

Umgangsstrategien inter*, nicht-binärer und trans* Jugendlicher mit intersektionaler Diskriminierung in der Schule – Spannungsfelder in verbündeten Gesprächsräumen

1 Verbündete Gesprächsräume als Handlungsspielraumerweiterung – eine Hinführung

Schulen haben das Potential dazu beizutragen, *Dominanzkultur*¹ (Rommelspacher 1998) zu verlernen und ein Zusammenleben zu fördern, das sich gegen Herrschaftsverhältnisse richtet. In diesem Sinne werden beispielsweise Anti-Diskriminierungs-AGs gegründet. Gleichzeitig ist Schule nach wie vor ein Ort, an dem Dominanzkultur aufrechterhalten wird, unter anderem über die Kategorie Geschlecht und Begehren. Für inter*, nicht-binäre und trans* Jugendliche (im Folgenden INT*) sind die Bedingungen in der Qualifikations-, Sozialisations- und Selektionsinstanz Schule (Fend 1980: 50f.) weiterhin prekär (Busche/Fütty 2023: 77). Sie erleben Diskriminierung auf unterschiedlichen Ebenen: Auf struktureller Ebene wurde geschlechtergerechte Sprache in einigen deutschen Bundesländern teils verboten oder dies ist in Planung. Dadurch werden insbesondere nicht-binäre Lebensrealitäten delegitimiert und unsichtbar gemacht. INT* Jugendliche erleben zudem institutionelle zweigeschlechtliche Strukturierung des Schulalltags oder auf interpersoneller Ebene Mobbing (Krell/Oldemeier 2015). Mit all dem müssen sie einen Umgang finden. Die Rolle, welche pädagogische Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen einnehmen, ist geprägt durch Un-/Gleichzeitigkeiten (Klenk 2023): Fachkräfte diskriminieren teils selbst, übernehmen keine Verantwortung, gegen institutionelle oder interpersonelle Diskriminierung vorzugehen, oder handeln erst, wenn sich Jugendliche proaktiv an sie wenden und als inter*, trans* oder nicht-binär sichtbar werden (ebd.: 409f.). Wenngleich die Thematisierung belastender Ereignisse eine wichtige Umgangsstrategie darstellt (Böhnisch 2023: 9), wenden sich nur wenige INT* Jugendliche bei

1 Birgit Rommelspacher beschreibt Dominanzkultur als ein Geflecht verschiedener, miteinander verflochtener Differenzordnungen (1998: 23). Dieses wird durch das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen, Praktiken und internalisierter Bedeutungen von Über- und Unterordnung fortgesetzt (Rommelspacher 1998: 22). Die zur Aufrechterhaltung von Dominanzkultur beitragenden Strukturen, Praktiken und Deutungen definiere ich als strukturelle, interpersonelle und internalisierte Diskriminierung (Gomolla 2017).

Diskriminierungserfahrungen an pädagogische Fachkräfte, da sie eine wirksame Intervention anzweifeln (Kosciw/Truong/Zongrone 2019: 31f.). Gleichzeitig ermöglichen einzelne pädagogische Fachkräfte, über Diskriminierungserfahrungen zu sprechen, und stellen dazu verbündete Gesprächsräume² her, in Form von beispielsweise Tür- und Angelgesprächen oder schulsozialarbeiterischer Beratung. Um die Nutzung eines verbündeten Raumes zu ermöglichen – trotz Zweifel an der Wirksamkeit pädagogischer Interventionen – ist es notwendig, einen Vertrauensvorschluss zu generieren. Fachkräfte müssen dazu proaktiv als Personen sichtbar werden, die Verantwortung übernehmen, sich gegen Dominanzverhältnisse einzusetzen. Dadurch kann ein dyadischer Kontakt entstehen, der es ermöglicht Erfahrungen anzusprechen (Dehler 2025 i.E.).

Dieser Artikel geht auf Basis einer Interviewstudie mit INT* Jugendlichen der Frage nach, welche Herausforderungen sich beim Sprechen über Diskriminierungserfahrungen innerhalb von verbündeten Gesprächsräumen ergeben – unter Berücksichtigung der Verschränkung verschiedener Machtdimensionen wie Ableismus, Adultismus, Inter*diskriminierung und Rassismus. Ich frage dabei sowohl nach Herausforderungen für die Jugendlichen als auch nach jenen für verbündete Fachkräfte. Dabei erhält die Interviewsituation, die ebenfalls als Versuch verstanden werden kann, einen verbündeten Gesprächsraum zu eröffnen, besondere Aufmerksamkeit. In dem Artikel arbeite ich zudem heraus, wie INT* Jugendliche in Anbetracht dieser Herausforderungen Agency in den von ihnen erzählten Situationen herstellen.

Bevor empirische Ergebnisse dargestellt werden, verorte ich die eigene Forschung im Kontext verschiedener Stränge erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung und nehme eine methodologische Rahmung vor.

2 Agency INT* Jugendlicher unter den Bedingungen von Dominanzkultur – ein Thema erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung

Wissenschaftler*innen wie Jutta Hartmann (2007) haben die kritische Auseinandersetzung mit Heteronormativität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung vorangetrieben. Gemeinsam mit Christine Thon und Astrid Messerschmidt stärkte sie queertheoretische Perspektiven auf Bildung (2017), indem sie unter anderem geschlechtliche und sexuelle Subjekt-Bildung als genuinen Teil von Bildung ausweisen. Daran anknüpfend nimmt Florian C. Klenk in seiner Deutungsmusteranalyse die Bewältigung der un-/gebrochenen

2 Ich nutze den Begriff „verbündet“ im Sinne von Allyship. Er beschreibt eine besondere Form der Solidarität im Kontext von Dominanzkultur – die eigenen Privilegien und Ressourcen zu nutzen, um gegen Diskriminierung vorzugehen (Czollek et al. 2019: 40f.).

