

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN



SCHOOL IS OUT?!

**Vergleichende Studie »Erfahrungen von
Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule«
durchgeführt in Deutschland, Slowenien
und Schweden**

Teilstudie Deutschland

Uli Streib-Brzič, Christiane Quadflieg (Hrsg.)

Herausgegeben im Auftrag des
Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien
an der Humboldt-Universität zu Berlin

Impressum

© 2011 Zentrum für transdisziplinäre
Geschlechterstudien (ZtG) an der
Humboldt-Universität zu Berlin

Grafische Konzeption und Layout:
Sabine Klopffleisch
d17, Berlin

Druck und
buchbinderische Verarbeitung:
Druckerei der
Humboldt-Universität zu Berlin

Zitierweise:

Uli Streib-Brzič, Christiane Quadflieg (Hrsg.) (2011).
School is Out?! Vergleichende Studie »Erfahrungen
von Kindern aus Regenbogenfamilien in der
Schule« durchgeführt in Deutschland, Schweden
und Slowenien. Teilstudie Deutschland.
Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.



Berlin 2011

Uli Streib-Brzič, Christiane Quadflieg (Hrsg.)

**SCHOOL IS OUT?! Vergleichende Studie
»Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule«
durchgeführt in Deutschland, Slowenien und Schweden**

Teilstudie Deutschland

Forscher_innen-Teams und Autor_innen

Uli Streib-Brzič, Christiane Quadflieg, Evelyn Hayn (Berlin)

Prof. Dr. Darja Zaviršek, Ana M. Sobočan, Maja Pan, Silke Bercht (Ljubljana)

Prof. Dr. Tiina Rosenberg, Dr. Irina Schmitt, Dr. Malena Gustavson (Lund)

Inhalt

Teil I	7
1. Einleitung	7
2. Sozio-politischer Kontext – Regenbogenfamilien in Deutschland	9
3. Theoretischer Bezugsrahmen	11
4. Methodologie und Forschungsfrage	14
5. Der Forschungsprozess in Deutschland	18
Teil II	20
6. Die Ergebnisse in Deutschland	20
7. Vergleichende Perspektive	35
Anhang	41
Interviewleitfäden	41
Übersicht über die Rechtslage in Deutschland, Schweden und Slowenien	46
Transkriptionsregeln	48
Literatur	49

Dank

Wir danken allen Kindern, Jugendlichen, Eltern und Expert_innen für ihre Bereitschaft, ihre Offenheit und ihr Vertrauen, an der Studie teilzunehmen.

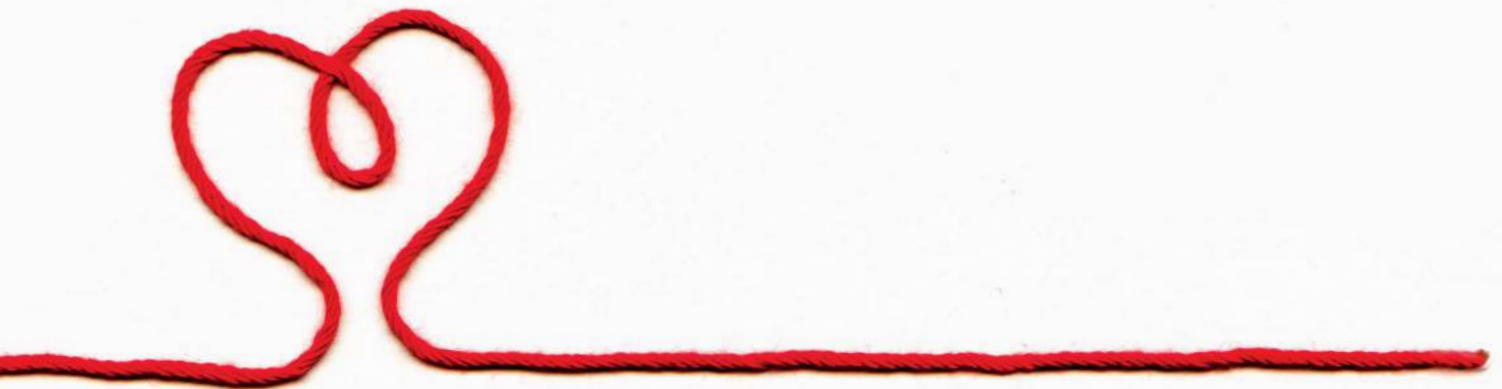
Wir möchten uns darüber hinaus bei allen Kolleg_innen und Freund_innen bedanken, die unser Forschungsprojekt unterstützt und mit Interesse begleitet haben.

