

Intersektionen von Heteronormativität und Rassismus

Annäherungen an das schulische Feld

Florian Cristóbal Klenk, Theresa Kulick, Olga Zitzelsberger

Schule involviert in Differenzordnungen

Schule ist keine macht- und herrschaftsfreie Bildungsinstitution. Sie stellt sowohl eine soziale Ermöglichungsbedingung für sich mündig verstehende Menschen als auch eine zentrale Normierungsinstanz dar, in der Individuen lernen, sich den geltenden Regeln und Normen einer Gesellschaft zu unterwerfen, um als intelligible Subjekte (Butler 2001) anerkannt und handlungsfähig zu werden. „Fundamentale Differenzordnungen“ (Mecheril 2009: 205), wie Ableismus, Heteronormativität, Klassismus und Rassismus, bilden darin einerseits den „konstitutiven Rahmen, in dem Teilhabe für verschieden positionierte Subjekte ermöglicht bzw. verhindert wird“ (Akba et al. 2022: IX). Andererseits sind eben diese Differenzordnungen, wie es empirische Studien zu institutioneller Diskriminierung (u.a. Gomolla/Radtke 2009; Amirpur 2016) und zur Subjektivierung (Kleiner/Rose 2015) im Bildungssystem untermauern, zugleich auf ihre kontinuierliche (Re-)Produktion in den organisationalen Regeln, institutionellen Routinen sowie sozialen Deutungs- und Handlungsmustern angewiesen (u.a. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022; Klenk 2023; Gasterstädt et al. 2024), um de/privilegierende Wirkung zu entfalten. Einem kritisch-dekonstruktiven Verständnis von (Subjekt)Bildung und Differenz(herstellung) folgend (Balzter et al. 2017; Hartmann 2023) ist die Organisation und Institution Schule sowohl in die Herstellungsprozesse (intersektionaler) Differenzordnungen (Riegel 2016) wie auch deren pädagogische Bearbeitung durch differenzreflexives Handeln involviert (Messerschmidt 2016).

Gleichwohl dem pädagogischen Anspruch auf Realisierung von Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik (Bräu et al. 2024) strukturfunktionalistische Grenzen gesetzt sind – in Deutschland etwa in Form eines fünfgliedrigen Schulsystems sowie durch die Qualifikations-, Allokations-, Integrations- und Legitimationsfunktion der Institution Schule (Fend 2009) –, so besteht gemäß sozial(de)konstruktivistischen Theorien doch stets die Chance, Differenzordnungen in sozialen Interaktionen zu unterbrechen, in diskursiven Praktiken umzudeuten oder durch inklusive Schulentwicklungsprozesse in einer Weise umzuarbeiten, die Teilhabechancen erhöht und Diskriminierungsrisiken reduziert.

In Kontrast zu den 1990er Jahren (Prenzel 1993) kommt die erziehungswissenschaftliche Forschung heute nicht mehr „ohne eine genaue Betrachtung der gegenseitigen Beeinflussung unterschiedlicher Differenzlinien“ (Tervooren/Pfaff 2018: 32) aus, um der Komplexität von Differenzordnungen auf der Spur zu bleiben. Ein genuines Verständnis unterschiedlicher Differenzordnungen und -kategorien sowie deren intersektionaler Wechselwirkungen stellt jedoch nicht nur erhöhte methodologische Ansprüche an erziehungswissenschaftliche Forschung, sondern ebenso an die Professionalisierung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften (Klenk 2019; Budde/Blasse/Rißler 2020). Diese doppelte Relevanz von Intersektionalität ist vermutlich ursächlich dafür, dass das Paradigma innerhalb der deutschsprachigen Differenzpädagogiken weiter an Relevanz gewinnt.

Ausgehend von diesen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Annahmen über das Verhältnis von Schule und intersektionalen Differenzordnungen verfolgen wir in diesem Beitrag das Ziel, anhand der ausgewählten, intersektionalen Betrachtung von Heteronormativität und Rassismus im schulischen Feld zentrale historische, theoretische und empirische Ergebnisse zu sozialer Ungleichheit aufzuzeigen. Es ist vorauszuschicken, dass unsere Darstellungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern sich vielmehr als (erste) Annäherungen an die Gleichzeitigkeit von Macht- und Herrschaftsverhältnissen verstehen. Unser Beitrag legt den Analysefokus hierzu im Speziellen auf rassismusbezogene Intersektionen im Zusammenhang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (LGBTIQ*) in der Schule. Demzufolge wollen wir sowohl die bis dato weniger breit rezipierten queeren Perspektiven auf Rassismus sowie rassismuskritischen Blickwinkel auf queer als auch Teile des mannigfaltigen Diskurses um eine geschlechterreflexive Rassismusforschung und rassismusreflexive

Geschlechterforschung rezipieren, in denen vorwiegend immer noch ein binäres Geschlechterverhältnis verhandelt wird.

Intersektionen von Heteronormativität und Rassismus in historischer, theoretischer sowie empirischer Perspektive

Die Analyse der Verschränkungen von Heteronormativität und Rassismus ist der Entstehungsgeschichte des Intersektionalitätsbegriffes per se inhärent. Zentrale Beiträge zum Ansatz der Intersektionalität, wie etwa jener des Combahee River Collectives zum Ineinandergreifen von Unterdrückungsmechanismen („interlocking of oppression“) oder der Juristin Kimberly Crenshaw, die maßgeblich zur modernen Begriffsbildung beigetragen hat, wurden von – nicht nur, aber auch – Schwarzen lesbischen Feministinnen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA distribuiert (u.a. Audre Lorde, bell hooks, Gloria E. Anzaldúa). Die Erklärung des Combahee River Collective richtet sich bereits explizit gegen Rassismus und Heterosexismus. Darin heißt es: „We struggle together with Black men against racism, while we also struggle with Black men about sexism.“ (Combahee River Collective 1977: 5). Etwa zeitgleich finden sich in der deutschsprachigen geschlechterreflektierenden Migrationsforschung intersektionale Anknüpfungspunkte, beispielsweise im Kontext der ab den 1990er Jahren zunehmenden Reflexion des Triple-Oppression-Ansatzes entlang der Trias von *race*, *class* und *gender* – für einen Überblick siehe Messerschmidt (2023). Frühe Reflexionen von (Hetero-)Sexismus und (Kolonial-)Rassismus (Oguntoye/Opitz/Schulz 1986: 24 ff.) belegen, neben den Aktivitäten feministischer Migrantinnen (z.B. die Gruppe FeMigra) und Queers auf Color (z.B. die Gruppe Türkgay, siehe hierzu Shukrallah 2024), die handlungspraktische Relevanz des Paradigmas der Intersektionalität im deutschsprachigen Raum, wenngleich der Begriff selbst (noch) keine systematische Verwendung fand. Trotz der von 1985 bis 2000 gegebenen „Präsenz von Schwarzen, jüdischen, migrierten und exilierten queer-feministischen Aktivist:innen, Intellektuellen und Künstler:innen in den feministischen Bewegungen“ (Gutiérrez Rodríguez 2019) ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass die „damals bereits formulierte Kritik [S]chwarzer Frauen am weißen Feminismus [...] zwar gehört, aber nicht auf sich selbst bezogen“ wurde (Messerschmidt 2023: 153), weshalb intersektionale Perspektiven auf

Geschlecht, Sexualität und Migration unter Berücksichtigung globalisierter Verhältnisse (u.a. Castro Varela/Dhawan 2005; Rommelspacher 2007) sowie post- und dekoloniale Forschungen (Guitérrez/Steyerl 2012), etwa zu Bildung und Schwarzsein (Bergold-Caldwell 2020), nicht per se zum disziplinären Kanon der Geschlechterforschung gezählt werden (Auma et al. im Druck).