heteronormativen Normalitätsordnung aus Perspektive von Lehrkräften in den Blick, wobei er unterschiedliche Grade der Nicht-/Zuständigkeit gegenüber LGBTIQ*-Lebensweisen rekonstruiert (2023). Themen wie Trans* und Inter-geschlechtlichkeit werden zudem vermehrt explizit innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung berücksichtigt (Kampshoff/Kleiner/Langer 2023; Busche/Fütty 2023). Anna Kirchner (2023) analysiert beispielsweise ein biografisches Interview mit einer inter* Person auf Basis subjektivationstheoretischer Ansätze nach Butler (u.a. 2001) und Foucault (u.a. 1996). Kirchner betont, dass die Unterwerfung unter die binäre Geschlechterordnung durch Mobbing eine zentrale Krise der interviewten Person auslöste, da dies die Unsichtbarmachung des inter*-Seins erzwang. Der Kontakt zur inter* Community ermöglichte es der Person, die Krise zu bewältigen und sich als inter* zu positionieren, indem sie internalisierte Diskriminierung abbaute (Kirchner 2023: 148).

Auch Studien, die Erfahrungen INT* Jugendlicher rekonstruieren, liegen vereinzelt vor und weisen auf zahlreiche Ausschluss- und Gewalterfahrungen hin, insbesondere im Kontext Schule (u.a. Krell/Oldemeier 2015).³ Bei aller Notwendigkeit, strukturelle Benachteiligung nachzuzeichnen, besteht dabei die Gefahr, dass Forschung Jugendliche als „vulnerabilisierte Subjekte hervorbringt“ und ihnen dadurch Handlungsfähigkeit abspricht (Busche/Fütty 2023: 83). Bettina Kleiner hingegen legt in ihrer 2015 erschienenen Studie den Fokus auf widerständige Handlungsfähigkeit interviewter LGBT* Jugendlicher im Schulalltag. Dabei greift sie ebenfalls auf Butlers Theorie der Subjektivation (u.a. Butler 2001) zurück. Der Hypothese folgend, dass Mehrfachdiskriminierung es erschwert, widerständiges Handlungspotential zu entwickeln, reflektiert Kleiner das Risiko, dass bei einem Fokus auf widerständige Strategien mehrfach marginalisierte Jugendliche unsichtbar gemacht werden (Kleiner 2015: 335f.). Zudem kann hinterfragt werden, wem die „Last der Repräsentation von Widerständigkeit aufzubürden“ ist (Hoenes/Schirmer 2019: 1208).

Die Interviewstudie – aus der im Artikel Teilergebnisse dargestellt werden – fragt ebenso nach Umgangsstrategien INT* Jugendlicher⁴ mit Diskriminierungserfahrungen in der Schule, jedoch ohne die Strategien zu bewerten (Helfferich 2012: 14f.). Im Sinne *relationaler Agency-Konzepte* richte ich den Blick insbesondere auf soziale Beziehungen, die Handlungsfähigkeit formen, einschränken oder erweitern (ebd.: 23ff.; Roest et al. 2023). Unterstrichen wird dieser Fokus durch Kirchners (2023) Hinweis auf die Bedeutung anerkennender Kontakte. Relationale Agency-Konzepte grenzen sich von einer neoliberalen Verantwortungsverschiebung durch Individualisierung und Ausblendung der Handlungsbedingungen ab und betonen die Aushandlung von Handlungsmöglichkeiten in sozialen Beziehungen (u.a. Scherr 2012: 108). In der Schule,

- 3 Ein Überblick über den Forschungsstand zu Geschlecht, Sexualität und Schule ist nachzulesen bei Florian Klenk (2023: 35–82).
- 4 Als Jugendliche verstehe ich im Sinne des SGB VIII auch junge Erwachsene bis 28 Jahre.

wo ein institutionelles Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Schüler*innen besteht, kann das Handeln pädagogischer Fachkräfte Handlungsspielräume für Jugendliche erweitern oder einschränken. Ich nehme daher insbesondere das Handeln von Pädagog*innen, also von Lehrkräften und Sozialarbeiter*innen, als Ermöglichungs- oder Verhinderungsbedingung in den Blick. Ziel ist es, aus den Strategien der Jugendlichen Möglichkeiten zur Erweiterung ihrer Handlungsspielräume durch Fachkräfte abzuleiten. In diesem Zusammenhang haben sich aus den Daten verbündete Gesprächsräume als eine Ermöglichungsbedingung im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen ergeben.

3 Intersektionale Diskriminierungserfahrungen rekonstruieren: Methodische Überlegungen

Empirisch stützt sich der Beitrag auf episodische Interviews (Flick 2011) mit inter*, nicht-binären und trans* Jugendlichen (n = 12) im Alter von 16 bis 25 Jahren.⁵ Werkzeuge der reflexiven und konstruktivistischen Grounded Theory Methodology (Breuer et al. 2019; Chamaz 2014) nutzend, wechselten sich drei Phasen der Erhebung mit drei Phasen der Auswertung ab. Um nicht diejenigen zu zentrieren, die zwar in Bezug auf Geschlecht von der Norm abweichen, bzgl. anderer Differenzkategorien jedoch privilegiert sind, wählte ich meine Interviewpartner*innen danach aus, dass sie alle außer durch Adulthood⁶ und Trans*- bzw. Inter*-Diskriminierung auch durch mindestens eine weitere Differenzordnung diskriminiert werden. Konkret werden sie auch durch verschiedene Formen von Rassismus (N = 4), Klassismus (N = 5) und/oder Ableismus (N = 6) diskriminiert. In diesem Artikel stehen die Interviews mit zwei Personen im Vordergrund, die beide inter* und 25 Jahre alt sind, jedoch in Bezug auf andere Differenzordnungen unterschiedlich positioniert sind. Emily wird durch verschiedene Formen von Ableismus diskriminiert, Björn durch Anti-Schwarzen-Rassismus. Die Perspektiven wurden ausgewählt, um Agency im Kontext von Mehrfachdiskriminierung zu untersuchen und zu unterstreichen, dass die Lebensrealitäten und Umgangsstrategien von INT* Jugendlichen sehr unterschiedlich sein können, selbst wenn sie die gleiche geschlechtliche Selbstbezeichnung nutzen und gleich alt sind.

