesagt: zu queeren.

Neomaterialistische Perspektiven teilen mit queeren (vgl. Jagose 2001; Hartmann et al. 2017) die Infragestellung fester Identitätslogiken und betonen Prozesse der Hervorbringung von Positionierungen. Zugleich lässt sich mit der Queer Theory nicht nur nach Differenzsetzungen wie der zwischen Subjekt und Objekt fragen, sondern mit Butler (2005) auch nach dem, was das Subjekt beziehungsweise ‚das Menschliche‘ ausmacht – und wer davon ausgeschlossen wird. Die Frage nach dem Werden und Erlangen des Status ‚menschlich‘ müsste ein Wissensapparat für ungleichheits- und subjektivierungsrelevante Produktionen von Wissen also aufgreifen und so konstituiert sein, dass die Grenzen und Eigenschaften von Objekten und Bedeutungen verkörperter Konzepte auch die Beziehungen zwischen Objekten und zwischen menschlichen Akteur\_innen berücksichtigt werden. Mit der Konzeptmetapher ‚Membra(I)nes‘ erweist sich die Bedeutung des Subjekts wahrlich doppeldeutig: Die Membran, die durch die Klammer angedeutet ist, ist durchlässig und begrenzt es nicht nur, sondern verleiht auch seiner Existenz und Relevanz Ausdruck und stellt die Frage danach, welchen Stellenwert es haben soll. In der methodologischen Ausgestaltung

---

4 Der Apparat lässt sich als Versuchsanordnung oder Labor denken, Barad (2012, 20) geht aber auch darüber hinaus und weist auf die erweiterbaren Grenzen hin, so dass sich der Apparat zum Beispiel auch als Dispositiv nach Michel Foucault denken lässt (vgl. Meißner 2013).

braucht es somit vielleicht etwas membranische Flexibilität, insofern die Dezentrierung des Subjekts mit der Frage verbunden wird, wer überhaupt und in welcher materiell-diskursiven Konstellation als Subjekt erscheint. Autor\*innen der *Queer of Colour Critique* heben hervor, dass posthumanistische Theorien oft eurozentrische Subjektnormen reproduzieren und dabei die materialisierte Erfahrung rassialisierter, kolonialisierter und versklavter Subjekte unzureichend einbeziehen (vgl. Anzaldúa 1998; Snorton/Haritaworn 2013; Lugones 2020). Der Ruf nach einer radikalen Dezentrierung menschlicher Subjektivität läuft mitunter Gefahr, Differenzen zu nivellieren, die für die gesellschaftliche Verortung und das Überleben marginalisierter Gruppen zentral sind.

Für die Forschungspraxis zu Geschlechtervielfalt in der Schule heißt das: Forschung darf Machtverhältnisse, Rassialisierung und die Verwobenheit mit kolonialen Geschlechterregimen nicht ausblenden. Statt vermeintlich universeller Kategorien (wie ‚Gender‘ oder ‚Subjekt‘) braucht es aufmerksamkeitslenkende, dekoloniale Forschungsapparate, die die „double visions/realities“ (Lugones 2020: 28) – also die Ko-Existenz von hegemonialer und widerständiger Ordnung – analytisch zugänglich machen. Für eine transformative Analyse sollte in Interviews, Materialanalysen und Theoriebildung stets gefragt werden: Wer oder was wird wie zum Subjekt? Wessen Materialität zählt als bedeutungsvoll? Und: Welche Praktiken und Ordnungen werden als normalisiert, welche als abweichend oder unsichtbar gemacht?

Barads Konzept der Intraaktion (siehe unten) und der materielle Fokus helfen, diese Differenzen zumindest analytisch neu zu fassen, wenn auch nicht immer vollständig einzulösen. Die Membran-Metapher verweist dann weniger auf fluide Durchlässigkeit, sondern auf die konflikthafte, historisch situierte Materialisierung von Differenz, Ausschluss und Möglichkeit. Sie lädt dazu ein, ‚coloniality‘ auch in der Schule zu sehen – als einen Raum, in dem Subjektivität, Zugehörigkeit und Differenz ständig neu ausgehandelt und nicht selten gewaltsam reguliert werden. In diesem Sinne sind die Praxen queerer, rassifizierter oder intersektional positionierter Subjekte nicht nur Randerscheinungen, sondern bieten wichtige Korrektive für posthumanistische Theorien, indem sie die Materialität und Historizität von Differenz und Macht in den Vordergrund rücken.

Entsprechend gilt es wachsam zu sein gegenüber Differenzsetzungen, die Erleichterungen nur in bestimmte queere Verhältnisse bringen (zum Beispiel die Ehe für alle, die keine ist) und Machtverhältnisse nicht grundsätzlich abbauen, sondern sie nur verschieben.

In dem Wissensapparat, den ich hier konstruiere, überlagern sich die Interviewdaten, mein akademisches Wissen, gesellschaftliche Diskurse, das Nachdenken über Membraneigenschaften und meine eigenen Erfahrungen, und ich

versuche, das eine ‚diffraktiv‘<sup>5</sup> durch die anderen zu lesen. All diese Elemente sind getrennt-miteinander-durcheinander verbunden. Ihre Ränder sind unbestimmt: Wo in der Wissensproduktion zu Geschlechtervielfalt in der Schule ‚das Wissen‘ oder ich als forschende Person anfangen und ende, ist schwer zu sagen. Erst wenn die Daten und ich zusammenkommen, entsteht situativ etwas bezüglich Geschlechterdiversität in der Schule, ohne dass die Daten mich erklären könnten oder ich die Daten, wir sind nicht aufeinander reduzierbar und keins von uns hat einen überlegenen Status. Insofern werden Menschen als Ort der Bedeutungsgebung und des Geschehens in Sachen Geschlechterdiversität dezentriert und es kann gesehen werden, wie die Dinge aktiv in ihr Werden verwickelt sind.