Ein stärkerer Fokus auf die Relevanz der Sexualitätsordnung wurde demgegenüber in der Queer-of-color-Kritik gelegt, die in den 1990ern in den USA formuliert und Anfang der 2000er Jahre maßgeblich vom Soziologen Roderick Ferguson geprägt wird. Über Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit hinausweisend wird darin die Grundannahme proklamiert, „dass die Geschichte und der gesellschaftliche Charakter von Sexualität innerhalb moderner kapitalistischer Gesellschaften nicht angemessen verstanden werden könnten, wenn keine Bezüge zur Produktion von rassisierten Körpern, Subjekten und Communitys hergestellt würden“ (Laufenberg 2022: 117). Dieser eigenständige Strang queerer Theorienbildung beschäftigt sich mit Intersektionen von Heteronormativität und Rassismus, die in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Rezeption im deutschsprachigen Raum nach wie vor vernachlässigt werden, wie es nicht zuletzt anhand der erst kürzlich erfolgten Übersetzungen entsprechender Grundlagentexte (Laufenberg/Trott 2023) zu identifizieren ist. Diese und andere queer-dekoloniale Perspektiven (z.B. Quijanao 2016) versuchen sichtbar zu machen, „dass die Zuweisung, queer zu sein, entscheidend dazu beitrug, Kolonisierung zu rechtfertigen“ (Bergold-Caldwell/Engel/Klenk 2022: o.S.), um auf diese Weise die geopolitischen Wechselwirkungen zwischen der Entstehung der bürgerlich-binären wie auch heterosexuellen Geschlechterordnung und ihrer kolonialrassistischen Zusammenhänge offenzulegen.

Ungeachtet der dargelegten Dis/Kontinuitäten innerhalb der deutschsprachigen Frauen- und Geschlechterforschung sowie partieller Rezeptionslücken im Zuge des Theorieimports aus den USA ist nicht zu bestreiten, dass sich die erziehungswissenschaftliche Differenzforschung seit geraumer Zeit intensiv mit der Frage befasst, wie mit dem Paradigma der Intersektionalität in der Pädagogik geforscht und gearbeitet werden könne. In einem aktuellen Forschungsüberblick zur Bedeutung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in pädagogischen Räumen stellt Christine Riegel (2022) jüngst fest, dass – erstens – das Konzept der Intersektionalität zwar innerhalb der Erziehungswissenschaft als methodologische Heuristik breit rezipiert wird (u.a. Walgenbach 2007), – zweitens – mit Bezug zu unterschiedlichen(!) Dif-

ferenzordnungen und -kategorien, wie etwa Ableismus (u.a. Buchner 2018), Heteronormativität (u.a. Klenk 2023), Klassismus (u.a. Pawlewicz 2023) und Rassismus (u.a. Kasatschenko/Zitzelsberger 2023), mittlerweile eine Fülle an Studien vorliegt, es jedoch – drittens – nur bedingt wissenschaftliche Befunde zu den empirischen Wirkungsweisen spezifischer Intersektionen, beispielsweise von Rassismus und Ableismus (Akbaba/Buchner 2019) oder Rassismus und Geschlecht (Bergold-Caldwell 2020), gibt. Einen Einblick in den aktuellen Stand der theoretischen und empirischen Forschung zu Intersektionen von Heteronormativität und Rassismus insbesondere im schulischen Feld wollen wir in den folgenden Kapiteln geben, wobei wir diesem zur weiteren Präzisierung eine Begriffsbildung von Heteronormativität und Rassismus voranstellen.

Heteronormativität und Schule *in a nutshell*

Heteronormativität bezeichnet die gesellschaftliche Norm, durch die Zwei-, Cis- und Endo-Geschlechtlichkeit sowie heterosexuelles Begehren normalisiert werden. Die Soziologin Nina Degele definiert sie als „ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt“ (Degele 2005: 21). Heteronormative Diskriminierung im Bildungskontext (Hartmann et al. 2007) gegenüber LGBTIQ*-Personen ist ein gleichermaßen globales (UNESCO 2016) wie europäisches (FRA 2020) Phänomen. Zwei aktuelle inter-/nationale Forschungsüberblicke zur Bedeutung von Heteronormativität im Schulkontext (Klenk 2023; Klocke 2022) unterstreichen, dass LGBTIQ*-Schüler:innen trotz offenkundiger Toleranzbekundungen der Klassenkamerad:innen und Lehrkräfte (Klocke/Sladen/Watzlawik 2020) eine affektive Ablehnung im Hinblick auf ihre geschlechtlich-sexuelle Identität im schulischen Raum erfahren (Klocke 2012; Huch/Krüger 2010). Lehrkräfte reagieren diesbezüglich nicht konsequent auf homo- und transfeindliches Sprechen im Schulalltag (Klocke 2012), weshalb LGBTIQ*-Jugendliche während ihrer Adoleszenz (u.a. Krell/Oldemeier 2017) sowie LGBTIQ*-Lehrkräfte im Schulalltag (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017) ein Coming-out aufgrund der Furcht davor,

daraufhin gemobbt oder deprofessionalisiert zu werden, häufig meiden. Weitere Studien (u.a. Schmidt/Schondelmayer 2015; Simoneit 2021; Klenk 2023) belegen sowohl Wissensdefizite als auch Handlungsunsicherheiten bezüglich des professionellen Umgangs mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auf der Seite des pädagogischen Fachpersonals, weshalb dieser Themenkomplex häufig an außerschulische Praxispartner:innen (z.B. LGBTIQ*-Workshops) sowie sichtbare LGBTIQ*-Kolleg:innen delegiert wird.