Am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin danken wir vor allem Lann Hornscheidt und Gabriele Jähnert für ihre vorbehaltlose Unterstützung des Projekts von Anfang an bis zu seinem Abschluss. Unser ganz besonderer Dank gilt Lann Hornscheidt – ihre kritischen Nachfragen und Kommentare, ihre kreativen Ideen und inspirierenden Gedanken haben wir ganz besonders geschätzt.

Aistė Paškauskaitė und Monika Jertschat ebenso wie Kerstin Rosenbusch danken wir für ihr Engagement, die Verwaltung des Projekts zu managen und die wunderbare Zusammenarbeit.

Für die Transkription der Interviews danken wir ganz besonders Jule Lorenzen, Ja'n Semmler und Claude Preetz, die diese Arbeit nicht nur absolut zuverlässig und vertrauensvoll erledigt haben, sondern auch mit Interesse am Thema dabei waren und uns mit ihren Fragen wertvolle Hinweise gaben.

Außerdem danken wir der Frauenorganisation »Kuća Seka« auf Brač/Kroatien und dem »Art Centre Središče«/Slowenien für die wunderschönen energiereichen Orte, die wir für die internationalen Arbeitsmeetings nutzen konnten.



Uli Streib-Brzič, Malena Gustavson, Evelyn Hayn, Maja Pan,
Christiane Quadflieg, Irina Schmitt, Ana M. Sobočan, Darja Zaviršek

Dass sich Familie verändert, sich neue »Lebens-, Liebes- und Beziehungsformen« (Dorett Funcke und Petra Thorn 2010), neue Familienmodelle und verwandtschaftliche Bezugssysteme herausbilden, wird in den letzten Jahren zunehmend zur Kenntnis genommen und diskutiert (Rosemarie Nave-Herz 2009, Udo Rauchfleisch 1997 und 2001, Jean-Claude Kaufmann 2006, Karin Zetterqvist Nelson 2007). Als eine dieser neuen Familienformen rücken Regenbogenfamilien, das heißt Familien, in denen sich die Eltern als lesbisch, schwul, bisexuell, transgender oder queer (LGBTQ) identifizieren, in den Fokus.

Gleichgeschlechtliche Paare, die Kinder erziehen, sehen sich mit vielfältigen und tief verwurzelten Vorurteilen konfrontiert (Eurobarometer 2006, Marina Rupp 2009). Ihre Erziehungsfähigkeit wird angezweifelt und ein sorgenvoller Blick auf die Kinder gerichtet. Dementsprechend steht die rechtliche Gleichstellung von Regenbogenfamilien in vielen europäischen Ländern noch aus bzw. wurde erst in den letzten Jahren durchgesetzt.¹

Eine Reihe von Studien hat sich seit den 1980er Jahren mit Kindern von LGBTQ-Eltern beschäftigt. Die Forschungsarbeiten kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass sich Kinder, die mit LGBTQ-Eltern aufwachsen, in ihrer Entwicklung nicht von denen unterscheiden, die von heterosexuellen Eltern erzogen werden. Die Forscher_innen resümieren, dass Kinder aus Regenbogenfamilien tendenziell eine höhere soziale Kompetenz zeigen, respektvoller auf Unterschiede reagieren und reflektiertes Verständnis von sexueller Identität haben (Fiona Tasker und Susan Golombok 1997, Charlotte Patterson 2005, Rupp 2009, Ina Carapacchio 2008, Nanette Gartrell 2010, Henny Bos 2008).²

Gleichzeitig beschäftigten sich wissenschaftliche Studien mit der Frage, ob Kinder mit LGBTQ-identifizierten Eltern aufgrund ihres Familienhintergrundes in Kontexten Gleichaltriger Hänseleien, Ausgrenzung, Mobbing erleben. Diese Arbeiten geben Hinweise darauf, dass die Kinder durch die LGBTQ-Lebensform ihrer Eltern von Diskriminierung und Stigmatisierung, also sowohl von direkten und indirekten Formen von Gewalt als auch von intentionalen und nicht intentionalen Diskriminierung, betroffen sind. Diese Ausformungen von Gewalt und Diskriminierung können, da sie Bezüge zu der sexuellen Orientierung der Eltern herstellen, als ho-

mophob identifiziert werden (Gartrell 2006, Rupp 2009, Victoria Clarke, Celia Kitzinger und Jonathan Potter 2004, Bos 2008, Carapacchio 2008).

Nur wenige dieser Studien haben die Perspektive der Kinder in den Fokus gerückt und nicht nur die geschilderten Diskriminierungserfahrungen analysiert, sondern auch die von ihnen entwickelten Strategien, die sie in einem heteronormativen Umfeld einsetzen, untersucht.