## **Un\_Durchlässigkeiten: Performative Materialisierung von Geschlechterdiversität**

In den Begegnungen der verschiedenen Akteur\_innen des Wissensapparats – eigene und andere Affekte und Erfahrungen eingeschlossen – werden im Folgenden die Materialisierungen des Phänomens der Geschlechterdiversität in der Schule als materiell-diskursive ‚Intraaktion‘ innerhalb des Wissensapparats aufgezeigt. Geschlechterdiversität wird in spezifischen Intraaktionen produziert, in denen Grenzen und Eigenschaften der Phänomenbestandteile (temporär) festgelegt werden, indem spezifische materielle Arrangements beziehungsweise Konzepte im Moment des Zusammentreffens Bedeutung entfalten (vgl. Barad 2012, 19).

Als Teil eines größeren Wissensapparates zu Geschlechterdiversität spielen Fortbildungen für Lehrpersonen eine Rolle, da es in der akademischen Ausbildung kaum Angebote gibt, die dieses Thema aufgreifen. Im Projekt „Gender 3.0“ habe ich solche Fortbildungen teilnehmend beobachtet und im Anschluss sieben problemzentrierte Interviews mit Lehrpersonen geführt. Dabei haben sie jenseits der besuchten Fortbildung auch über Praktiken in ihren Schulen erzählt, welche sich mit der Frage der Un\_Durchlässigkeit intuitiv verbunden haben. Die beiden ausgewählten Sequenzen heben sich vom gesamten Interviewmaterial durch ihre subjekt-materielle Verwobenheit ab und verweisen kontrastierend auf ein Spektrum zwischen blockierender bürokratischer Materialität und relationaler Handlungsfähigkeit. Die Sequenzen stehen also im Verhältnis zueinander, indem sie unterschiedliche, aber miteinander verbundene

---

5 Nach Barad ist eine diffraktive Methodologie „respectful of the entanglement of ideas and other materials in ways that reflexive methodologies are not. In particular, what is needed is a method attuned to the entanglement of the apparatuses of production, one that enables genealogical analyses of how boundaries are produced rather than presuming sets of well-worn binaries in advance“ (Barad 2007, 29f.).

Aspekte der schulischen Praxis aufzeigen: Einerseits die institutionellen Blockaden, die durch bürokratische Strukturen und Undurchlässigkeit geprägt sind, und andererseits die Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen, die trotz dieser Blockaden kreative Lösungen finden und individuelle Veränderungen anstreben. Die Betrachtung des Verständnisses von ‚Daten‘ erfordert daran anschließend im Kontext dieser Untersuchung einen kritischen Blick: Sie sind nicht als eine träge und indifferente Masse zu betrachten, die darauf wartet, vom forscherschen Scharfsinn oder unseren Kodierungssystemen geformt und kalibriert zu werden. Vielmehr scheinen sie ihre eigenen Wege zu haben, sich verständlich zu machen. Das taten sie nicht nur bei mir, sondern auch bei einer Person, die nach einem Vortrag, in der ich die folgende Sequenz präsentierte, zu mir kam und berichtete, dass sie einen Jugendlichen zuhause sitzen habe, der all das ‚unterschreiben‘ könne. Diese Reaktion verdeutlicht zum einen, wie Wahrnehmungen und Erfahrungen durch die Forschung validiert werden und wie die Zugehörigkeit zu einem größeren Kontext von schulischen Erfahrungen durch diese Erzählungen sichtbar wird. Zum anderen zeigt sich daran, dass Daten, Eindrücke und Atmosphären nicht an den Forschenden haltmachen, sondern sich in einem Geflecht aus Materialität (Dokumente, Namen, Unterschriften), Erinnerungen, Gefühlen und weiteren Geschichten weiterbewegen – bis hin zu anderen Zuhörenden oder Lesenden. So wird deutlich, dass Geschlechterdiversität in der Schule kein linear zu kodierendes Phänomen ist, sondern eine vielschichtige Verflechtung menschlicher und nicht-menschlicher Praktiken, Objekte, Affekte und Diskurse, die im ständigen Austausch miteinander stehen.

Die betreffende Interviewsequenz stammt von Tom-Billy Kuhnke, einer sich als nicht-binär positionierenden Person, die ich in einem Workshop zu Geschlechtervielfalt für Referendar\_innen kennengelernt habe.

Tom-Billy Kuhnke: „[...] es hatte sich dann ein Schüler bei mir gemeldet und meinte, er möchte, dass er mit seinem richtigen Namen angesprochen werde und halt nicht mehr mit dem Deadname und ich dachte so ‚Ja klar, kriegen wir hin, gar kein Problem, soweit ich weiß gibt es kein Gesetz, was das irgendwie (...) unterbinden sollte‘, dann habe ich mit [Person aus der Stadtverwaltung] telefoniert, und habe mich da nochmal [...] abgesichert, ob es (lachend) wirklich kein Gesetz gibt, und auch da wurde mir irgendwie total geholfen und [Person aus der Stadtverwaltung] hat mich auch total ermutigt, das [...] durchzusetzen und so, wo ich total / ich war dann total optimistisch. Das wurde dann hier von der Schulleitung gedämpft, jetzt hieß es so ‚Ok, wir brauchen irgendwie was Schriftliches.‘ Und zwar auch von den Eltern [...]. Und ja, ist halt schwierig, weil der Vater da komplett irgendwie schwierig ist, die Mutter