Rassismus und Schule in a nutshell

Rassismus kann als Struktur, Verhältnis und Prozess definiert werden. Auf Grundlage von tatsächlichen oder lediglich zugeschriebenen äußerlichen Merkmalen sowie innerlichen Eigenschaften resultieren daraus geopolitische Ausbeutungsverhältnisse sowie soziale Hierarchisierungen. Während im sogenannten ‚klassischen‘ Rassismus versucht wurde, über die wissenschaftliche Bestimmung von Unterschieden Menschen in ‚Rassen‘ einzuteilen und Ausbeutungsverhältnisse – insbesondere in der Kolonialzeit – mittels der Dehumanisierung von BiPOC zu legitimieren, „argumentiert der Neo-Rassismus bzw. der Kulturrassismus mit der Unterscheidungskategorie ‚höher- bzw. minderwertiger‘ Kulturen sowie der ‚Unvereinbarkeit von Kulturen‘ (vgl. Balibar 2002).“ (Fereidooni 2016: 45). Albert Memmi stellt diesbezüglich wie folgt fest: „Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“ (Memmi 1987: 164). Rassismus bildet damit den Versuch, die eigenen Privilegien zu rechtfertigen, indem andere Menschen durch Othering-Prozesse sozial verändert und strukturell diskriminiert werden (z.B. bei der Wohnungs- oder Arbeitssuche).

Das Schulsystem in Deutschland ist von rassismusrelevanten Deutungsmustern, strukturellen Diskriminierungen und konkreten rassistischen Praktiken durchzogen. Folglich ist für eine spezifische Gruppe von Schüler:innen Rassismus als ein Bildungsrisiko zu bewerten. Schüler:innen mit einem zugeschriebenen Migrationsstatus erlangen statistisch niedrigere Bildungsabschlüsse, da ihnen – erstens – von den Lehrkräften weniger zugehört wird und in der Konsequenz als selbsterfüllende Prophezeiung gerin-

gere Leistungen erbracht werden, – zweitens – ihre erbrachten Leistungen schlechter bewertet werden (Bonefeld/Dickhäuser 2017) und sie – drittens – trotz guter Leistungen aufgrund institutioneller Diskriminierung seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten (Gomolla/Radtke 2009). Auch pädagogische Fachkräfte of Color und Lehrkräfte mit einem (zugeschriebenen) Migrationsstatus sind durch Rassifizierung und Kulturalisierung in ihrer professionellen Integrität bedroht (Fereidooni 2016; Akbaba 2017; Mai 2020). Aktuelle Forschungsergebnisse führen vor Augen, dass ein reflexiver sowie diskriminierungskritischer Umgang noch kein hinreichender Bestandteil in der (Aus-)Bildung von Fachkräften ist (Leiprecht/Steinbach 2015, Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016; Heidrich et al. 2021; Akbaba/Bello/Fereidooni 2022; Ivanova-Chesse/Shure/Steinbach 2022).

Analytische Parallelen von Heteronormativität und Rassismus

„Sowohl Rassismus als auch Heteronormativität sind zwei große diskursive Matrizen bzw. Maschinen, die die Machtverhältnisse auf verschiedensten Ebenen der Gesellschaft aufrechterhalten.“ (Çetin 2013: 4) Rassismus und Heteronormativität ist nicht nur gemein, dass sie hierarchische Macht- und Herrschaftsverhältnisse dieser Gesellschaft verfestigen, sondern auch, wie sie dies bewerkstelligen. Beide Phänomene arbeiten nach Zülfukar Çetin – erstens – mit Naturalisierungen, indem sie soziale und kulturelle Unterschiede als Teil der menschlichen Natur propagieren und sie dadurch als unveränderlich erscheinen lassen (ebd.: 6). Zweitens nutzen beide Differenzordnungen die Homogenisierung, also die Vereinheitlichung von Menschen zu gleichartigen Gruppen (etwa ‚die‘ Gruppe promiskuitiver Schwuler oder ‚die‘ Gruppe unterdrückter Migrantinnen) auf Basis geschlechtlich-sexueller oder ethnisch zugeschriebener Merkmale, stets in der Beschreibung als Abweichung zu einer Norm – zum Beispielsittlicher Heterosexueller oder emanzipierter weißer Frauen (ebd.: 6f.). Auch in der – drittens – Kategorisierung, – viertens – Polarisierung und – fünftens – Hierarchisierung überschneiden sich die Phänomene beider Differenzordnungen. Ferner dient ihre Herstellung von Differenz immer als Rechtfertigung für Ausgrenzung, Abwertung und die Aufrechterhaltung existenter Privilegien einer Mehrheitsgesellschaft (ebd.: 7). Wirksam wird dies alles jeweils sowohl individuell durch verinnerlichte Veränderung der Diskriminierenden und Diskriminierten als auch

strukturell in Form von institutionellen Ausschlüssen, wie es exemplarisch im deutschen Bildungssystem oder auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt nachgewiesen werden kann. Heteronormativität und Rassismus sind demnach keine individuellen Vorurteile, sondern gesellschaftsstrukturierende Differenzordnungen, die in ähnlicher, aber nicht identischer Weise wirken.

Empirische Wechselwirkungen der Differenzkategorien Geschlecht, Sexualität und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit im schulischen Kontext

Obwohl es, wie dargelegt, bereits in den 1980er Jahren Forderungen nach der Betrachtung der Differenzkategorie Geschlecht im Kontext der Migrationsforschung gab, wird diesen erst seit den 2000er Jahren empirisch mehr und mehr nachgekommen (Kosnick 2013: 160). So liegen mittlerweile Studien über die Arbeitssituationen von migrantischen Frauen vor, die feststellen, dass haushaltsnahe Berufe und Sexarbeit einerseits Berufsfelder vor allem für Migrantinnen aus neuen EU-Staaten oder Ländern, die an die EU angrenzen, sind (Amelina 2017: 85; Dumont/Isoppo 2005). Andererseits zeichnen diese Berufsfelder aber ebenso dafür verantwortlich, dass die betroffenen Frauen in prekären Arbeitsverhältnissen tätig sind. Kritisch ließe sich diesbezüglich anmerken, dass die ‚Emanzipation‘ der *weißen* deutschen Frau auf dem Arbeitsmarkt als Kehrseite die Übernahme prekarisierter Haushalts-, Sorge- und Pflegearbeiten – nicht nur, aber insbesondere – durch migrantische Frauen mit sich brachte. Verantwortlich hierfür ist unter anderem das sogenannte Deskillung migrantischer Menschen, also das Abwerten von Bildungsabschlüssen (Amelina 2017: 86; u.a. Nowicka 2014), wobei Frauen von diesem Phänomen häufiger betroffen sind als Männer (Amelina 2017: 87; Kofmann/Raguram 2009).

Auch in der erziehungswissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung (Hummrich/Terstegen 2020) ist das Geschlecht als eine für die Betrachtung von Schüler:innen mit zugeschriebenem Migrationsstatus zunehmend relevante Ordnung bekannt, deren Konstruktionsmechanismen seit den 2000er Jahren (Diehm 2002) in der Frauen- und Geschlechterforschung weiter ausgearbeitet wurden.

Martina Weber untersuchte bereits im Jahr 2003 die Normalitätskonstruktionen von Lehrkräften in gymnasialen Oberstufen (Weber 2008: 47).