Auf Grundlage der Adressat*innenforschung Sozialer Arbeit betrachte ich bei der Auswertung die Jugendlichen als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt (Bitzan/Bolay/Thiersch 2006). Hierbei nehme ich eine verstehend-rekon-

5 Die Interviews führte ich im Rahmen des Projekts „Gender 3.0 in der Schule“.

6 Adulthood beschreibt das „Machtungleichgewicht, das zwischen jungen Menschen und sogenannten Erwachsenen besteht“ (Ritz 2022: 15).

struktive Perspektive ein – unter Berücksichtigung meines eigenen Standpunkts als forschende Person (Charmaz 2014: 13). Dabei gilt es die eigene Rolle als weiße nicht-binäre Person, die von den Gesprächspartnern als akademisch, älter und nicht-behindert gelesen wird, zu reflektieren – sowohl bei der Interaktion während der Datenerhebung (Co-Konstruktion erster Ordnung) als auch bei der Theoriebildung (Co-Konstruktion zweiter Ordnung) (Breuer 2019: 167; Dehler 2024).

Im Anschluss an Lucius-Hoene (2012) rekonstruiere ich neben Strategien zur Herstellung von Agency in den erzählten Situationen (Agentivität) auch diejenigen in der Erzählsituation (Agentivierung). Dabei wird neben dem Herstellen von Deutungsmacht über Erlebtes (ebd.: 62–65) das interaktive Hervorbringen von Agency in der Gesprächssituation (ebd.: 57–62) in den Blick genommen. Das Interview kann Aufschluss darüber geben, wie Umgangsmöglichkeiten mit Diskriminierungserfahrungen in einem verbündeten Gesprächsraum erweitert werden können. Dabei nimmt die interviewende Person in einem episodischen Interview eine überwiegend zuhörende Rolle ein, ohne das Gespräch stärker zu steuern (Gulowski 2022). Beim Sprechen über Diskriminierungserfahrungen muss zudem aufgrund der Gefahr einer Retraumatisierung (Wyles 2022) sorgfältig abgewogen werden, an welcher Stelle bei ange deuteten Erfahrungen nachgefragt wird.

4 Sprechen über Diskriminierung in verbündeten Gesprächsräumen – ein Spannungsfeld

In einem verbündeten Gesprächsraum, der durch die Interaktion zwischen INT* Jugendliche*r und pädagogischer Fachkraft gestaltet wird, können Diskriminierungserfahrungen thematisiert und Jugendliche dabei unterstützt werden, Umgangsstrategien mit intersektionaler Diskriminierung abzuwägen oder Bedarfe jenseits institutionalisierter Zweigeschlechtlichkeit anzusprechen (Dehler 2025 i.E.). Am Beispiel des Interviews mit Emily gehe ich im Folgenden der Frage nach, welche Herausforderungen die Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen für Jugendliche mit sich bringt, selbst innerhalb eines verbündeten Gesprächsraumes (4.1). Die Interaktionen im Interview mit Björn verdeutlichen Spannungsfelder, in denen sich pädagogische Fachkräfte diesbezüglich bewegen können (4.2).

4.1 *Diskriminierungserfahrungen thematisieren als Herausforderung*

Emily ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt, weiß und bezeichnet sich als neurodivers, chronisch krank, körperbehindert und inter*. Über Emilys soziale Herkunft erfahre ich nichts. Den erzählgenerierenden Einstieg bildet in Anlehnung an Rosenthal (2002) die Frage nach Erfahrungen aus der Schulzeit. Emily eröffnet das Interview mit einer konkreten Erfahrung aus der Realschule:

[A]lso was mir immer direkt einfällt, wenn es um die Schulzeit geht und bei mir die Intereschlechtlichkeit, dass ich ab der sechsten oder siebten Klasse für den Sport krankgeschrieben worden bin. Dadurch, dass ich so krass gemobbt worden bin und das so überhaupt nicht ausgehalten habe. (E: 8–11)

Emily bringt in der Erzählung das Mobbing in der Realschule mit ihrer Intereschlechtlichkeit in Verbindung und entzieht sich diesem im Sportunterricht mithilfe einer Krankschreibung ihres Hausarztes, den sie von regelmäßigen Terminen bedingt durch die chronische Erkrankung schon lange kennt. Im späteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass sie die Diagnose „inter*“ erst im Alter von 18 Jahren erhielt. Jedoch wusste sie bereits im Alter von 13 Jahren, „dass ich geschlechtsmäßig eindeutig nicht da reinpasse, wo man mich die ganze Zeit reinsteckt, und mich auch nicht darin wohlfühle“ (E: 180f.). Emily hat während der kompletten Realschulzeit Mobbing erlebt und versucht in der Erzählung, Gründe dafür zu finden:

Wahrscheinlich hauptsächlich dadurch, wie ich mich benommen habe, wie ich mich gekleidet habe, dass ich nicht bei meinem Deadname genannt werden wollte, nicht richtig laufen konnte. (E: 15–17)