hat damit überhaupt kein Problem, spricht aber leider kaum Deutsch und ich leider kein Wort [andere Sprache], was die Kommunikation erschwert hat, (...) auf jeden Fall hat es der Schüler trotzdem hinbekommen, dann dass irgendwie ein Zettel geschrieben wird und Unterschrift drunter gesetzt wird, ich gebe den ab und war halt schon so, ‚Ok, wir haben es geschafft, super‘. Dann kam die Schulleitung nochmal auf mich zu, ‚Also wir brauchen was Offizielles‘ und ich so ‚Aber ich habe mit [Person aus der Stadtverwaltung] gesprochen und [Person aus der Stadtverwaltung] meinte, es gibt kein offizielles Dokument vom [Stadtverwaltung] von irgendjemanden, und wir sollen das so machen. Rufen Sie ihn gerne nochmal an, aber das ist das, was irgendwie Stand der Dinge ist.‘ ‚Nee, das geht nicht.‘“

Tom-Billy Kuhnke erzählt dann von einem Vernetzungstreffen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Kontext Schule, bei dem sowohl ein Gespräch mit einer Person aus der Stadtverwaltung als auch mit einer Person von der Schulaufsicht ergeben, dass die schriftliche Zustimmung der Eltern zur Vornamensänderung ausreicht.

Tom-Billy Kuhnke: „Ich auf jeden Fall nochmal zur Schulleitung und meinte so, ‚Ok, also die [Stadtverwaltung] sagt ‚Reicht!‘, die Schulaufsicht: ‚Reicht!‘, hat sich die Sekretärin eingeschaltet, die mit einem Anwalt telefoniert hat, der natürlich meint, es reicht nicht. (...) Habe mich also ran gesetzt und ein sehr offizielles Dokument irgendwie verfasst so mit Unterschrift erziehungsberechtigte Person und Paragraphen hier und da, Artikel 2 Grundgesetz und schlag mich tot, tausend Unterschriften, und (...) habe das zusammen mit der Schulleitung, mit der Sozialarbeit nochmal abgesprochen und DAS wurde dann genehmigt, ich also nochmal zu dem Schüler hin, und nochmal gesagt, ‚Wir brauchen es nochmal. (...) Und wenn du magst, rufe ich mal deinen Vater an und erkläre das jetzt, warum wir irgendwie alle zwei Tage eine neue Unterschrift brauchen.‘ Auf jeden Fall war der Vater wirklich so: ‚Ja, da weiß ich auch nicht, was mit / also mit Deadname los ist, da müssen wir mal zum Arzt.‘ Und da ist mir so das Herz in die Hose gerutscht, weil ich wirklich so dachte so ‚Oh Gott‘, also wie schlimm ist es, dass nur, weil jetzt hier irgendjemand die ganze Zeit irgendwie gefühlt dieses Dokument boykottiert, dass er jetzt mit dieser Person so oft noch darüber reden muss und eine Unterschrift von dieser Person braucht, ich auf jeden Fall dann an die Schulpsychologin, an die Schulsozialarbeit nochmal ran getreten und habe das so erzählt und meinte so ‚Ok, eventuell dann auch irgendwie so Kinderschutzmeldung‘, weil das ja schon irgendwie

dann wichtig ist, einfach ein Auge drauf haben. Er hat es dann trotzdem nochmal geschafft eine Unterschrift, ich also wirklich dann einfach nur Dokument ins Fach gelegt (...), dann kam eine Bemerkung vom Sekretariat, dass die Änderung in der Schuldatenbank ja nicht möglich sei, weil zuerst im Ausweis was geändert werden müsse. Und dann / also dann habe ich irgendwann auch diese Schule verlassen und dachte halt so, ‚das kann doch nicht sein, wie kann denn so ein einfacher Prozess über ein halbes Jahr dauern auf dem Rücken von einem Kind oder von einer jugendlichen Person irgendwie ausgetragen werden, (...) und ich habe das dann / also ich konnte das nicht auf mir sitzen lassen, weil ich dachte so, ‚ok, also ich bin jetzt hier weg, er hat keine Chance da wegzukommen oder jedenfalls nicht so leicht‘, habe nochmal [...] angerufen, also zuerst [Person aus der Stadtverwaltung] und dann meinte [Person aus der Stadtverwaltung] so ‚Nee, jetzt langsam mal die Schulaufsicht nochmal drauf ansprechen‘, die hat sich nochmal mit der Schulleitung jetzt hingestellt, mit dem Ergebnis, dass es da jetzt innerhalb der Schule irgendwie extrem Beef gibt, weil die Schulleitung gesagt hat, sie hat dieses Dokument noch nie gesehen, und ich dachte nur so, also (...) ‚Das ist doch nicht euer Er /‘. Also ich weiß gar nicht, ob das irgendwie weiterhilft gerade, [...] also (...) /“

Mart Busche: „Doch, das hilft extrem, weil das ist das Gegenteil von Geschlechterpluralität in der Schule lebendig werden lassen, das ist einfach das Gegenteil davon, was du da erlebt hast. (...)“