Sie geht dabei der Frage nach, in welcher Weise die Kategorien der Ethnizität und des Geschlechts in der Konstruktion des „türkischen Mädchens“ diskursiv verknüpft werden. Sie stellt fest, dass „[e]thnisch-kulturell begründete Befremdung in hohem Maße durch die Markierung differenter Geschlechterkonzepte und Genderpraxen konstruiert [werden]“ (ebd.: 51). So wird beispielsweise das Kopftuch „nicht als Kleidungsstück oder Symbol eines religiösen Bekenntnisses aufgefasst, sondern als Ausdruck eines sozialen Rückzugs“ (ebd.: 52). Außerdem spielten in Prozessen des Otherings Geschlechterkonstruktionen eine zentrale Rolle: Es kommt zu einer vermeintlich ethnisch bedingten „Konstruktion einer passiven, unmündigen und abhängigen Weiblichkeit“ (ebd.: 54) sowie zur Konstruktion der „patriarchal unterdrückte[n] Frauen und aggressive[n] Machos“ (ebd.: 54f.), die dann wiederum die Zuweisung zu unteren sozialen Positionen legitimieren (ebd.: 54f.).

Dass diese Zuschreibungen nach wie vor wirksam sind, zeigt jüngst die Studie von Tatjana Kasatschenko (im Druck), in der rekonstruiert werden konnte, dass Lehramtsstudierende Heterosexismus in universitären Lehrveranstaltungen auf Migrationsandere verlagern, um so die Auseinandersetzung mit Rassismus in ihrem Professionalisierungsprozess zu vermeiden. Alltagstheoretisch begründete Normalitätskonstruktionen eines vermeintlich egalitären „Westens“ kontrastiv zu einem vermeintlich nicht-modernen „Osten“, „Süden“ oder „Islam“ begründen eine angebliche kulturelle Überlegenheit, womit die Ethnisierung und Heteronormativität gefestigt werden (Weber 2008.: 55f.). Simultan deuten Weber zufolge diese Arten der Normalitätskonstruktionen und Leistungsbeurteilungen auf eine mangelnde pädagogische Professionalität hin und zeugen von einem darauf ausgerichteten Handlungsbedarf innerhalb der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften (ebd.).

Analog dazu, wie Weber die alltagstheoretisch begründete Normalitätskonstruktion im Kontext der Schule bereits 2003 identifizierte, wird bis dato in der intersektionalen Forschung zu Herkunft, Migration und Geschlecht die Konstruktion eines Bildes der Migrantin als Opfer patriarchaler Unterdrückung und des männlichen Migranten als patriarchalem Ehemann oder Vater, der Frauen (gewaltsam) unterdrückt oder zumindest an der Entwicklung bzw. Entfaltung hindert, im öffentlichen Diskurs beobachtet (Lutz 2017: 42; Scheibelhofer 2008). Zugleich ist festzustellen, dass (junge) migrantische Männer als gewaltaffin und potenziell gefährlich wahrgenommen

und stilisiert werden, wobei die (männliche) Gewalt nicht als solche betrachtet und deshalb ethnisiert und kulturalisiert wird (Lutz 2017: 42; Spies 2010, Spindler 2006). Die Differenz, die hierdurch konstruiert wird, ist die eines hypermaskulinen, patriarchalen Mannes als Gegenpol zu den egalitären, emanzipationsorientierten, toleranten Männern der Mehrheitsgesellschaft (Lutz 2017: 42f.). Huxel und Palenga-Möllnbeck beobachten diese Konstruktion von Männlichkeit über den Gewaltaspekt hinaus auch in Bezug auf Care-Arbeit und weitere Alltagsphänomene (Palenga Möllnbeck 2013a; Huxel 2014; Lutz 2017: 43).

Neben den intersektionalen Fragestellungen zu Geschlecht und Rassismus wurden jene zur Sexualität in der Forschung lange größtenteils ausgeklammert (Kosnick 2013: 160; Lutz 2017: 42). Wenn die Forschung auch Sexualität mit in den Blick nimmt, wird das im vorherigen Absatz beschriebene, öffentlich konstruierte Bild der vermeintlich überlegenen Offenheit und Toleranz des sogenannten globalen Nordens um Aspekte eben dieser Sexualität ergänzt. Während Jasbir Puar bereits 2007 in ihrem durchaus umstrittenen Werk „eine staatliche, aber auch von vielen (weißen) LGBTIQ*-Organisationen selbst verfolgte neoliberale Politik der Einschreibung von LGBTIQ*-Rechten in die nationale Selbstimagination vornehmlich ‚westlicher‘ Staaten sowie die Anerkennung ausgewählter LGBTIQ*-Subjekte ‚at the expense of sexually and racially perverse death‘ (Puar 2007)“ (Klapeer 2020: 5f.) für die USA beschreibt, weisen auch in Europa und Deutschland migrantische Queers darauf hin, dass sie im Alltag von Mehrfachdiskriminierung betroffen sind (LesMigraS 2012).

Das innereuropäische Verbundprojekt CILIA-LGBTIQ+ schenkt den „Erfahrungen der teilnehmenden Queers of Color an der Schnittstelle von Rassismus und Heteronormativität“ (Oghalai/Bauer 2021: 32) besondere Aufmerksamkeit. Dem Projekt gelingt es dabei, die Kontextgebundenheit der Diskriminierung (Ort, Beziehungen, Diskurse) in seine Analyse zu implementieren und mittels intersektionaler Lebenslaufforschung aufzuzeigen, wie die Verschränkung von Heteronormativität und Rassismus als Form der Mehrfachdiskriminierung biographisch wahrgenommen wird. So offenbarten Personen, die intersektional von sozialer Ungleichheit betroffen waren, wie etwa queere PoC, in den Interviewgesprächen die Tendenz, ihre Erzählungen ungeachtet positiver Frageimpulse auf negative Erlebnisse in Schule, Arbeit oder Alltag zu lenken, weil sie ihre Situation nicht singulär, sondern stets intersektional betrachteten (Bayramoğlu/Castro Varela 2021: 39ff.). Mit

dem kubanoamerikanischen Queer-Theoretiker José Esteban Muñoz (2006) kann diese Art der Artikulation negativer Gefühle als eine diskursive Position der ‚queeren oder intersektionalen Depression‘ sowie als eine Form von ‚queer negativity‘ (Edelmann 2004) gelesen werden. Dies gilt nicht im klinischen Sinne einer Pathologisierung der eigenen Situation, sondern vielmehr ist darin ein subversiver Akt der Politisierung der eigenen, intersektionalen Gefühle innerhalb rassistisch-heteronormativer Dominanzverhältnisse zu verstehen, die sich eben auf diese Verhältnisse richtet. Muñoz verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „disidentification to explore how queers of color do not simply reject normativities completely, but instead create alternative coping strategies that adapt and transform normative perceptions of identities in order to navigate through life in heteronormative and racist societies.“ (Castro Varela/Bayramoğlu 2023: 83).