Diese Lücke wurde nun mit der vorliegenden Studie geschlossen.

Insgesamt haben wir 124 offene leitfadengestützte Interviews mit Kindern und Jugendlichen, Eltern und pädagogischen Expert_innen durchgeführt. Die Studie wurde parallel in allen drei beteiligten Ländern, Schweden, Slowenien und Deutschland, im Zeitraum von 2010 bis 2011 durchgeführt.

Initiiert und koordiniert wurde das Forschungsprojekt vom Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZtG) der Humboldt-Universität zu Berlin und in Zusammenarbeit mit Forscher_innen-Teams der Universität Lund in Schweden (Zentrum für Genderstudies) und der Universität Ljubljana in Slowenien (Fakultät für soziale Arbeit) realisiert. Bei der Auswahl der Länder war entscheidend, dass sie unterschiedliche sozio-politische Situationen abbilden und damit einen Vergleich und möglicherweise eine Übertragbarkeit auf andere europäische Länder erlauben. Schweden hat die längste Tradition, was das sozialpolitische Engagement und die öffentliche Diskussion von LGBTQ-Lebensformen angeht, und die fortschrittlichste Gesetzgebung der drei beteiligten Länder. Dem seit 1995 bestehenden Lebenspartnerschaftsgesetz folgte 2002 die Möglichkeit zur Adoption, 2005 der Zugang zu Reproduktionsmedizin und 2009 die Öffnung der Ehe. Slowenien dagegen hat als osteuropäisches Land eine relativ junge Geschichte, was den Kampf um Sichtbarkeit und rechtliche Gleichstellung von LGBTQ-Lebensformen betrifft. Nichtsdestotrotz gibt es ganz aktuell eine Gesetzesinitiative, die eine Reform des Familien- und Elternrechts und die Gleichstellung gleichgeschlechtlicher Lebenspartnerschaften mit der Ehe anstrebt. Gleichzeitig ist Slowenien ein Land mit einer Einwohner_innenzahl von weniger als zwei Millionen und damit das kleinste Land der drei an der Studie beteiligten. Deutschland liegt »in der Mitte«, bezogen

¹ Bisher haben in Europa Belgien, die Niederlande, Norwegen, Island, Portugal, Schweden und Spanien die Ehe für gleichgeschlechtliche Paare geöffnet. In diesen sieben Ländern ist – mit Ausnahme von Portugal – homosexuellen Paaren sowohl der Zugang zu Samenbanken und Inseminationskliniken als auch gemeinschaftliche Adoption möglich.

² Zur Metaanalyse vorhandener Forschungsarbeiten siehe Judith Stacey & Timothy Biblarz 2001 sowie Elke Jansen & Melanie C. Steffens 2006. Insbesondere Judith Stacey und Timothy Biblarz weisen kritisch darauf hin, dass den vorliegenden Studien nahezu ausnahmslos ein heteronormativer Maßstab zugrunde liegt.

auf seine geografische Lage auf der Nord-Süd-Achse wie auch auf seine Geschichte der schwul-lesbischen Bürgerrechtsbewegung, die Sichtbarkeit der vielfältigen LGBTQ-Lebensformen und Präsenz von Regenbogenfamilien.

Für die Studie wurde ein qualitativer Zugang gewählt. Ziel war es, zu erfahren, welche Erfahrungen Kinder, die in Regenbogenfamilien aufwachsen, aus dem Kontext Schule berichten, inwieweit sie von indirekter oder direkter Gewalt betroffen sind, die als homophob motiviert kategorisiert werden kann und welche Strategien sie entwickelt haben und einsetzen, um der De-Normalisierung, mit der sie in einem heteronormativen Umfeld konfrontiert sind, zu begegnen.

Den Begriff De-Normalisierung³ haben wir gewählt, um auszudrücken, dass Prozesse des Ausschließens oder des Othering den Effekt haben, eine vermeintliche Normalität zu bestätigen und damit zugleich Normierungen zu reproduzieren.⁴

Wichtig war uns, die Handlungsmächtigkeit der Kinder und Jugendlichen aus Regenbogenfamilien in den Mittelpunkt zu rücken. Ihre Narrative, Erzählungen und Beschreibungen bildeten somit das Zentrum der Studie. Flankierend dazu wurden LGBTQ-Eltern befragt, um einerseits die Aussagen der Kinder zu kontextualisieren und einordnen zu können, aber auch, um die elterlichen Perspektiven, ihre Erwartungen und Befürchtungen auf die Institution Schule bezogen zu erheben. Um eine weitere Perspektive einzuführen, wurden Interviews mit Expert_innen, das heißt Lehrer_innen, Pädagog_innen und politischen Aktivist_innen, durchgeführt, um ihrerseits eine Einschätzung zu Gewalterfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien und Aussagen zum Handlungsbedarf bezüglich der Unterrichtsgestaltung zu erhalten.