Tom-Billy Kuhnke: „Ja. [...] (...) Und / also ich frage mich bis heute, was ich hätte auch anders machen können irgendwie, ob / also man fing ja dann auch / oder ich habe dann angefangen an mir zu zweifeln und war so, (...) habe ich wirklich mit [Person aus der Stadtverwaltung] telefoniert, habe ich irgendwas falsch verstanden, habe ich irgendeinen Fehler gemacht‘. Aber nee. (...) Und irgendwann war ich dann auch mit den Ressourcen am Ende, habe die Schule verlassen, ich habe dann auch irgendwann die [Gewerkschaft] eingeschaltet, weil ich war das / das funktioniert so / ich kann ja so nicht arbeiten, also so blöd es jetzt klingt, aber weiß ich nicht. Also diese Schule (...) / ja. Weiß ich nicht.“ [ILP6: 409–483]

Die Erzählung beschreibt einen halbjährigen Prozess mit vielen unterschiedlichen menschlichen und nichtmenschlichen Akteur\_innen und Beziehungen. Um die binäre Geschlechterdifferenz überschreiten zu können – also durch die Membran zu gelangen –, braucht es ein offizielles Dokument mit Unterschrift der Erziehungsberechtigten sowie viel Energie. Das Dokument existiert zuerst nicht, sondern muss – inklusive Fehlversuch – erst produziert werden. Form und Inhalt

sind unklar. Zuerst geht es darum, das Einverständnis der Eltern („was Schriftliches“) zu erhalten, das angefertigte Dokument mit Unterschrift wird nicht akzeptiert. Es gibt von Schulseite die Idee eines offiziellen Dokuments, ohne das je klar wäre, wie dieses aussieht. Das Dokument ist Teil eines Prozesses des intraaktiven Werdens beziehungsweise der gesetzten Differenz, anhand derer sich festmacht, wer in dieser Situation Subjekt ist (oder sein darf/kann). Differenz zeigt sich nicht nur durch den Wunsch, den richtigen Namen verwenden zu können, sondern sie ist abhängig von den materiellen Merkmalen und Anforderungen der Schule, die zugleich als bewusst (Forderung nach Dokument) wie auch beliebig (keine Informationen über den Inhalt) angesehen werden können. Mit dem Baradschen Intraaktionsbegriff lässt sich das Dokument als fundamentaler Bestandteil der Wissensproduktion fassen, ohne dass es ihren Praktiken vorausgeht: Es wird in einer materiell-diskursiven Intraaktion hervorgebracht. Es materialisiert sich im Zusammenspiel verschiedener menschlicher und nichtmenschlicher Akteur\_innen (Eltern, Kind, Papier, Stift, Tinte) einmal als konkreter Zettel, der den Elternwillen in Vertretung des Kindes repräsentiert. In der zweiten Materialisierung wird eine Bewertungslogik eingezogen: Das Dokument muss ‚reichen‘, es muss legitim erscheinen. Die Wissensproduktion von Tom-Billy Kuhnke und der Stadtverwaltung folgt dabei einem neue Subjektpositionen ermöglichenden Diskurs, sie schließt die Überschreitung der binären Geschlechterdifferenz und das Annehmen eines neuen Namens ein, während die der Schule einem beschränkenden Diskurs folgt, der die Verantwortung der betroffenen Person und ihren Verbündeten zuschiebt. Insofern ist das Dokument hier keine statische Einheit, sondern eine ontologisch und epistemisch prozesshafte.

Die nicht-menschliche Materie in der zitierten Beschreibung hebt die Lebendigkeit von Objekten hervor, mit der sichtbar wird, wie Geschlechterdifferenz durch die intraaktive Verflechtung von menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten entsteht. Die verschiedenen materiellen Agent\_innen sind verknüpft mit einem Diskurs über Schule und Geschlechtervielfalt, in dem es ermöglichende Positionen zur Vornamensänderung gibt, diese sich hier aber nicht in der Umsetzung materialisieren. Die Namensänderung wird blockiert, die unterschiedlichen Versuche, Kanäle für den Transport der neuen Subjektposition in die Schule zu schaffen, scheitern. Die Materialität des Dokuments wird hier als eine Zwangsinstanz der Bürokratie erkennbar, die nicht nur den prozeduralen Prozess einer administrativen Anerkennung steuert, sondern auch moralische und gesellschaftliche Werte über die Anerkennung von Geschlechterdiversität in der Institution transportiert. Als materielles Objekt verwehrt es im Moment der Forderung nach offizieller Bestätigung die Möglichkeit einer schnellen und

unbürokratischen Anerkennung. Vielmehr wird es zu einem Bremsklotz, der die Bewegung hin zu einer inklusiveren Schule verlangsamt. Das Dokument wird zu einer materiellen Barriere, die die hegemoniale Zwei-Geschlechterordnung aktiv verstärkt und die geschlechtliche Position des Schülers weiterhin als zu verhandelnd und unbeständig erscheinen lässt. In dieser Weise wird das Dokument nicht nur zu einem administrativen Formalismus, sondern zu einem Kraftakt, der den Erhalt hegemonialer Geschlechterstrukturen in der Institution sicherstellt.

Die Interviewsequenz zeigt auch, wie das schulische Verfahren der Namensänderung nicht nur geschlechtliche Differenzen, sondern auch soziale und (post-)koloniale Ordnungen reinszeniert. Entscheidend ist dabei, dass auf der Strukturebene agentielle Schnitte gesetzt werden, etwa indem für nicht-deutschsprachige Personen keine Übersetzungs- oder Unterstützungsmöglichkeiten bereitstehen – ein Schnitt, der Migration und Klasse zum Ausschlusskriterium macht. Zugleich pathologisiert der Vater das Kind („da müssen wir mal zum Arzt“), wodurch queere und trans\* Subjektivität als defizitär und behandlungsbedürftig gerahmt wird. Die Vorstellung, ein weiß-deutsches, bildungsbürgerliches Kind hätte leichter Zugang, verweist auf die Persistenz kolonialer Normalitätsvorstellungen und verdeutlicht, wie rassifizierende und klassistische Strukturen durch bürokratische und diskursive Schnitte in schulischen Abläufen fortwirken.