Als Anlässe des Mobblings identifiziert sie ihr allgemeines Auftreten und von dort ausgehend auch die Verschränkung von Geschlechternormen und Ableismus. Emily nutzt das Interview, um Zeug*innenschaft über Erlebtes abzulegen und gleichzeitig Deutungsmacht über ihre Erfahrungen herzustellen, indem sie in einem interpretativen Prozess Erlebtes einordnet. Aus der Gewaltforschung ist bekannt, dass Fragen nach Motiven zentral für die Einordnung und Verarbeitung von Gewalterfahrungen sind (Deppermann 2014: 64). Eine Erfahrung als Diskriminierung einzuschätzen ist hilfreich, um Erlebtes nicht als Folge individueller Ablehnung oder eigener Unfähigkeit zu interpretieren, sondern als in einem Machtverhältnis begründet (El-Mafaalani et al. 2017: 175f.). Emily verknüpft ihre Erinnerungen zwar retrospektiv mit unterschiedlichen Normabweichungen. Unklar bleibt jedoch, ob sie die Erfahrungen rückblickend eher als individuelle Unfähigkeit bewertet oder das abwertende Verhalten ihrer Mitschüler*innen als eine gesellschaftliche, Dominanzkultur stabilisierende Praxis einordnet. In ihrer Schulzeit führte das Erlebte für Emily auf jeden Fall zu „Probleme[n], allgemein mit mir klar zu kommen. Von wegen

so: Ja, warum bin ich so? Warum kann ich nicht anders sein oder so, wie alle anderen sind? Und habe so, also, war schon sehr, sehr oft sauer auf mich“ (E: 159–161).

In der Fortsetzung ihrer Erzählung wird deutlich, dass Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften in der Schule weder beim Einordnen des Erlebten noch bei einer ent-individualisierten Bewertung hilfreich waren. So berichtet Emily davon, wie sie sich an die Sozialarbeiterin der Schule wandte, als es ihr „psychisch auch sehr, sehr schlecht ging“ (E: 75):

[I]ch war dann öfter bei ihr, habe dann auch mit ihr geredet, hatte noch gesagt, wie ich so in der Schule gemobbt werde, dass es nicht gut läuft und zu Hause ist es auch nicht gut. Was halt dazu kommt, dass ich mich nicht konzentrieren kann usw. und ich wollte nicht gerne in die Schule gehen [...] und sie war dann irgendwann so der Meinung: Ja, nee, ich stelle mich nur an und das war sowieso nur eine Phase und andere haben ja schwerere Probleme als ich. (E: 23–29)

Die pädagogische Fachkraft nimmt die Erfahrungen der Jugendlichen, der Aussage nach, nicht ernst. Es scheint, als ob sie Emily dafür, dass es ihr schlecht ging, selbst verantwortlich macht, indem sie sagt: Sie stelle sich an. Dies kann zur Individualisierung von Emilys Erfahrungen als persönliches ‚Unvermögen‘ beitragen. Statt auf die gewaltverursachende Dynamik zwischen den Mitschüler*innen einzuwirken und dabei zu unterstützen, das Erlebte einzuordnen (Alsaker 2012: 141–231), legitimiert die Sozialarbeiterin erstens das Verhalten der Mitschüler*innen und trägt durch die Relativierung von Emilys Leiden zur Stabilisierung der Dominanzkultur bei. Zweitens vermittelt sie, dass der empfundene Leidensdruck nicht ausreicht, um Unterstützung zu erhalten. Solche Erfahrungen haben drittens Auswirkungen auf das Vertrauensverhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Schüler*innen. So erzählt Emily:

Und das hat doch nicht so wirklich mein Vertrauen in Erwachsene, als ich noch jugendlich war, irgendwie bestärkt. (E: 30f.)

Zudem ist zu diskutieren, inwiefern Adulthood in dem Erlebten wirkmächtig ist. Der Satz „Stell dich nicht so an!“ spricht jungen Menschen ihr eigenes Erleben ab und ist nach Manfred Liebl und Philip Meade ein Beispiel für Adulthood (2023: 16). Diese Haltung läuft diametral dazu, Adressat*innen als Expert*innen ihrer Lebenswelt anzuerkennen. Anstatt Emilys Expertise ernst zu nehmen, verfällt die Schulsozialarbeiterin in schultypische Kommunikation: Kinder und Jugendliche müssen Erwachsenen Dinge erzählen, zu denen Letztere bereits die Antworten kennen (ebd.: 76f.).

Das Beispiel macht deutlich, wie herausfordernd es auch Jahre später sein kann, Dominanzkultur und Diskriminierungserfahrungen zu benennen, insbesondere in ihrer intersektionalen Verschränktheit. Auch andere Interviewauszüge lassen vermuten, dass Kinder und Jugendliche eine Diskriminierungs-

ahnung⁷ haben, also ein Gefühl dafür, wenn etwas geschieht, das ungerecht ist und ihnen schadet. Wie Emily lernen sie jedoch oftmals in der Schule, ihre Erfahrungen als selbstverschuldet wahrzunehmen. Eine Ursache dafür kann sein, dass das Wirkungsfeld Schule zur Verdeckung von Dominanzverhältnissen beiträgt, anstatt darüber aufzuklären. Dies hat zur Folge, erlebte Diskriminierung zu verinnerlichen, Ungerechtigkeiten als selbstverschuldet wahrzunehmen sowie diese zu verstärken (Rommelspacher 1998: 174f.). Kinder und Jugendliche verlernen so bereits früh, Ungerechtigkeiterfahrungen einzuordnen und gegenüber Erwachsenen zu thematisieren.

Wenn Jugendliche dennoch den Mut fassen, sich an pädagogische Fachkräfte zu wenden, berichten sie eher von Mobbing als von Diskriminierung.

4.2 *Verbündete Fachkräfte zwischen Validierung von Erfahrungen und dem Absprechen von Deutungsmacht*

Gesprächssituationen im Interview zeigen, wie die Möglichkeit, Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren, im Zusammenspiel mit dem Gegenüber ausgehandelt wird. Wenngleich die Einordnung einer Erfahrung als diskriminierend entlastend wirken kann, verdeutliche ich am Beispiel des Interviews mit Björn, welche Risiken die Vorstellung birgt, das Gegenüber dazu zu ermutigen, Erfahrungen in Ungleichheitsverhältnisse einzuordnen.

Björn ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt. Er ist inter* und Schwarz. Zu anderen Differenzordnungen positioniert er sich nicht.