Dass wir uns auf den Kontext Schule konzentriert haben, liegt darin begründet, dass Schule eine zentrale Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche darstellt. Schule soll Wissen, aber auch soziale und moralische Kompetenz vermitteln. Und: Schule hat den Auftrag, allen Schüler_innen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion und – wie Schulgesetzgebung in allen drei Länder ergänzt – sexueller Identität dieselben Bildungschancen zu ermöglichen (Schulgesetz des Landes Berlin 2004, §12 (6); Schwedisches Schulgesetz 2010; Janez Krek & Mira Metljak 2011). Gleichzeitig findet in der Schule Lernen auch informell und außerhalb des Unterrichts in der Peergroup statt. Damit gilt Schule auch als Ort, an dem gesellschaftliche Werte vermittelt und eingeübt werden – Werte, die innerhalb der Schüler_innenschaft gelten, die im Lehrplan und in den Unterrichtsmaterialien dargestellt wie auch von den Pädagog_innen vermittelt werden.

Unsere Arbeit verorten wir im kritischen Forschungsfeld queer-feministischer Studien mit einem Fokus auf Machtverhältnisse und Normierungsprozesse. In dieser Bezugnahme verwenden wir auch das Konzept Heteronormativität, welches innerhalb einer feministischen Analyse als Normierung identifiziert werden kann und auf Kosten anderer Beziehungsentwürfe soziale und kulturelle Erwartungen stellt. Darüber hinaus rekonstruiert es die Naturalisierung von Zweigeschlechtlichkeit.

Innerhalb unserer Forscher_innengruppe haben wir immer wieder den Gebrauch von Begrifflichkeiten reflektiert und diskutiert.

Wenn wir von Gewalt sprechen, so beziehen wir uns auf einen Gewaltbegriff, der nicht nur physische Gewalt (Peter Imbusch 2002) als solche benennt, sondern auch psychische, verbale und symbolische Gewalt (Judith Butler 1997), strukturelle Gewalt (Johan Galtung 1975) wie auch Unsichtbar machen und Verschweigen als solche identifiziert.

Unter homophob (ebenso wie transphob) motivierter Gewalt werden von uns Gewaltformen gefasst, die sich gegen LGBTQ-Lebensformen richten. Dabei teilen wir die von Gregory Herek formulierte Kritik, dass Homophobie als psychologisches Konzept homosexuellenfeindliches Verhalten individualisiert und pathologisiert, die gesellschaftliche Dimension von Heteronormativität und eine kritische feministische Perspektive auf damit verbundene historisch gewordene, machtvollere Genderkonstruktionen und -konstellationen und deren Normativierung und Normalisierung ausblendet (Herek 2004). Wir haben uns trotz dieser Einwände dafür entschieden, den Begriff zu benutzen, da er sich europaweit als sprachlicher Code für aggressiv-ablehnendes Verhalten gegen LGBTQ als Lebensform etabliert hat. Treffender wäre jedoch, diese Gewaltformen als ›heteronormative Gewalt‹ zu bezeichnen.

Wir hoffen, dass die Studie einen Beitrag dazu leistet, Regenbogenfamilien als Teil gesellschaftlicher Realität sichtbar zu machen und die Diskussion, wie LGBTQ-Lebensweisen im Schulalltag und den Unterrichtsmaterialien Thema werden können, bereichert und nicht zuletzt das Bewusstsein für Gleichberechtigung, Diversität und eine kritische Befragung sozialer Normierungen schärft.

³ Die Schreibweise ist inspiriert von Diskussionen zu kreativem Schreiben, vergleiche Hornscheidt 2011.

⁴ Inspiriert durch die Forschung zu normenkritischer Pädagogik nehmen wir kritisch Bezug auf den Begriff der ›Toleranz‹, der Hierarchien zwischen einem ›Wir‹ und einem ›Anderen‹ festlegt und reproduziert. Stattdessen interessieren wir uns für die diskursiven Praktiken, die dieses ›Anderen‹ herstellt.