Die Intraaktionen, durch die Materie-im-Prozess-des-Werdens schrittweise in ihre fortlaufende jeweilige Materialisierung eingefaltet (vgl. Barad 2007, 151), werden insofern produktiv, als dass sie bei Tom-Billy Kuhnke zuerst zu gedämpftem Optimismus, dann zu Enttäuschung und Frustration über die Undurchlässigkeit des schulischen Geschlechterregimes sowie zu Selbstzweifeln führen. Das Dokument und seine Blockade rufen eine affektive Reaktion in Tom-Billy Kuhnke hervor: Frustration, Ermüdung und Wut, schlussendlich ein Zustand der Ohnmacht. In einem neomaterialistischen Verständnis ist diese affektive Reaktion nicht nur eine individuelle, sondern auch eine materielle Antwort auf die institutionellen Strukturen, die durch das Dokument aufrechterhalten werden. Diese affektive Resonanz könnte als ein Beispiel für die Verkettung von materiellen und emotionalen Reaktionen verstanden werden, die wiederum das Verhältnis von Lehrer\_in zu Institution prägen.

Es wird deutlich, wie das Schulsetting als mächtige performative Akteurin fungiert, die aufgrund ihrer Undurchlässigkeit für die Vornamensänderung zu Tom-Billy Kuhnkes Ausscheiden aus diesem System beiträgt. Aus einer membranischen Perspektive zeigen sich beharrlich aufrechterhaltene Blockaden, die eine Durchlässigkeit in Richtung einer Veränderung unterbinden. Es entsteht

zwar Interaktion mit einzelnen Akteur\_innen (beispielsweise Dokumenten, die unterschrieben werden, Gesprächen mit der Stadtverwaltung), aber es kommt nicht zu einer Energieübertragung in die Schule. Die Impulse bleiben auf der Oberfläche hängen und es erfolgt kein Prozess der Umwandlung, die von außen angestoßene Veränderung tatsächlich im institutionellen System zu verankern oder im Sinne eines postheteronormativen Zugangs (vgl. Busche et al. 2018, 184) umzubauen. Aus Perspektive des agentiellen Realismus macht sich dieses System für Tom-Billy Kuhnke so verständlich, dass Tom-Billy Kuhnke hier nicht verbleiben kann. Als raumzeitliche Materialisierung handelt es sich um eine Geschichte der Erschöpfung, bei der die investierte Energie eher verpufft als sich produktiv zu entladen. Damit zeigt sich das schulische Setting als so negativ, dass Tom-Billy Kuhnke es verlassen muss.

Mit der Frage, was ‚wir‘ als Spezies und als eine Reihe von technologisch vernetzten materiellen Kulturen sein könnten, schlägt Braidotti (2022, 9) politisch transformative Gesten vor, die in der Ermächtigung zu kreativen ‚Gegenverwirklichungen‘ bezüglich der negativen Gegenwart bestehen. Dabei ist die Konfrontation mit der Negativität, im beschriebenen Fall die Undurchlässigkeit des schulischen Geschlechterregimes, und das Prozessieren des damit verbundenen Schmerzes, zudem gegebenenfalls das Interview beiträgt, insofern bedeutsam, als dass darüber Wissen über den Zustand erlangt wird, der verändert werden soll. Braidotti (ebd.) betont, dass auch die Entgiftung vom Negativen, der Einschränkung in unserem Freiheitsdrang und unserer Handlungsfähigkeit durch die Umstände, relevant ist. Es wird im Beispiel deutlich, dass Tom-Billy Kuhnkes Beziehungsfähigkeit zu den Umständen, die Tom-Billy Kuhnkes Existenz in der Schule hervorbringen, eingeschränkt sind. Eine ‚affirmative Ethik‘ (vgl. ebd.) im Sinne einer praktischen Übung geht über diese entmachtende Beziehungsform hinaus und stellt sich in empowernden Beziehungen eine andere Zukunft vor, „das meint das Bewusstsein darüber, ‚ja, wir sind gegen Aspekte der Gegenwart, aber wir sind bereits dabei, etwas Anderes zu werden‘. Dieses ‚Ja‘ ist keine verblendete, selige Akzeptanz dessen, was bereits der Fall ist, sondern eher der freudige Kontrapunkt, der dazu führt, noch nicht erforschte Alternativen umzusetzen. Es bedeutet: Ich ziehe es vor, mich nicht zu fügen“ (ebd., Übersetzung M.B.). Sich nicht zu fügen, heißt in diesem Fall, das undurchlässige System zu verlassen und woanders weiterzumachen.