Björn thematisiert im Interview Rassismuserfahrungen in der Grundschule:

- B.: Ich glaube, in der Grundschule, das ist allerdings, ist kein Fakt, sondern ich denke einfach, dass er ein rassistischer Lehrer war. Der hat einfach mich und einen anderen Schüler mit dunkler Hautfarbe wirklich schlechter behandelt und halt dümmer behandelt quasi wie andere Schüler [...].
- I.: [E]s gibt unterschiedliche Studien, die nachweisen, dass Lehrkräfte aufgrund von Rassismus bei gleicher Leistung schlechter benoten oder keine Gymnasialempfehlung aussprechen.
- B.: Das war das Ding, ja. Also ich hatte eigentlich ziemlich gute Noten und der wollte mir keine Gymnasialempfehlung geben am Ende auch. (B: 229–246)

Björn hat eine unterstützende Herkunftsfamilie (B: 209), die ebenfalls Anti-Schwarzen Rassismus erlebt. Diese kann als Ressource angenommen werden. Ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer diskriminierten Gruppe und der Zugang zu Wissen über Dominanzverhältnisse können helfen, Erlebtes als rassistisch ein-

7 Aysun Doğmuş (2022) untersucht die Aushandlung von Migrationsverhältnissen im Referendariat und verwendet dabei den Begriff Rassismuserfahrung, um zu verdeutlichen, dass Rassismus als eine schwer fassbare, zugleich offensichtliche Atmosphäre wahrgenommen wird (ebd.: 378f.).

zuordnen (El-Mafaalani et al. 2017: 176). Gleichzeitig schwächt Björn mir gegenüber seine Einordnung ab mit dem Verweis, dass das Erlebte „kein Fakt“ sei. An dieser Stelle bestärke ich seine Einschätzung durch Studien, welche die Möglichkeit nahelegen, dass Björn aufgrund von Rassismus bei der Übergangsempfehlung benachteiligt wurde (Dumont et al. 2014). Dieser Hinweis steht im Widerspruch zum Gebot, das Interview kommunikativ möglichst wenig zu beeinflussen. Gleichzeitig schafft er möglicherweise Vertrauen, dass ich Björns Diskriminierungserfahrungen anerkenne. Er bestärkt daraufhin seine Einordnung des Erlebten und führt seine Benachteiligungserfahrung weiter aus.

Björn sieht im Rückblick keinen Handlungsspielraum, um gegen den Lehrer vorzugehen (B: 264–267). Da er jedoch in einem Bundesland zur Schule ging, in dem die Gymnasialempfehlung nicht bindend ist, diente seine Familie wiederum als Ressource, sich über die Empfehlung hinwegzusetzen und ein Gymnasium zu besuchen (B: 268f.).

In der weiteren Erzählung stellt Björn keinen Zusammenhang zwischen Dominanzkultur und seinen Erfahrungen her: Er berichtet davon, dass er innerhalb des ersten Schuljahres vom Gymnasium auf eine Gesamtschule wechseln musste, da er in eine Kinder- und Jugendpsychiatrie eingewiesen wurde. Im Anschluss gelang es ihm nicht, den versäumten Französischunterricht aufzuholen (B: 749–752). Die Gesamtschule besuchte er unregelmäßig:

Also ich war ja ein Mensch, der ziemlich lange ziemlich schulabstinent war. Und was mir aufgefallen ist, ist, dass damit Lehrer gar nicht umgehen konnten. Also bei mir ging es echt nicht darum, dass ich keinen Bock hatte oder so, sondern ich hatte einfach mehrere Probleme in meinem Leben und hab es halt einfach nicht hingekriegt, und dafür gab es irgendwie kaum Verständnis von Lehrkräften, sondern einfach gedacht, ich bin faul oder habe keinen Bock, so. [...] Ich habe halt oft so Verwarnungen bekommen, ohne dass irgendwie richtig mit mir kommuniziert wurde und richtig gefragt wurde, ob denn irgendwie was los ist. (B: 15–32)

Björn kritisiert, dass pädagogische Fachkräfte seine Schwierigkeiten fälschlicherweise als Faulheit deuten und sein Fehlen sanktionieren, anstatt Nachfragen zu seiner Situation zu stellen. Sein Schulabschluss an der Gesamtschule wird schließlich „irgendwie nicht richtig anerkannt, weil ich nicht oft genug da war“ (B: 350f.). Er verlässt die Gesamtschule ohne Abschluss. So führt die Missdeutung seines Verhaltens schlussendlich zu Bildungsbenachteiligung, die sich im fehlenden formalen Bildungsabschluss manifestiert.

In der Erzählsituation spricht Björn weder detailliert über angedeutete Probleme in seinem Leben noch den Klinikaufenthalt oder Schulabsentismus. Im Gegensatz zu der Situation in der Grundschule macht Björn selbst keine Andeutungen, dass ein Zusammenhang zwischen Dominanzkultur, seinen Psychiatrieerfahrungen und dem Verhalten der Lehrkräfte bestehen könnte. Es stellt sich die Frage, inwiefern die interviewte Person in der Erzählsituation dabei unterstützt werden sollte, ihre Erfahrungen mit Dominanzkultur in Verbindung zu bringen. Studien legen nahe, dass rassistische Erfahrungen in der