2. Sozio-politischer Kontext – Regenbogenfamilien in Deutschland

Uli Streib-Brzič, Christiane Quadflieg

Während Schwule und Lesben seit den 70er-Jahren mit unterschiedlichen politischen Ausrichtungen gegen Heterosexismus und für eine queere Perspektive kämpften, sich für gesellschaftliche Anerkennung und rechtliche Gleichstellung einsetzen und damit zunehmend sichtbar wurden, wurde die Tatsache, dass Lesben und Schwule Eltern sind oder den Wunsch haben, eine Familie zu gründen, erst Ende der 80er-Jahre Thema in der bundesdeutschen Öffentlichkeit. Gerd Büntzlys Veröffentlichung »Schwule Väter« erschien 1988, 1991 die erste Publikation zu lesbischer Mutterschaft (Streib 1991), der weitere folgten (Sasse 1995, Thiel 1996, Streib 1996, Rauchfleisch 1997, Streib-Brzič & Gerlach 2005, Gerlach 2010). Lesbische Mütter und schwule Väter begannen sich zu Gruppen und Initiativen zu organisieren, das erste Schwule-Väter-Treffen fand 1986 im Waldschlösschen bei Kassel statt, 2010 feierte die mittlerweile bundesweit vertretene Netzwerkinitiative ihr 25-jähriges Jubiläum. Unter dem Dach des LSVD (Lesben- und Schwulenverband in Deutschland) folgte 2000 die Gründung der »Initiative lesbischer und schwuler Eltern« (ILSE), die mittlerweile in jedem Bundesland mit einer Regionalgruppen vertreten ist.

Auch wenn Umfragen – wie die des »Eurobarometer« 2006 – zeigen, dass es nach wie vor Vorbehalte gibt, sich Schwule oder Lesben als kompetente Eltern vorzustellen, wird Elternschaft von LGBTQ-identifizierten Menschen zunehmend als mögliches Lebenskonzept diskutiert und umgesetzt. LGBTQ-identifizierte Menschen gründen Familien, sie nehmen Pflegekinder auf oder entschließen sich zu Adoption, wählen eine Zeugung durch Insemination oder ein heterosexuelles Arrangement und setzen Elternschaft als Paar, als Einzelperson oder zusammen mit mehreren Personen – zum Beispiel einem Frauen- und einem Männerpaar⁵ – um.

Die erste repräsentative Studie in Deutschland, die sich mit der Situation von Kindern in Regenbogenfamilien beschäftigte – initiiert vom Bundesministerium der Justiz – wurde 2006 bis 2009 durchgeführt. Die Ergebnisse bestätigen, was andere Forschungen zuvor bereits resümiert hatten, nämlich dass sich die Kinder in ihrer psychosozialen Entwicklung nicht von denen heterosexueller Eltern unterscheiden (Rupp 2009, Jansen und Stefens 2006). Eine weitere Studie zur Situation von Regenbogenfamilien wurde 2011 von der Stadt Köln

in Kooperation mit dem LSVD und der Organisation RUBICON im Rahmen des EU-Projekts AHEAD (Against Homophobia European Local Administration Devices) durchgeführt, um wirksame Maßnahmen gegen homophobe Diskriminierung zu entwickeln und umzusetzen (Dominic Frohn u.a. 2011).

Rechtlich besser abgesichert sind Regenbogenfamilien, seitdem 2005 die Änderung des bereits 2001 in Kraft getretenen Lebenspartnerschaftsgesetzes (LPartG) umgesetzt worden ist und damit beide Lebenspartner_innen durch Stiefkindadoption das Elternrecht erhalten können. Nach wie vor steht die Gleichstellung im Steuerrecht noch aus, die die zum Teil erhebliche finanzielle Benachteiligung von Regenbogenfamilien gegenüber heterosexuellen Familien beenden würde. Der Europäische Gerichtshof (EuGH) hat Deutschland im Juni 2011 erneut dazu aufgerufen, seine Gesetzgebung auf die Gleichbehandlungsrichtlinie (2000/78, in Kraft seit 2003) abzustimmen und sicherzustellen, dass homosexuellen Paaren die gleichen Rechte wie heterosexuellen zugestanden werden. Dies könnte die Bestrebungen unterstützen, eine Gleichstellung zehn Jahre nach Einführung des Lebenspartnerschaftsgesetzes tatsächlich umzusetzen.

Ungleichheiten bestehen auch hinsichtlich des Zugangs zur Reproduktionsmedizin. Lesbischen Frauen ist es – weder als Paar noch als Einzelperson – gestattet, Samenbanken in Anspruch zu nehmen. Ebenfalls ist es gleichgeschlechtlichen Paaren nicht möglich, gemeinsam ein Kind zu adoptieren. Eine Fremdadoption ist außer von Ehepaaren zwar Einzelpersonen möglich (§ 1741 BGB), eine anschließende Stiefkindadoption durch die Lebenspartner_in jedoch ausgeschlossen. Das Elternrecht verbleibt damit bei einer der Lebenspartner_innen. Die in anderen Ländern von schwulen Männern genutzte Möglichkeit, mittels Leihmutterschaft eine Familie zu gründen, ist dagegen in Deutschland durch das Embryonenschutzgesetz (ESchG) explizit verboten.⁶

Ob und in welcher Weise in der Unterrichtspraxis gleichgeschlechtliche Lebensformen thematisiert werden, ist von den jeweiligen Rahmenplänen und Umsetzungsvorschriften der Kultusministerien der einzelnen Bundesländer – und nicht zuletzt vom Engagement der Pädagog_innen – abhängig. In den Hinweisen zum Rahmenlehrplan für Berliner Schulen ist beispielsweise der Hinweis enthalten, dass

⁵ Dieses Familienmodell ist in Schweden populär und wird dort »Kleeblatt-Familie« genannt.