Im deutschsprachigen Raum prägt Gabriele Dietze den Begriff „Ethno-sexismus“ (Klapeer 2020: 4; Dietze 2016), der sexualisierten Rassismus oder rassisierten Sexismus meint und sich im Bild des muslimischen Migranten in Deutschland als dem Inbegriff patriarchaler und homophober Rückständigkeit manifestiert (Klapeer 2020: 4). Laut Forschungsergebnissen hat diese Konstruktion diverse Folgen für migrantisch gelesene Menschen (in Deutschland). So würden migrantische Räume zum Beispiel als gefährlich eingeordnet, u.a. von LGBTIQ+ Organisationen (Klapeer 2020: 5; Çetin 2015a) und es komme zur Unsichtbarkeit und Mehrfachdiskriminierung von migrantischen queeren Menschen (Klapeer 2020: 5; Çetin 2015a; Çetin 2015b). Oder aber die Sichtbarmachung dieser Biographien werde genutzt, um das Narrativ eines traditionsverhafteten und somit homophoben Herkunftslandes als Gegenpart des modernen Aufnahmelandes zu kreieren (Kosnick 2013: 164).

Empirische Hinweise darauf, dass sich migrationsandere Schüler heteronormativer in Schule verhalten als ihre autochthonen Mitschüler gibt es nur begrenzt. So konnte Klocke (2012: 97) in einer Befragung identifizieren, dass „Schüler/innen mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund [...] deutlich negativere explizite Einstellungen als Jugendliche ohne einen solchen Migrationshintergrund [äußerten]. Insbesondere stimmten sie der Forderung nach gleichen Rechten von Lesben und Schwulen deutlich weniger zu (kognitive Einstellungen). Bei den affektiven und den impliziten Einstellungen zu LSB waren die Unterschiede weniger deutlich. Zudem hatten sie weniger Wissen zu LSBT. Im Verhalten gegenüber LSBT traten hingegen kaum

Unterschiede zu den Schüler/innen ohne türkisch-arabischen Migrationshintergrund auf.“ Klocke weist in diesem Zusammenhang ferner darauf hin, „dass sich Jugendliche mit türkisch-arabischem Migrationshintergrund eher durch das Verhalten ihrer Lehrkräfte beeinflussen lassen“ (ebd.: 98), womit die Relevanz einer differenzreflexiven Professionalisierung von Lehrkräften sowie das Potenzial einer Wissens- und Wertevermittlung, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt intersektional berücksichtigt, angesprochen ist.

Auch eine Untersuchung von Rudolf Leiprecht (2014) befasst sich mit Geschlechterverhältnissen, Heteronormativität und Rassismus im Kontext von Schule und Unterricht. Lehrkräften wurde ein Informationsfilm gezeigt, in dem Jugendliche von rassistischen Zuschreibungen sowie Diskriminierungen berichten und einhergehend damit ihre Vorstellungen von Männlichkeit und Homosexualität äußern. Bei Gruppendiskussionen und Interviews mit insgesamt zwölf Lehrer:innen beobachtet Leiprecht, dass deren Gesprächsverhalten primär auf eine selektive Wahrnehmung hinweist (Leiprecht 2014: 152ff.). Demnach würde der von den Jugendlichen zahlreich beschriebene Rassismus einerseits nicht als Problem wahrgenommen, während andererseits die in nur wenigen Aussagen sichtbare Homophobie besonders deutlich hervortrete (ebd.). Diese Perspektivierung, die Migrationsanderen im Vergleich zur nationalen Mehrheitsgesellschaft ‚Modernitätsrückstände‘ zuschreiben, machen die Bewegungsgeschichten von migrantischen Queers, deren vergleichbare wie auch spezifische Erfahrungen zu weiteren LGBTIQ*-Personen sowie damit einhergehende Formen der Mehrfachdiskriminierung unsichtbar (LesMigraS 2012; Kosnick 2013; Çetin 2015a, Çetin 2015b) und kann zudem zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung für die so positionierten Kinder und Jugendlichen werden.

Die Verlagerung von heteronormativer Gewalt auf migrantisierte Schüler:innen bei simultanem Ausbleiben dieser Gewalt durch diese Schüler:innen konnte jüngst auch in einer Arbeit (Klenk 2023: 241ff.) durch die Realisierung einer Deutungsmusteranalyse mit (LGBTIQ*)-Lehrkräften bestätigt werden. Die Ergebnisse belegen, dass sowohl heterosexuelle Cis-Lehrkräfte als auch LGBTIQ*-Lehrpersonen Heteronormativität – nicht nur, aber insbesondere – als ein soziales Problem von männlich, heterosexuell gelesenen migrationsanderen Schülern deuten und ihre pädagogischen Interventionen in Rekurs auf die Vorstellung eines nationalen, egalitären Geschlechterverhältnisses an dieser konstruierten Gruppe ausrichten – z.B. strikte Sanktionierung heteronormativen Sprechens bei diesen Schü-

lernen, nicht jedoch bei *weiß* gelesenen. Sie tun dies, weil sie dem homo- und trans*feindlichen Sprechen der migrantisierten Jugendlichen eine kulturell bedingte Intentionalität in Form eines ‚tatsächlichen Einstellungsproblems‘ insinuierten. Dies erscheint insofern problematisch, wie sie zugleich autochthon gelesenen Sprecher:innen keine Intentionalität bezüglich ihres heterosexistischen Sprechens zuschreiben, wodurch deren Beleidigungen im Schulalltag häufig unbeantwortet bleiben und Heteronormativität reproduziert wird.

Als ein weiteres Deutungsmuster, in dem Intersektionen zwischen Heteronormativität und Rassismus wirksam werden, konnte Klenk jenes der Dethematisierung (ebd.: 213ff.) von Geschlecht und Sexualität im Schulalltag nachzeichnen. Lehrkräfte beziehen sich im Zuge der Aktualisierung auf dieses Deutungsmuster insofern, dass sie migrationsandere Schüler als Beleg für eine längst erlangte Toleranz gegenüber LG(B)T(IQ*)-Subjekten im schulischen Raum heranziehen. Ihre Argumentation widerspricht explizit jenem Sprechen, das unter dem Deutungsmuster der Fragmentierung rekonstruiert werden konnte. Dies zeigt sich etwa durch ihre Betonung, dass es auch dieser Schülergruppe egal sei, ob jemand in der Schule homosexuell ist. Dabei bleibt sie aber, insofern sie diesem Deutungsmuster entgegensteht, wiederum in einer rassifizierten Perspektive auf Migrationsandere verhaftet. So basiert letztlich auch die Aussage, dass Schule ein LGBTIQ*-freundlicher Raum sei, weil nicht einmal mehr die als männlich und machistisch gelesenen Schüler mit Migrationshintergrund etwas gegen LG(BTIQ*)-Lebensweisen einzuwenden hätten, doch auf der impliziten Annahme, dass migrantisierte Schüler heteronormativer als die deutsche Mehrheitsgesellschaft seien.