Grundschule negative Auswirkungen auf Björns psychische Gesundheit gehabt haben könnten (Yeboah 2017). Die Unterstellung von Faulheit gegenüber einem Schwarzen Schüler könnte als rassistische Deutung von Schulabsentismus interpretiert werden. Aufgrund der Gefahr zu starker Einflussnahme frage ich nicht nach und lenke das Gespräch auch nicht zurück auf seine Psychiatererfahrungen, um eine mögliche Retraumatisierung nicht zu riskieren (Wyles/O’Leary/Tsantefski 2022). Letztendlich bleibt unklar, ob und wie seine Psychiater-Erfahrungen und der Umgang der Fachkräfte mit Schulabstinenz im Zusammenhang mit Dominanzverhältnissen stehen. Diese Unsicherheit gilt es auszuhalten, ohne als ältere weiße Person einer jüngeren Schwarzen Person zu unterstellen, sie erkenne zwar den Rassismus ihres Grundschullehrers, sei jedoch aufgrund einer möglichen Verinnerlichung nicht in der Lage, weitere Diskriminierungen wahrzunehmen. Ebenso würde eine derartige Fokussierung Björns Erfahrungen ausschließlich auf Rassismus reduzieren und ließe seine Intergeschlechtlichkeit außer Acht. Im Gegensatz zu seinem Schwarz-Sein kann Björn bei seiner Abweichung von der geschlechtlichen Norm entscheiden, inwieweit er sie thematisiert. Denn je weniger sichtbar eine diskriminierte Positionierung für das Umfeld ist, desto größer ist der Spielraum der „Informationskontrolle“ (Goffmann 1975: 128). Björn informiert die Schule lange nicht, dass er inter* ist:

Ich habe mir gedacht, ich oute mich da gar nicht erst [...] also ich habe miterlebt, wie mein Klassenkamerad, der schwul war, halt die Schule verlassen musste, weil er so dermaßen bedroht wurde von den anderen Schülern und [...] da wollte ich nicht noch ein Fass aufmachen. (B: 360–366)

Das Miterleben von Diskriminierung gegenüber einem schwulen Jungen beeinflusst, wie offen Björn sein Geschlecht thematisiert. Björn bleibt für pädagogische Fachkräfte in der Schule als inter* Person unsichtbar und auch im Interview spricht er kaum darüber.

Ob Menschen bestimmte Diskriminierungserfahrungen thematisieren, hängt also nicht nur davon ab, inwiefern sie auf Beziehungen zurückgreifen können, die helfen diese als diskriminierend einzuordnen. Ebenso spielt eine Rolle, wie diskriminierungskritisch sie ihr Gegenüber einschätzen. Das Umfeld auf potentielle Risiken abzuklopfen, mögliche Reaktionen zu antizipieren, um das eigene Handeln daran anzupassen, wird als Soziales Screening (Hark 2002) bezeichnet und ist durch die Un-/Gleichzeitigkeit von Nicht-/Verantwortungsübernahme durch pädagogische Fachkräfte notwendig (Klenk 2023). In einem verbündeten Gesprächsraum besteht die Möglichkeit, dass die jugendliche Person die Fachkraft zwar in Bezug auf ein bestimmtes Machtverhältnis als sensibel einschätzt, jedoch unsicher ist, inwiefern dies auf verschränkte weitere Differenzordnungen zutrifft – und deshalb bestimmte Erfahrungen ausspart. Auch im Interview erzählt Björn erst am Ende über seine Inter*geschlechtlichkeit. Emily geht gar nicht auf Erfahrungen ein, die mit Ableismus in Ver-

bindung gebracht werden können. So verkennt die Unterstellung, jüngere Personen könnten Diskriminierungserfahrungen nicht benennen und müssten dazu ermutigt werden, die eigene Verstricktheit in Machtverhältnisse.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es für die erzählende Person herausfordernd ist, ihre Erfahrungen in der Erzählsituation und im interpretativen Prozess mit Dominanzkultur in Verbindung zu bringen und als Diskriminierung zu benennen. Dies kann sowohl daran liegen, dass ihr die Ressourcen fehlen, um eine Einordnung vorzunehmen. Der Grund kann aber auch sein, dass sie Aspekte nicht erzählen möchte. Dies bringt die zuhörende Person in Spannungsverhältnisse: Wenn Ressourcen fehlen, kann es hilfreich sein zu wissen, dass Diskriminierungserfahrungen möglicherweise verdeckt kommuniziert werden, etwa in Form von Mobbing. Eine Deutung, die Erlebtes mit Dominanzkultur verknüpft, zu bestärken, kann dabei helfen, die Einordnung zu unterstützen und Vertrauen zu schaffen. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, die Verbindung nur auf bekannte diskriminierte Positionierungen des Gegenübers zu stützen und dadurch die intersektionale Verschränkung von Diskriminierungserfahrungen unsichtbar zu machen.

Wenn nicht genügend Vertrauen besteht, dass Erlebtes und dessen Deutung anerkannt werden, bringt die erzählende Person ihre Erfahrungen möglicherweise bewusst nicht mit Dominanzkultur in Verbindung und spricht deshalb nicht darüber. Die Unterstellung, sie spreche nicht über Diskriminierungserfahrungen, weil sie keine Verbindung herstellen könne, entzieht ihr in diesem Fall die Deutungsmacht. Dies ähnelt dem Handlungsmuster der Lehrkräfte, die Björns Verhalten fehldeuten, sowie der Sozialarbeiterin an Emilys Schule, die glaubte, Emilys Situation besser einschätzen zu können als sie selbst.

Aus Emilys Sicht ist es im Zweifel wichtiger, dass Ansprechpersonen sich gegebenenfalls eingestehen, etwas nicht zu wissen, und zuhören, anstatt die Deutungsmacht zu übernehmen.

Ich würde mir schon mal wünschen, dass es Sozialarbeiter und Ähnliche gibt, die sich auch mit queeren Themen und auch mit anderen Themen beschäftigen und sich auch auskennen. Es würde aber schon reichen, wenn die Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, einfach so offen sind und sagen: „Kenne ich mich nicht mit aus. Aber ich informiere mich mal.“ [...] Oder halt einfach, dass wirklich den Leuten zugehört wird. (E: 221–241)

5 Herstellen von Agency durch Selbstschutzstrategien

Da die Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen in der Schule spannungsreich und für viele der Interviewpartner*innen nicht möglich ist, werden abschließend alternative Umgangsstrategien aufgezeigt, an denen angesetzt werden kann, um Handlungsspielräume in der Schule zu erweitern. Emily hat den Versuch, Erfahrungen zu thematisieren, als Sackgasse erlebt. Björn hat

durch Soziales Screening festgestellt, dass es sich nicht lohnt, sich zu öffnen. Beide nutzen Selbstschutzstrategien und pendelten stattdessen zwischen dem Aushalten der diskriminierenden Strukturen und dem Versuch, sich ihnen zu entziehen.