Über das lokale Setting der Schule hinausgegangen, sind Erfahrung mit bürokratischen Abläufen als Teil dieses Wissensapparats zu Geschlechtervielfalt in der Schule auch in meinem eigenen Körper präsent. In der Beschäftigung mit den Daten entsteht ein Changieren zwischen Mitgefühl mit Tom-Billy Kuhnke als

auch eigenem Frust über (falsche) Vergeschlechtlichungen und Müdigkeit hinsichtlich langwieriger und undurchsichtiger bürokratischer Vorgänge in meiner eigenen Biografie. Meine Affizierung wird bereits in der Interviewsituation an der Einordnung deutlich („das Gegenteil von Geschlechterpluralität in der Schule lebendig werden lassen“). Ich erinnere mich aber während der Beschäftigung mit dieser Sequenz auch daran, wie ich für das Zusammenstellen von Bewerbungsunterlagen ein korrigiertes Abiturzeugnis mit meinem geänderten Vornamen angefordert habe. Trotz wiederholter Mailanfragen habe ich über ein Jahr hinweg bei meiner ehemaligen Schule kein neues Zeugnis erwirken können. Ich habe irgendwann aufgegeben und bis heute kein korrektes Abiturzeugnis, wenn ‚etwas Offizielles‘ für den Nachweis der Hochschulreife gefordert wird. Auch meine aktuelle Position geht einher mit einer falschen Geschlechtszuweisung auf der Ernennungsurkunde zur Professur. Eine Welle von Ohnmachtsgefühlen schwappt vom Bauch aufwärts, ich bekomme einen Kloß im Hals. Die in der Erzählung von Tom-Billy Kuhnke beschriebenen Blockaden – wie etwa die undurchlässigen institutionellen Praktiken, die Frustration und der Zweifel, die durch Telefongespräche, Dokumente und institutionelle Orte hervorgerufen werden, sind nicht nur kognitiv wahrnehmbar, sondern rufen in mir als forschender Person affektiv-körperliche Reaktionen hervor. Tom-Billy Kuhnkes Gefühle wie Empörtheit und Ungläubigkeit („Das ist doch nicht euer Er /“) sowie die erwähnte tiefe Ausgelaugtheit („mit den Ressourcen am Ende“) erinnern mich daran, mit Anforderungen konfrontiert zu sein, denen sich keine cis\* Person stellen muss. Diese Erfahrungen, die durch Moleküle in meinem Körper, durch Membranen in Hirn, Nerven und Blutbahnen geschickt werden, sind nicht nur ein individuelles Erleben, sondern auch ein Hinweis auf die körperliche Dimension des Wissens und der Subjektivität, die im Kontext der Institutionen und der Normen des Bildungs- und sozialen Systems erfahren werden. Im Nachdenken und körperlichen Spüren der Daten entfaltet sich eine Bewegung, die nicht an der Einzelbeobachtung haltmacht, sondern in die Strukturen von Schule, Hochschule und Gesellschaft zurückwirkt. Zu wissen, dass irgendwo zu Hause das erwähnte Kind sitzt und die Erfahrungen – wie ein nie offiziell gefordertes und doch existierendes Dokument – „unterschreiben kann“, verweist auf einen subversiven Akt: Die eigenmächtige Bestätigung und Validierung marginalisierter Erfahrungen jenseits institutioneller Anerkennung. Gerade darin, im performativen Moment des Unterschreibens, zeigt sich eine Handlungsfähigkeit, die dominante Ordnungen unterläuft und bestehende Normen herausfordert. Diese affektive und materielle Resonanz verändert auch mein Verständnis von Geschlechtervielfalt und verstärkt das Bewusstsein für die Verwobenheit von

Körper, Affekt, Institution und Widerstand – sowohl im Forschungsfeld als auch in meiner eigenen Position.

Auch in der zweiten Interviewsequenz aus einem Gespräch mit einer lesbisch lebenden Lehrerin, die sich auch in der Schule für queere Belange engagiert, spielen Namen, Dokumente und Papier eine Rolle:

Sarah Zinger: „Und jetzt habe ich schon überlegt, da bin ich auch über das Fachgespräch drauf gekommen, das haben andere gemacht, die haben dann halt einfach eine Hülle gestaltet für das Zeugnis, wo dann auf der Hülle der richtige Name drauf steht, dass sie das Zeugnis zumindest mit dem richtigen Namen überreicht bekommen –“

Mart Busche: „Ach, das ist ja geil.“

Sarah Zinger: „ – und dann zu Hause rausnehmen können. Das fand ich auch total cool. Oder ich habe das auch schon mit / bei ein anderer Schüler, der wollte dann / oder da hat die Mutter gesagt, schreib nochmal deinen Deadname da drauf auf die Klassenarbeit und dann habe ich gesagt so nee und habe dann halt immer ein Post-it drüber gemacht, wenn ich das ausgegeben habe und inzwischen schreibt er auch seinen richtigen Namen drauf. [...]“

Sarah Zinger: „Genau, das sind so diese / die / diese bürokratischen Hürden irgendwie, auf die man dann immer stößt.“ [332–348]

Es sind hier drei nichtmenschliche Akteur\_innen zentral: das Zeugnis, die Zeugnishülle und das Post-it. Das Zeugnis ist von einer Hülle umschlossen wie von einer Membran, die zum einen Innen (Deadname) und Außen (korrekter Name) voneinander trennt und zum anderen das Zeugnis halboffen umschließt wie die Klammer das ‚I‘ im Begriff der Membra(I)nes. Mit der Hülle zusammen erscheint der korrekte Name, in der Beziehung von Hülle, Name und ermöglichendem Diskurs materialisiert sich die Subjektposition des\_der Schüler\_in. Im Hinblick auf Hierarchien zwischen Menschen erfährt das Zeugnis hier eine besondere Markierung. In Markierungen auf Körpern und Materialitäten zeigen sich die Unterschiede, die einen Unterschied machen – in diesem Fall zwischen Menschen, bei denen sich cis-geschlechtliche Privilegien manifestieren und solchen, die für das Recht auf den eigenen Namen einen energetischen Aufwand betreiben müssen. Auch das leere Post-it, das auf der Klassenarbeit den Deadname überdeckt, materialisiert sich als Möglichkeit für eine neue Subjektposition. Es hebt bestimmte Bedeutungen (die Existenz und Veränderbarkeit des Namens) hervor, macht den Deadname gleichzeitig unsichtbar und betont durch seine Verdeckung seine Existenz. Erst durch die Verdeckung des Deadnames kommt die Bedeutung des Namens an sich zum Vorschein. Der Name ist seiner Selbstver-