In den gesichteten Studien wird deutlich, dass natio-ethno-kulturell veränderte Subjekte eine konstitutive Rolle gegenüber dem in Hinsicht auf Geschlecht und Sexualität vermeintlich modernen Europa und vor allem deutschsprachigen Raum einnehmen. Queer-Feindlichkeit und Heterosexismus werden so geopolitisch aus- als auch im schulischen Feld auf migrationsandere Subjekte vereinseitigend verlagert. Damit werden die Problematiken von Heteronormativität und Gewalt gegen LGBTIQ*-Personen in Deutschland und Europa ebenso unsichtbar gemacht wie Erfahrungen der Mehrfachzugehörigkeit (z.B. queerer Muslime und BiPoCs).

Was an dieser Stelle noch zu sagen bleibt: Intersektionen beachten in Forschungen zu Heteronormativität und Rassismus

Vor dem Hintergrund der betrachteten historischen, theoretischen und empirischen Studien ist Folgendes zu resümieren: Intersektionen von Geschlecht, Sexualität und Rassismus (Lutz 2017; Spies 2010; Spindler 2006) offenbaren sich – erstens – in Form okzidentaler Überlegenheitsnarrative, die im Modus des ‚Homonationalismus‘ (Puar 2007; Scheibelhofer 2008; Messerschmidt 2020) sowie ‚sexuellen Exzeptionalismus‘ (Dietze 2019) Ländern und Personen des sogenannten globalen Südens diverse ‚Modernitätsrückstände‘ bezüglich ihrer Geschlechter- und Sexualitätskonzepte zuschreiben (Laufenberg 2022: 209; Çetin/Voß 2016: 10). Diese Deutungsmuster wirken auch in der Schule. So werden LGBTIQ*-Feindlichkeit und (Hetero-)Sexismus u. a. auf natio-ethno-kulturell migrationsandere Schüler:innen verlagert (Klenk 2023, Kleiner/Rose 2015). Homonationalistische Abwertungen wie diese marginalisieren, dass migrantische, Schwarze und LGBTIQ*-Personen of Color, wie in diesem Beitrag exemplarisch dargelegt, ein konstitutiver Teil queerer sowie anti-rassistischer Bewegungen waren und sind (Voß/Wolter 2013; Ogutoye/Opitz/Schultz 1986; Gutiérrez Rodríguez/Steyerl 2012). Dass rassifizierende Zuschreibungen den biographischen Erfahrungen queerer Menschen in Europa nicht gerecht werden, bestätigen – zweitens – Untersuchungen über die Bedeutung von Geschlecht und Sexualität im Kontext von Migrations- und Fluchtbewegungen (Thielen 2009; Kleiner/Thielen 2020; Bayramoğlu/Castro Varela do Mar 2021), die offenbaren, dass Queerness zu diesen gehört.

Mit Blick auf das Handlungsfeld Schule ergibt sich – drittens – ein komplexes, intersektionales Spannungsverhältnis aus Heteronormativität und Rassismus im Umgang mit vielfältigen Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten in der post-heteronormativen Migrationsgesellschaft (Warrach 2021; Klenk 2023), das dem Titel des Projekts von LesMigraS (2012) folgend ‚nicht so greifbar und doch real‘ ist. So werden einerseits migrantisierte Räume etwa von LGBTIQ*-Organisationen als gefährlich eingeordnet (Klapeer 2020: 5; Çetin 2015a) und migrantisierte Schüler von Lehrkräften (u. a. Weber 2008) als machistisch gesehen. Andererseits zeigt die Studie von Klenk (2023), dass ein toleranter und problemfreier Umgang von migrantisierten Schüler:innen mit LGBTIQ*-Lebensweisen parallel zur Existenz ethnosexistischer Zuschreibungen von Lehrkräften als Beleg für eine (vermeintliche)

Überwindung der Heteronormativität im schulischen Feld angeführt und die Relevanz der Vermittlung von LGBTIQ*-Themen darüber dethematisiert wird. Weitere Forschungen zu den Intersektionen von Heteronormativität und Rassismus im (außer-)schulischen Feld sind notwendig, um zu analysieren, wie Rassismus die Festigung von Heteronormativität unterstützt und umgekehrt, wie Heteronormativität dazu beiträgt Rassismus zu stützen – dass sich diese Untersuchungen im Sinne eines interdependenten Verständnisses von Differenzkategorien (Walgenbach 2007) nicht auf die Analyse von nur zwei Differenzordnungen beschränken werden können, ist ebenso klar wie die damit verbundene Herausforderung, intersektionale Forschung empirisch gegenstandsangemessen umzusetzen.

Literatur

- Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund*, Weinheim & Basel: Beltz.
- Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias (2019): „Dis_ability und Migrationshintergrund Differenzordnungen der Schule und ihre Analogie“, in: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (3), S. 240–252.
- Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hg.) (2022): *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*, Wiesbaden: Springer VS.
- Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M.B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (2022): „Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen – eine Einleitung“, in: Dies. (Hg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. IX–XVII.
- Amelina, Anna (2017): „Doing Migration und Doing Gender. Intersektionelle Perspektiven auf Migration und Geschlecht“, in: Helma Lutz/Anna Amelina (Hg.), *Gender, Migration, Transnationalisierung. Eine intersektionelle Einführung*, Bielefeld: transcript, S. 67–90.
- Amirpur, Donja (2016): *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Perspektive*, Bielefeld: transcript.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): *LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland: Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag*.

- https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/lsbtiq_lehrerkräftebefragung.pdf?__blob=publicationFile&v=4 vom 12.01.2024.
- Auma, Maisha M./Bergold-Caldwell, Denise/Ey-Tayeb, Fatima/Kinder, Katja/Piesche, Peggy (im Druck) (Hg.): Schwarzsein Intersektional. Schattenstudien zu Schwarzem Europa. Bielefeld: transcript.
- Balibar, Étienne (2002): „Kultur und Identität“, in: Alex Demirovic/Manuela Bojadzijeve (Hg.), Konjunkturen des Rassismus, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 136–156.
- Balster, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (2017): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung, Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Bayramoğlu, Yener/ Castro Varela, María do Mar (2021): Post/pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität, Bielefeld: transcript.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Bergold-Caldwell, Denise/Engel, Antke A./Klenk, Florian C. (2022): Queer_Pädagogik Manifest/Queer_Pedagogy Manifesto. <https://genderbites.fernuni-hagen.de/qp-manifesto/> vom 27.07.2023.
- Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver (2018). Max vs. Murat: Effekte des Migrationshintergrundes bei der Diktatbeurteilung. Konferenzbericht, Basel: GEBF-Tagung.
- Brau, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian C. (2024): Vielsortsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung, Berlin/Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Rißler, Georg (2020): „Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft“, in: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 3, S. 27–41. <https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03>
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Berlin: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar/ Nikita Dhawan (2005): „Spiel mit dem „Feuer“ – Post/Kolonialismus und Heteronormativität“, in: femina politica, 14 (1), S. 47–59.