⁶ Erlaubt ist Surrogat-Mutterschaft unter anderem in England, Griechenland, Spanien, Südafrika, Israel, Kanada.

»unterschiedliche Lebensstile« im Sexualkundeunterricht thematisiert und »gleichgeschlechtliche Lebensweisen in ihrer Vielfalt« dargestellt werden sollen, denn »die Gesellschaft gibt bisher überwiegend heterosexuelle Leitbilder vor« (Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule AV 27, 2001).⁷ Die seit 2010 laufende Kampagne »Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und sexuelle Vielfalt« richtet sich besonders an Schulen und die Bildungsverwaltung mit dem Ziel, das Thema Homosexualität als Bestandteil des Unterrichts zu etablieren, um homophoben Einstellungen entgegenzuwirken.

Es gibt eine Anzahl pädagogischer Materialien und ausgearbeiteter Unterrichtskonzepte, um mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Altersstufen das Thema Homosexualität und sexuelle Identität zu besprechen. Materialien, Literaturlisten, Handlungsempfehlungen für Pädagog_innen ebenso wie ein Beratungs- und Fortbildungsangebot werden von verschiedenen LGBTQ-Initiativen bereitgestellt.⁸

⁷ Neben Berlin haben auch Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein Richtlinien zur Sexualerziehung erarbeitet, die LGBTQ-Lebensweisen »gleichwertig« thematisieren.

⁸ Siehe unter anderem <http://www.queerformat.de>; <http://www.schlau-nrw.de>. Die aus Ergebnissen der vorliegenden Studie erarbeiteten pädagogischen Materialien zum Thema »Was ist eigentlich NORMAL?!« stehen unter <http://www.gender.hu-berlin.de/rainbowchildren/downloads/materialien> zum kostenlosen Download bereit.

3. Theoretischer Bezugsrahmen

Maja Pan, Irina Schmitt, Christiane Quadflieg, Malena Gustavson,
Ana M. Sobočan, Uli Streib-Brzič, Darja Zaviršek

Für unseren Forschungsprozess stellte es eine Bereicherung dar, dass wir als Forscher_innen unterschiedliche berufliche und theoretische Hintergründe und Erfahrungen in das Projekt einbrachten und uns damit sowohl in den Diskussionen im transnationalen Kontext wie auch in der Arbeit in den länderbezogenen Teams herausgefordert und inspiriert haben.

Unsere Analyse, verortet in der feministischen Theorie, bezieht sich auf interdisziplinäre Ansätze und Konzepte, die die Herstellung von Normen kritisch untersuchen. Des Weiteren hatte die Selbstreflexion als Forschende einen wichtigen Stellenwert. Hier war uns wichtig, zu reflektieren, wie wir unsere Interpretationen in epistemologische Perspektiven und ethische Überlegungen, orientiert an sozialer Gerechtigkeit, einbetten (Haraway 1988). Mit diesem Ansatz problematisieren wir die Instrumentalisierung von Wissen, mit dem – wie postkoloniale, poststrukturalistische und queer-feministische Theoretiker_innen kritisiert haben – die Reproduktion von Unterdrückungsmechanismen stattfindet. Diese Mechanismen können sich in Normativierung, Normalisierung, in essentialistischen Identitätskonzepten oder in einer konkreten Beschneidung von Menschenrechten ausdrücken (Brown 1995, Rasmussen 2010).

Wir gehen mit unserer Forschung davon aus, dass die Frage, wie Familien- und Verwandtschaftsverhältnisse in der Schule verhandelt werden, nicht nur für Kinder und Jugendliche, die mit LGBTQ-identifizierten Eltern aufwachsen, sondern vielmehr für alle Schüler_innen von Bedeutung ist. Epstein hat darauf verwiesen, dass Schule nicht nur ein Ort ist, an dem kulturelle Normen reproduziert werden, sondern sie auch hergestellt werden. Sie schreibt: »Schools not only reproduce dominant cultural norms such as homophobia, sexism and heterosexism, but are important sites for the production of sexual and other identities.« (Epstein 1999: 68) Dabei betont sie, dass »understandings of the meanings and practices that make up broader student cultures around issues of sexuality and family are crucial to developing pedagogical and administrative practises that effectively challenge dominant norms« (ebenda).