Emily entzog sich zunächst mit einer Krankschreibung dem Sportunterricht und vermied später zunehmend den Schulbesuch. Doch die Strategie, sich zu entziehen, ist von der Ermöglichung durch Erwachsene abhängig: Sie stand Emily nur begrenzt zur Verfügung, da ihre Mutter ihre Fehlzeiten kritisch sah. Zudem zog sie sich sozial zurück. Wie sie im Rückblick sagt, hatte sie „irgendwo ab einem bestimmten Punkt keinen Bock mehr, wirklich mit Menschen Kontakt zu knüpfen“ (E: 271f.). Um die Situation aushalten zu können, fand Emily Entlastung im Kontakt zu einer Mitschülerin aus der Parallelklasse, die selbst nicht queer ist:

[Diese] war so meistens auch so der einzige Grund, wenn ich wusste, sie ist heute in der Schule, sie ist jetzt nicht krank [...], weil sie sich auch nicht so wohl in der Schule gefühlt hat, war das dann beispielsweise für mich auch ein Grund, ich gehe heute auch zur Schule. Aber wenn ich beispielsweise wusste, sie ist krank, dann bin ich meistens auch nicht zur Schule gegangen. (E: 50–55)

Die Peers solidarisierten sich als Leidensgenoss*innen. Eine klassenübergreifende AG, in der die Mobbing-Dynamik nicht existierte, ermöglichte den Kontakt, trotz sozialem Rückzug. Emily schloss mit 17 Jahren und gemeinsam mit ihrer Freundin die Realschule ab. So können neben Community-Peer-Kontakten auch verbündete Peers eine zentrale Rolle im Umgang mit Diskriminierung in der Schule darstellen.

Björn konnte die Strategie nutzen, sich der Schule zu entziehen. Nach der Gesamtschule legte er zwei Jahre Pause ein und holte dann den Mittleren Schulabschluss und später das Fachabitur nach. Auf die Frage, was ihm am meisten geholfen habe, um die Schule nach der Auszeit auszuhalten, antwortet er:

Also es gab auf der einen Schule, auf der ich dann war, [...] eine Schulpädagogin, und die hat sich wirklich richtig mit mir unterhalten und sich mit mir hingesetzt [...], was mir persönlich GAR nicht unbedingt so geholfen hat. [...] Also ich habe einfach mich selbst da rausgezogen, so ein bisschen, indem ich einfach mir zusammengesammelt habe, was für mich wichtig ist, und habe mich dann daran geklammert. [...] Es war dann Sport und dann war es meine Religion und meine Bildung. (B: 47–114)

Björn verließ sich neben seiner Herkunftsfamilie also vor allem auf sich selbst und auf das, was ihm wichtig war. Dies unterstreicht, dass verbündete Gesprächsräume in der Schule nicht für alle Schüler*innen eine geeignete Handlungsspielraumerweiterung bieten – insbesondere nach vorherigen negativen Erfahrungen mit der Institution.

6 Indirekte Handlungsspielraumerweiterung durch pädagogische Fachkräfte – eine Weiterführung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schule für INT* Schüler*innen nicht nur durch einzelne Diskriminierungserfahrungen zu einer prekären Institution wird, sondern vor allem durch den institutionellen Umgang damit. Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften schränken die Handlungsspielräume von Jugendlichen ein, verschärfen Diskriminierung und tragen zu deren Verinnerlichung bei. Pädagogische Fachkräfte beeinflussen dadurch sowohl die individuellen Folgen von Diskriminierung als auch die Stabilität von Dominanzkultur in der Schule. Einzelne pädagogische Fachkräfte, die Verantwortung übernehmen, Dominanzkultur zu destabilisieren, können durch die Herstellung verbündeter Gesprächsräume, die einzelne Interviewpartner*innen in der Schule erleben, zur Erweiterung von Handlungsspielräumen beitragen.

Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen als eine Umgangsstrategie bleibt jedoch selbst in diesen Räumen riskant, in denen die erwachsene zuhörende Person Dominanzverhältnissen entgegenwirken möchte. Dies gilt umso mehr, je größer das Abhängigkeitsverhältnis und Machtgefälle zwischen den Personen ist. Dabei zu unterstützen, Erfahrungen von Jugendlichen mit Dominanzkultur in Verbindung zu bringen, ist ein Balanceakt. Das zu tun kann Vertrauen aufbauen. Gleichzeitig kann es Deutungsmacht absprechen und intersektionale Diskriminierungserfahrungen de-thematisierbar machen. So gilt es beschriebene Spannungsverhältnisse unter Berücksichtigung der eigenen Rolle und des institutionellen Auftrags zu reflektieren. Zugleich gilt es sich als lernende Person zu verstehen, die selbst in Machtverhältnisse verstrickt ist. Dabei ist selbstkritisch mit der Überzeugung umzugehen, durch theoretische Auseinandersetzungen mehr über den Umgang mit Dominanzkultur zu wissen als das Gegenüber, welches über Erfahrungsexpertise verfügt.