- Castro Varela, Maria do Mar/Bayramoğlu, Yener (2023): „Racism, Heteronormativity and Educational Assemblage in Germany“, in: Nelson M. Rodriguez/Robert C. Mizzi/Louisa Allen/Rob Cover, *Queer Studies and Education*, Oxford: University Press, S. 1–98. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197687000.003.0005>
- Çetin, Zülfukar (2013): „Rassistische Heteronormativität – Heteronormativer Rassismus, Mehrfachdiskriminierungen binationaler schwuler Paare in Berlin“, in: *Journal für Psychologie*, 21 (1). <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/260/299> vom 17.01.2024.
- Çetin, Zülfukar (2015a): „Der Schwulenkiez. Homonationalismus und Dominanzgesellschaft“, in: Iman Attia/Swantje Köbsell/Nivedita Prasad (Hg.), *Dominanzkultur Reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*, Bielefeld: transcript, S. 35–46.
- Çetin, Zülfukar (2015b): „Zusammen- und Wechselwirkungen von Heteronormativität und (antimuslimischen) Rassismus. Am Beispiel von Mehrfachdiskriminierungen binationaler schwuler Paare in Berlin“, in: Friederike Schmidt/Anne-Christin Schondelmayer/Ute B. Schröder (Hg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*, Wiesbaden: Springer VS, S. 45–61.
- Çetin, Zülfukar/Voß, Heinz-Jürgen (2016): *Schwule Sichtbarkeit – schwule Identität. Kritische Perspektiven (= Angewandte Sexualwissenschaft, Band 7)*, Gießen: Psychosozial Verlag.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2022): „Keine schwerwiegenden Vorfälle‘ – Deutungen von Antisemitismus durch pädagogische Teams an Gedenkstätten zu ehemaligen Konzentrationslagern“, in: *Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung*, 2 (1), S. 22–40.
- Combahee River Collective (1977): *The Combahee River Collective Statement*. https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf vom 05.10.2024.
- Degele, Nina (2005): „Heteronormativität entselbstverständlichen : Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies“, in: *Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung*, 11 (17), S. 15–39. <https://doi.org/10.25595/1717>
- Diehm, Isabell (2002): „Zur Konstruktion von Problemkindern: Ethnische Unterscheidungen und ihre Bedeutung für Sozial- und Schulpädagogik“, in: Hartmut M. Giese et al. (Hg.), *Was ist eigentlich das Problem am*

- „Ausländerproblem“? Über die soziale Durchschlagkraft ideologischer Konstrukte, Frankfurt am Main: IKO, S. 153–181.
- Dietze, Gabriele. (2016). „Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Sylvesternacht“, in: *Movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies*, 2 (1). <https://movements-journal.org/issues/03.rassismus/10.dietze%2D%2Dethnosexismus.pdf> vom 05.10.2017.
- Dietze, Gabriele (2019): Sexueller Exzeptionalismus. Überlegenheitsnarrative in Migrationsabwehr und Rechtspopulismus, Bielefeld: Transcript.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer VS.
- Dumont, Jean-Christophe/Isoppo, Mario (2005): *Migrant women and the labour market: diversity and challenges*, Brussels: OECD/EC.
- Edelmann, Lee (2004): *No Future. Queer Theory and the Death Drive*, Durham: Duke University Press.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*, Springer VS: Wiesbaden.
- FRA – Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2020): *A long way to go for LGBTIequality*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-lgbti-equality-1_en.pdf vom 13.07.2023.
- Gasterstädt, Julia/Adl-Amini, Katja/Klenk, Florian C. /Kistner, Anna/Kadel, Julia (2024): „Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse aus dem Projekt In-DiVers“, in: Karin Bräu/Jürgen Budde/Merle Hummrich/Florian C. Klenk (Hg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik*, Berlin/Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden: Springer VS.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Steyerl, Hito (Hg.) (2012): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, Münster: Unrast.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2019): *FeMigra Reloaded. Migrantischer Feminismus und Bündnispolitik*. <https://migrazine.at/artikel/femigra-reloaded-migrantischer-feminismus-und-bundnispolitik> vom 18.01.2024.

- Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (2007) (Hg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, Jutta (2023): „Queere Bildung – kritisch-dekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität“, in: Meike Sophia Baader/Britta Hoffarth/Barbara Rendtorff/Christine Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 183–195.
- Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2021): *Regimes of Belonging – Schools – Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Huch, Sarah/Krüger, Dirk (2010): „Geschlechtsrollenverständnis und Einstellungen von Schüler*innen zum Thema ‚Sexuelle Orientierungen‘“, in: Ute Harms/Iris Mackensen-Friedrichs (Hg.), *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik*, Innsbruck: Studienverlag, S. 189–205.
- Hummrich, Merle/Terstegen, Saskia (2020): *Migration. Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Huxel, Katrin (2014): *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule*, Wiesbaden: Springer VS.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Spahira/Steinbach, Anja (2022) (Hg.): *Lehrer*innenbildung. (Re)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, Weinheim: Beltz.
- Kasatschenko, Tatjana (im Druck): *Distanzierung als Privileg. Eine empirische Untersuchung zu diskursiven Praktiken angehender Lehrer*innen in rassismuskritischen Hochschulseminaren*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Kasatschenko, Tatjana/Zitzelsberger, Olga (2022): „Wie normiert ist unser Wissen? Zur Relevanz migrationsgesellschaftlicher Sensibilisierung im Kontext beruflicher Bildung“, in: Peter Schlögl u.a. (Hg.), *Wie wollen wir arbeiten? Berufliches Lernen zwischen Tradition und Transformation. Beiträge zur 7. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)*, Bielefeld: wbv, S. 225–236.
- Klapeer, Christine M. (2020): „Rassismus, Heteronormativität, queere Interdependenzen. Trans/nationale Kämpfe um LGBTIQ-Rechte und staats(bürger)liche Politiken der Anerkennung als Gegenstand intersektionaler Analysen“, in: Astrid Biele Mefebue/Andrea D. Bührmann/

- Sabine Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 479–495.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (2015). „Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus.“, in: (Re-)Produktion im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 75–95
- Kleiner, Bettina/Thielen, Marc (2020): „Kinship trouble? – Eine Exploration zum Zusammenhang von Flucht und queeren Verwandtschaftspraktiken“, in: *GENDER* 5, S. 188–203.
- Klenk, Florian C. (2019): „Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be-deutende Anforderung an pädagogische Professionalität“, in: Robert Baar/Jutta Hartmann/Marita Kampshoff (Hg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 57–81.
- Klenk, Florian C. (2023): *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen (=Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 13)*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Klocke, Ulrich (2012): *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/Klocke_2012_Akzeptanz_sexueller_Vielfalt_an_Berliner_Schulen_ohne_Anhang.pdf vom 13.06.2023.
- Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): *Lsbti* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? Ergebnisbericht zu einer Studie im Auftrag des Berliner Abgeordnetenhauses vom 16.01.2015 (Drs. 17/1683 und 17/1991) zur aktuellen Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Jugendlichen in Berlin unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen der Mehrfachdiskriminierung*, Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- Klocke, Ulrich (2022): *Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schule und Unterricht: Eine Expertise zu Forschungsbedarfen für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*.