Diesen Denkbewegungen folgend haben wir analysiert, wie Be-Deutungen und soziale Zuschreibungen vermittelt durch die Kategorien Gender/sexuelle Identität und Familie im Kontext pädagogischer

Erziehung re-produziert werden. Dabei hat uns insbesondere interessiert, wie diese Zuschreibungen durch heteronormative Praktiken der De-Normalisierung bzw. durch verschiedene Formen homophob konnotierter Gewalt bestätigt werden.

›Familie‹ und Heteronormativität

Als unsere zentrale theoretische Herausforderung hat sich die Dekonstruktion von Vorstellungen von ›Familie‹ und Identitätsformationen zu Gender/sexueller Identität erwiesen, da auf alle drei Konzepte bezogen normative Verständnisse als alltägliche Bezugsgrößen in Diskussionen im Rahmen pädagogischer Bildung und Erziehung dominieren. Das Konzept der Heteronormativität ermöglicht eine kritische Lesart von Vorstellungen von Familie, weil es normative Annahmen in Frage stellt, statt nicht-normative Familienformationen als deviant zu bestätigen. Mit dem Konzept der Heteronormativität können die normativen Annahmen hinter vermeintlich ›natürlichen‹ oder ›normalen‹ sozialen Formationen und Beziehungen, wie zum Beispiel dem »heterosexuellen, monogamen, weißen Mittelklassepaar« (Butler 1991, Rosenberg 2002), beleuchtet werden. Dass solche Formationen als ›normal‹ betrachtet werden, liegt daran, dass sie im Rahmen sozialer Aushandlungsprozesse gesellschaftlich in Gesetze und Gewohnheiten eingeschrieben sind und durch soziale wie strukturelle Normalisierungspraktiken permanent diskursiv re-produziert werden.

Heteronormative Strukturen umfassen auch solche von Regenbogenfamilien. Weil alle sozialen Beziehungen von alltäglichen heteronormativen Vorstellungen geprägt sind, ist für Regenbogenfamilien damit eine tendenzielle Erfahrung bzw. eine diskursiv formulierte Erwartung von Diskriminierung verbunden.

Zu verzeichnen ist hierbei eine Tendenz, Kinder und Jugendliche mit LGBTQ-identifizierten Eltern diskursiv und strukturell zu viktimisieren. Dies geschieht durch eine Sexualisierung der Lebensformen ihrer Eltern und drückt sich unter anderem dadurch aus, dass den Kindern und Jugendlichen tendenziell eine nicht-heteronormative Sexualität zugeordnet wird (Mooney-Somers & Somers 2009).

Mit Stevi Jackson können soziale Konstruktionen von Gender/sexueller Identität auf vier Ebenen the-

oretisiert werden: »*the structural, at which gender is constructed as a hierarchical social division and heterosexuality institutionalized, for example, by marriage, the law and the state; the level of meaning, encompassing the discursive construction of gender and sexuality and the meanings negotiated in everyday social interaction; the level of routine, everyday social practices through which gender and sexuality are constantly constituted and reconstituted within localized contexts and relationships; and finally, at the level of subjectivity through which we experience desires and emotions and make sense of ourselves as embodied gendered and sexual beings*« (Jackson 2005: 8f.).

In der vorliegenden Studie verstehen wir die Kritik an der Normalisierung von Heterosexualität auf allen diesen vier Ebenen als zentral für das Verständnis von sozialen und politischen diskursiven Praktiken, auch solcher, die in pädagogischen Institutionen und in der Schule wirksam sind. Diese Praktiken bringen Machthierarchien der Differenz zwischen sexuellen Begehrensformen und Identifizierungen durch wiederholtes Bestätigen der Dichotomie von männlicher/weiblicher Körperlichkeit – und damit von Zweigeschlechtlichkeit – hervor und erhalten diese Machthierarchien aufrecht.

Der Bildungsforscher Kevin K. Kumashiro legt dar: »*Oppression originates in discourse, and, in particular, in the citing of particular discourses, which frame how people think, feel, act, and interact. In other words, oppression is the citing of harmful discourses and their repetition of harmful histories.*« (Kumashiro 2000: 40)

Gewalt und Homophobie kritisch befragen

Wir beziehen uns mit unserer Arbeit auf eine queere, analytische Perspektive, aus der das Subjekt als eines durch Diskurse und Positionen innerhalb von Familienformationen konstituiertes verstanden wird, das diese Diskurse wiederum konstituiert und stützt. Auf diese Weise lassen sich verschiedene Konzepte und Praktiken nicht-konventioneller, nicht-heteronormativer Beziehungen, die unter anderem von Regenbogenfamilien verkörpert bzw. repräsentiert werden, in Hinblick auf ihre möglichen destabilisierenden Effekte innerhalb einer normativen heterosexuellen Matrix betrachten (Bower und Klecka 2009, Butler 1991, Butler 1997).