Gesprächsangebote sind wichtig; auch Björn wünscht sich, gefragt zu werden, was los ist. Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen in verbündeten Gesprächsräumen als ideale Umgangsmöglichkeit zu bewerten, wäre wiederum ein ausschließendes Unterfangen. In einer Institution, die Machtverhältnisse verdeckt, können Pädagog*innen nicht für alle Schüler*innen verbündete Gesprächsräume schaffen. Zur Erweiterung des Handlungsspielraums durch indirekte Unterstützung ist die Ermöglichung von Peerkontakten entscheidend, etwa durch klassenübergreifende AGs. Es gilt auch zu überlegen, wie an einem Ort, der Schüler*innen in Konkurrenz zueinander setzt, Verbindungen gefördert werden können. Zudem wären Handlungsspielraumerweiterungen zu erwägen, die an Strategien des sich Entziehens ohne Sanktionen und der Druckentlastung beim Aushalten ansetzen. Dabei spielen außerschulische Unterstützungsangebote eine wichtige Rolle. Damit pädagogische Fachkräfte

in der Schule perspektivisch verbündete Gesprächsräume für alle eröffnen können, sind grundlegende strukturelle Veränderungen vonnöten. Dazu gehören etwa ein unabhängiges Beschwerdemanagement und die Weiterbildung von Fachkräften hinsichtlich der Ermöglichung von verbündeten Gesprächsräumen und damit verbundenen Spannungsfeldern.

Schüler*innen und Pädagog*innen bewegen sich immer in unterschiedlichen Machtdimensionen zugleich. Agency von INT* Jugendlichen unter den Bedingungen von Dominanzkultur ist daher nicht nur ein Thema erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung, sondern muss in den intersektionalen Dialog mit klassismus- und rassismuskritischer Schulforschung sowie erziehungswissenschaftlichen Disability Studies gebracht werden – wobei gleichzeitig Adultismus als eine wesentliche Differenzordnung im Kontext Schule Berücksichtigung finden muss.

Literatur

- Alsaker, Françoise D. (2012): *Mutig gegen Mobbing*. Bern: Hans Huber.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (2006): *Die Stimme der Adressaten: Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe*. Weinheim/München: Juventa. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>.
- Böhnisch, Lothar (2023): *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara/Allmers, Antje (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>.
- Busche, Mart/Fütty, 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 (Hrsg.): *Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 75–90. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv37xg0ts.7>.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Chamaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE.
- Czollek, Leah C./Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (2019): *Handbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*. Weinheim: Beltz.
- Dehler, Sannik Ben (2024): *Zur (Un)Möglichkeit, intersektional zu forschen. Entwicklung eines Fragenkatalogs zur Reflexion epistemischer Gewalt*. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 2/24, S. 71–86. DOI: <https://doi.org/10.3224/gender.v16i2.06>.
- Dehler, Sannik Ben (2025 i.E.): *Agency von trans* Jugendlichen im Umgang mit Diskriminierung in der Schule: Erweiterte Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten*

- durch verbündete Gesprächsräume. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit 2025.
- Doğmuş, Aysun (2016): Professionalisierung in Migrationsverhältnissen. Eine rassistisch-kritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrkräfte. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-12095-5_6.
- Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Deppermann, Arnulf (2014): Agency in Erzählungen über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend. In: Scheidt, Carl Eduard/Lucius-Hoene, Gabriele/Stukenbrock, Anja/Waller, Elisabeth (Hrsg.): Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust. Stuttgart: Stattauer, S. 64–75.
- Dumont, Hanna/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, S. 141–165. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0466-1>.
- El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gülistan (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 173–190. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_9.
- Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 273–280. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17.
- Gomolla, Mechthild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gülistan (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 133–156. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_9.
- Gulowski, Rebecca (2022): Sekundärtrauma in der qualitativen Forschung: Traumasensitivität in der Forschung zu sexualisierter Gewalt. In: FQS 23, 1, Art. 18. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3697>.
- Hark, Sabine (2002): Junge Lesben und Schwule. Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung. In: Diskurs 12, 1, S. 50–58.
- Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (2017): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 13. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90274-6>.
- Helfferich, Cornelia (2012): Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niemann, Debora (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–39.
- Hoenes, Josch/Schirmer, Utan (2019): Transgender/Transsexualität: Forschungsperspektiven und Herausforderungen. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch,

- Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1203–1212.
- Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (2023): *Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung*. *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung* 19. Opladen: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742703>.
- Kirchner, Anna (2023): *Inter*geschlechtlichkeiten, Subjektivationen und Krisen. Eine biografische Perspektive auf die Bedeutung von (Re-)Subjektivationen bei der Krisenentstehung und -bearbeitung eines inter* Menschen*, *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung* 19, S. 137–150. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742703.09>.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03fx>.
- Klenk, Florian C. (2023): *Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv33p9zpk>.
- Kosciw, Joseph/Clark, Caitlin/Truong, Nhan/Zongrone, Adrian (2019): *The 2019 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2015): „Coming-out – und dann ...?!“ Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf [Zugriff: 13.09.24].
- Liebl, Manfred/Meade, Philip (2023): *Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*. Berlin: Bertz + Fischer.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2012): „Und dann haben wir’s operiert“. Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niemann, Debora (Hrsg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 40–70.
- Ritz, Manuel (2022): *Adultismus und Kritisches Erwachsenensein*. Münster: Unrast.
- Roest, Jennifer/Nkosi, Busisiwe/Seeley, Janet/Molyneux, Sassy/Kelley, Maureen (2023): *Respecting relational agency in the context of vulnerability: What can research ethics learn from the social sciences?*. In: *Bioethics* 37, 4, S. 379–388.
- Rommelspacher, Birgit (1998): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rosenthal, Gabriele (2002): *Biographisch-narrative Gesprächsführung: zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext*. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft* 4, 3, S. 204–227.
- Scherr, Albert (2012): *Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie*. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niemann, Debora (Hrsg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 99–121.

Umgangsstrategien inter, nicht-binärer und trans* Jugendlicher*

- Wyles, Paul/O'Leary, Patrick/Tsantefski, Menka (2022): Bearing witness as a process for responding to trauma survivors: a review. In: *Trauma Violence Abuse* 24, 5, S. 3078–3093. DOI: <https://doi.org/10.1177/15248380221124262>.
- Yeboah, Amma (2017). Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Feridooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 143–163. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_9.