- https://www.psychology.huberlin.de/de/1694051/57490/klocke_2022_umgang-mit-geschlechtlicher-und-sexuellervielfalt.pdf vom 13.07.2023.
- Kofman, Eleonore/ Raghuram, Parvati (2009): „Arbeitsmigration qualifizierter Frauen. in: Kurzdossier Nr. 13, Fokus Migration.“
<https://www.bpb.de/system/files/pdf/49AFSY.pdf> vom 17.01.2024.
- Kosnick, Kira (2013): „Sexualität und Migrationsforschung: Das Unsichtbare, das Oxymoronische und heteronormatives ‚Othering‘“, in: Helma Lutz/ María T. Herrera Vivar/Linda Supik (Hg.), Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes, Geschlecht & Gesellschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 159–179.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): Coming-out – und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Opladen/ Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Laufenberg, Mike (2022): Queere Theorien zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag.
- Laufenberg, Mike/ Trott, Ben (2023): Queer Studies, Berlin: Suhrkamp.
- Leiprecht, Rudolf (2014): „Geschlechterverhältnisse, Heteronormativität und Rassismus“, in: Paul Mecheril (Hg.), Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: transcript, S. 143–164.
- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (2015) (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- LesMigraS (2012) (Hg.): „...nicht so greifbar und doch real“ Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. https://lesmigras.de/wp-content/uploads/2021/11/Dokumentation-Studie-web_sicher.pdf vom 18.09.2023.
- Lutz, Helma (2017): „Geschlechterverhältnisse und Migration. Einführung in den Stand der Diskussion“, in: Helma Lutz/ Anna Amelina (Hg.), Gender, Migration, Transnationalisierung. Eine intersektionelle Einführung, Bielefeld: transcript, S. 13–44.
- Mai, Hanna H. A. (2020): Pädagog*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität. Diversität in der Sozialen Arbeit, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, Paul (2009): „Diversity Mainstreaming“, in: Dirk Lange/Ayça Polat (Hg.), Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung, Bonn: BPP, S. 202–210.

- Memmi, Albert (1987): *Rassismus*, Frankfurt: Athenäum.
- Messerschmidt, Astrid (2016): „Involviert in Machtverhältnisse – Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft“, in: Aysun Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/Paul Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Messerschmidt, Astrid (2020): *Fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung*, Wien: Löcker.
- Messerschmidt, Astrid (2023): „Bildung in intersektionalen Differenz- und globalen Dominanzverhältnissen.“ in: Meike Sophia Baader/Britta Hofarth/Barbara Rendtorff/Christine Thon (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 250–164.
- Muñoz, José E. (2006): „Feeling Brown, Feeling Down: Latina Affect, the Performativity of Race, and the Depressive Position“, in: *Signs*, 31 (3). <https://doi.org/10.1086/499080>
- Nowicka, Magdalena (2014): „Migrating skills, skilled migrants and migration skills. The influence of contexts on the validation of migrants’ skills“, in: *Migrations Letters*, 11 (2). <https://www.proquest.com/scholarly-journals/migrating-skills-skilled-migrants-migration/docview/1641939045/se2?accountid=14527> vom 12.01.2024.
- Oghalai, Bahar/Bauer, Annika (2021): „Queere Identitäten im Spannungsverhältnis von Heteronormativität und Rassismus“, in: Nora Warrach (Hg.), *Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten in der Migrationsgesellschaft*, Düsseldorf: IDA, S. 29–35.
- Oguntoye, Katharina/Opitz, May/Schultz, Dagmar (Hg.) (1986): *Farbe be- kennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Palenga-Möllnbeck, Ewa (2013a): „New maids – new butlers? Polish domestic workers in Germany and commodification of social reproductive work“, in: *Equality, Diversity and Inclusion*, 32 (6). <https://doi.org/10.1108/EDI-10-2012-0086>
- Pawlewicz, Susanne (2023): „Akademische Kritikverständnisse – Potenziale für eine emanzipatorische Praxis. Unsichtbare Begrenzungen: Zum emanzipatorischen Gehalt des Klassismusbegriffs“, in: *Außeruniversitäre Aktion. Wissenschaft und Gesellschaft im Gespräch*, 2 (1), S. 151–158.

- Prenzel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*, Opladen: Leske + Budrich.
- Puar, Jasbir K. (2007): *Terrorist assemblages. Homonationalism in queer times*, Durham: Duke University Press.
- Quijano, Anibal (2016): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*, Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Riegel, Christine (2022): „Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen“, in: Yalız Akbaba/Tobias Buchner/Alisha M.B. Heinemann/Doris Pokitsch/Nadja Thoma (Hg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 3–22.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*, Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, Birgit (2007): „Geschlecht und Migration in einer globalisierten Welt. Zum Bedeutungswandel des Emanzipationsbegriffs“, in: Chantal Munsch et al. (Hg.), *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*, Weinheim: Juventa, S. 49–61.
- Scheibelhofer, Paul (2008): „Die Lokalisierung des Globalen Patriarchen. Zur diskursiven Produktion des ‚türkisch-muslimischen Mannes‘ in Deutschland“, in: Lydia Potts/ Jan Kühnemann (Hg.), *Mann wird man. Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam*, Bielefeld: transcript, S. 39–53.
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin (2015): „Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI“, in: Friederike Schmidt/Anne-Christin Schondelmayer/Ute B. Schröder (Hg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*, Wiesbaden: Springer VS, S. 223–240.
- Shukrallah, Tarek (2024): *Nicht die Ersten. Bewegungsgeschichten von Queers of Color in Deutschland*. Berlin/Hamburg: Assoziation A.
- Siemoneit, Julia K. M. (2021): *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale*, Bielefeld: transcript.

- Spies, Tina (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs, Bielefeld: transcript.
- Spindler, Susanne (2006): Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten, Münster: Unrast.
- Tervooren, Anja/ Pfaff, Nicolle (2018): „Inklusion und Differenz“, in: Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 31–44.
- Thielen, Marc (2009): Wo anders leben? Migration, Männlichkeit und Sexualität. Biografische Interviews mit iranischen Migranten, Münster: Waxmann.
- UNESCO (2016): Out In The Open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756> vom 27.09.2023.
- Voß, Heinz-Jürgen/Wolter, Salih Alexander (2013): Queer und (Anti-)Kapitalismus, Stuttgart: Schmetterling.
- Walgenbach, Katharina (2007): „Gender als interdependente Kategorie“, in: Katharina Walgenbach/Gabriele Dietze/Antje Hornscheidt/Kerstin Palm (Hg.), Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 23–64.
- Warrach, Nora (2021) (Hg.): Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten in der Migrationsgesellschaft. Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit e.V. (IDA). https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2021_Reader_SuGiM_Screenversion.pdf vom 17.09.2023.
- Weber, Martina (2008): „Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag“, in: Malwine Seemann (Hg.), Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis, Oldenburg: BIS-Verlag, S. 41–59.