ständigkeit enthoben. Das Post-it stellt ein Schwellenphänomen dar, welches den Übergang zwischen Vergangenheit und Gegenwart, dem Fremdwerden des alten Namens und seinem Ende als mit Leben gefühlter Bezeichnung („Dead-name“) und der Inbesitz- und Indienstnahme des neuen Namens markiert. Das Post-it und das „nee“ der Lehrerin als Ausdruck von Kritik am Bestehenden, als Präferenz sich hier nicht in die übliche Praxis zu fügen, werden als eine Wissenspraktik im Sinne einer spezifisch materiell-diskursiven Auseinandersetzungen sichtbar, die an einem queerem *worldmaking* beteiligt ist. Insofern generiert die Intraaktion zwischen Lehrerin, Hülle, Post-it, Namensdiskursen, Zeugnissen und Qualifikationsarbeiten hier ein Phänomen der Geschlechtervielfalt. Nur ihr Zusammenspiel ermöglicht das Phänomen, verstanden als „specific material configurations of the world's becoming“ (Barad 2007, 91).

Meine eigene Involviertheit wird bereits im Moment der Datenerhebung deutlich, wenn ich affektiv auf die gegebenen Informationen reagiere: „Ach, das ist ja geil!“. Ich verleihe meiner Begeisterung Ausdruck, in dem Sinne haben die erhobenen Daten hier schon einen Weg gefunden, sich mir verständlich zu machen. Die Frage, wie die eigene Schulzeit verlaufen wäre, wenn heutige Phänomene der Geschlechtervielfalt präsent gewesen wären, schwingt in der Auseinandersetzung mit den Daten mit: Wenn man etwas ‚geil‘ findet, ist man weit entfernt von Gleichgültigkeit oder Objektivität; freudige Erregung ob der konkreten Praxen, die zur Verwendung des richtigen Namens beitragen, macht sich breit.

## **Membranen, Materialisierungen, Möglichkeits(t)räume: Schlussbetrachtung**

Mit verschiedenen Techniken und Trägerstoffen zeigen sich hier unterschiedlich erfolgreiche Versuche, Geschlechtervielfalt in Form des Namenswechsels durch die Schule als Membran zu transportieren. Im ersten Beispiel bleibt der institutionelle Kanal verschlossen; Verantwortung für das Wohlergehen von trans\* Schüler\_innen wird nach der Offenlegung nicht kollektiv, sondern auf eine nicht-binäre Lehrkraft abgewälzt. Barad (2007, 392) hebt hervor, dass Verantwortung keine individuelle Wahl ist, sondern als verkörperte Beziehung jenseits bewusster Intentionalität wirkt. In diesem Sinne sind Prozesse wie der Vornamenswechsel oder das Aushalten eines queerfeindlichen Arbeitsumfelds keine rein individuellen Handlungen, sondern immer Resultate und Ausdruck eines größeren Apparats aus diskursiven und materiellen Praktiken. Aufgabe kritischer Forschung ist es, diese Apparate als Felder zu denken, in denen menschliche und

nichtmenschliche Akteur\*innen, Routinen, Dokumente und Institutionen gleichermaßen daran beteiligt sind, Anerkennung oder Blockade hervorzubringen.

Im Mittelpunkt des Beitrags stand die Frage, wie Un\_Durchlässigkeiten schulischer Geschlechterordnungen materialisiert werden – durch das Zusammenspiel von institutionellen Routinen, materiellen Strukturen und Alltagspraktiken, die Räume der Anerkennung oder Ausschließung für trans\*, inter\* und nichtbinäre Subjektpositionen schaffen. Die Materialitäten – Dokumente, Räume, Technologien – treten nicht als neutrale Kulisse auf, sondern als eigenständige Kräfte, die Geschlechtervielfalt ermöglichen oder begrenzen. Die Metapher der Membran verdichtet dieses Spannungsfeld: Ihre Grenzzonen sind Orte permanenter Aushandlung von Zugehörigkeit, Differenz und Macht. Zugleich zeigt sich, wie sich in diesen Interaktionen koloniale, rassifizierende und klassistische Strukturen fortschreiben: Wer als Subjekt anerkannt wird, welche Materialität zählt und wie Pathologisierung und Barrieren entlang von Sprache, Herkunft und Klasse wirksam werden. Damit rückt die Notwendigkeit einer dekolonialen, machtkritischen Perspektive auf schulische Ordnungen in den Fokus.

Auch das forschende Subjekt ist Teil dieses Geflechts: Theorie, Erfahrung, Affekt und Analyse sind untrennbar verwoben. Die Forschung zu Geschlechtervielfalt entfaltet dort transformative Kraft, wo sie individuelle Erfahrungen im Zusammenspiel mit materiellen, diskursiven und institutionellen Bedingungen reflektiert und dabei nach neuen Möglichkeitsräumen sucht – nicht als linearen Fortschritt, sondern als dynamisches Feld, in dem Blockaden, Widerstände und kreative Umwege sichtbar werden. Vor diesem Hintergrund kann es als Aufgabe kritischer (Bildungs-)forschung verstanden werden, im Sinne einer ‚affirmativen Ethik‘ (Braidotti 2022) Schulen und Forschungskontexte zu imaginieren, in denen die gegenseitige Verpflichtung aller Akteur\*innen – menschlich wie nicht-menschlich – und die Verflechtung von Wissen, Sein und Macht tatsächlich gelebte Praxis werden kann. Und für diese zu streiten.

## Data Availability Statement

Das Forschungsmaterial, das im Rahmen dieser Studie generiert oder analysiert wurde, ist in diesem Beitrag enthalten.

## Literatur

- Anzaldúa, Gloria (1987): *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hg.) (2019): *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Opladen: Barbara Budrich. doi: [10.3224/84742277](https://doi.org/10.3224/84742277)
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*, Berlin: Suhrkamp.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press. doi: [10.2307/j.ctv12101zq](https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq)
- Braidotti, Rosi (2022): *The Virtual as Affirmative Praxis. A Neo-Materialist Approach*. In: *Humanities* 11(3), 62. doi: [10.3390/h11030062](https://doi.org/10.3390/h11030062)
- Brunner, Alexander (2025): *Posthumanismus und Soziale Arbeit. Sympathien und Kritik*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit* 33, 25. doi: [10.33058/szsa.2025.2957](https://doi.org/10.33058/szsa.2025.2957)
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hg.) (2018): *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: Transcript. doi: [10.14361/9783839442418](https://doi.org/10.14361/9783839442418)
- Busche, Mart/Füty, Tamás Jules (2023): *Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans\*, Inter\*, Nichtbinarität und Agender in der Schule*. In: *Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hg.): Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*, Jg. 19. Wiesbaden, New York: Barbara Budrich, 75–90. doi: [10.3224/84742703.05](https://doi.org/10.3224/84742703.05)
- Butler, Judith (2005): *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Fedorchenko, Ayla (2024): *„Acceptance of diversity“...but not too much? (Restricted) Pathways towards transgender and intersex inclusivity in European and German sex education curriculum guidelines*. In: *The Curriculum Journal* 00, 1–16. doi: [10.1002/curj.268](https://doi.org/10.1002/curj.268)
- Futaki, Shiroh (2005): *Membrane-permeable arginine-rich peptides and the translocation mechanisms*. In: *Advanced Drug Delivery Reviews* 57 (4), 547–558. doi: [10.1016/j.addr.2004.10.009](https://doi.org/10.1016/j.addr.2004.10.009)

- Hartmann, Jutta (2013): Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In: Hünersdorf, Bettina/Hartmann, Jutta (Hg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 255–280. doi: [10.1007/978-3-531-18962-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18962-8_14)
- Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hg.) (2017): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen: Barbara Budrich.
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.) (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: Transcript. doi: [10.14361/9783839429617](https://doi.org/10.14361/9783839429617)
- Jagose, Annemarie (2001): Queer theory. Eine Einführung. Berlin: Queerverlag.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher. Opladen: Barbara Budrich. doi: [10.2307/j.ctvdf03fx](https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03fx)
- Kleiner, Bettina/Kretschmar, Clara (2021): Diskurs, Materie und Materialisierung. Zum Verhältnis von Judith Butler und Karen Barad. In: Zeitschrift für Diskursforschung (2), 224–243. doi: [10.3262/ZFD2102224](https://doi.org/10.3262/ZFD2102224)
- Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen: Barbara Budrich. doi: [10.2307/j.ctv33p9zpk](https://doi.org/10.2307/j.ctv33p9zpk)
- Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Krell, Claudia/Oldemeier Kerstin (2017): Coming out und dann...?! Coming out Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans\* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Opladen: Barbara Budrich. doi: [10.2307/j.ctvddzs8p](https://doi.org/10.2307/j.ctvddzs8p)
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2015): Coming Out und dann ...?! Ein DJI Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans\* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Deutsches Jugendinstitut. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2015/DJI\\_Broschuere\\_ComingOut.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf) (5.9.2024).
- Lenz Taguchi, Hillevi (2013): Images of Thinking in Feminist Materialisms. Ontological Divergencies and the Production of Researcher Subjectivities. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 26 (6), 706–716. doi: [10.1080/09518398.2013.788759](https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788759)

- Lugones, María (2020): Gender and Universality in Colonial Methodology. In: *Critical Philosophy of Race* 8 (1-2), 25–47. doi: [10.1353/hyp.2006.0067](https://doi.org/10.1353/hyp.2006.0067)
- Lugones, María (2007): Heterosexuality and the Colonial/Modern Gender System. In: *Hypatia* 22 (1), 186–209.
- Meißner, Hanna (2013): Feministische Gesellschaftskritik als onto-epistemologisches Projekt. In: Bath, Corinna/Meißner, Hanna/Trinkaus, Stephan/Völker, Susanne (Hg.): *Geschlechter Interferenzen. Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen*. Münster: Lit, 163–208.
- Oldemeier, Kerstin (2021): *Geschlechtlicher Neuanfang. Narrative Wirklichkeiten junger divers\* und trans\*geschlechtlicher Menschen*. Opladen: Barbara Budrich. doi: [10.2307/j.ctv1sfsdz8](https://doi.org/10.2307/j.ctv1sfsdz8)
- Rosa, Hartmut (2018): *Unverfügbarkeit*. Wien: Residenz Verlag.
- Snorton, Riley C./Haritaworn, Jin (2013): Trans Necropolitics. A Transnational Reflection on Violence, Death, and the Trans of Color Afterlife. In: Stryker, Susan/Aizura, Aren Z. (Hg.): *Transgender Studies Reader II*. London: Routledge, 6–76.
- Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hg.) (2015): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript. doi: [10.1515/9783839428221](https://doi.org/10.1515/9783839428221)