Konzeptualisierung von Gewalt

Wir konzeptualisieren Gewalt innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse von Dominanz und Diskriminierungen und deren Interdependenzen.

Wir beziehen uns dabei auf Gewaltkonzepte, die nicht auf Dimensionen körperlicher Gewalt im Sinne von Zwangseinwirkungen begrenzt sind (Neidhardt

1986) oder die als intentionale Machtaktionen mit dem Effekt körperlicher Verletzungen definiert sind (Popitz 1992), sondern auf Konzepte mit einer umfassenderen Definition von Gewalt (Popp 2002). Diese Konzepte beinhalten psychische Gewalt, die sich als relationale Gewalt meist eher versteckt und auf verbaler wie nonverbaler Ebene ausdrückt. Ihre Ausformungen umfassen unter anderem Demütigungen, Ausschluss, Rufschädigung durch das Verbreiten von Gerüchten (Ittel und Salisch 2005) genauso wie Mobbing, definiert als systematische Misshandlung einer Person durch einen Täter bzw. eine kleine Gruppe über einen längeren Zeitraum hinweg (Schäfer und Herpell 2010).

Das Verständnis von Gewalt, auf das wir uns beziehen, schließt auch institutionalisierte, gesellschaftliche und symbolische Strukturen als mögliche gewalterzeugende Faktoren mit ein (Galtung 1975, Bourdieu 1973). Hierzu gehören für uns außerdem das Unsichtbarmachen und Be-/Verschweigen als Praxen der Normalisierung (Stuve et al. 2010).

Konzeptualisierung von Homophobie und De-Normalisierung

Unsere Diskussionen reflektieren unterschiedliche analytische Bezugsrahmen, mit denen wir die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen aus Regenbogenfamilien, die möglicherweise von verschiedenen Formen von Gewalt betroffen sind, beschreiben.

Diskriminierende Praktiken wie Homophobie, Transphobie und De-Normalisierung positionieren wir innerhalb dieser Konzeptualisierungen von Gewalt. Homophobie kann dabei in erster Linie als negative Haltung gegenüber bzw. Diskriminierung von Personen, die als lesbisch, bisexuell oder schwul betrachtet werden bzw. sich in dieser Weise identifizieren, zusammengefasst werden. Homophobie bezieht sich also auf nicht-heterosexuelle Formen von Sexualität bzw. sozio-sexuelle Identifikationen und dabei indirekt auf damit verbundene, nicht-konforme Genderzuschreibungen. Transphobie kann als negative Haltung und Diskriminierung gegen Transgender und Transsexuelle bzw. Personen, die als transgender oder transsexuell betrachtet werden, zusammengefasst werden und bezieht sich damit auf solche Zuschreibungen und Selbstentwürfe von Gender, die als nicht-konforme Genderperformances betrachtet werden.

Im Anschluss an das Konzept der Normalisierung von Foucault und dessen genderkritischen Rezeption durch Butler schlagen wir den Begriff der »De-Normalisierung« vor, um die Effekte der Normalisierung zu verdeutlichen. De-Normalisierung meint hier den Prozess oder Akt der Ausschließung/Ausgrenzung von Personen und darin verkörperten

Praktiken und Ideen, die (damit) als nicht-normal, das heißt als nicht den (Hetero-)Normen entsprechend, dargestellt werden. Diese Ausschließung und Markierung als »deviante Andere« (Hark 1999) funktioniert gleichzeitig als Bestätigung der bestehenden Normen und Normalitätsvorstellungen (Butler 2009).

Mit dem Begriff der De-Normalisierung zu arbeiten, betont eine Perspektive auf die regulativen Machteffekte von Heteronormativität sowohl im Kontext von Aushandlungsprozessen sozialer Macht, Fragen nach Hierarchie und Status innerhalb von Peergroups als auch auf interpersoneller und struktureller Ebene innerhalb der Institution Schule (Schulstrukturen, Lehrpläne, Haltungen von Pädagog_innen und deren Umgang mit nicht-heteronormativen Lebensweisen wie zum Beispiel nicht-heteronormativer Familien).

Normalisierung bzw. De-Normalisierung wirkt auf diskursiver und dabei vorzugsweise auf verbaler bzw. nonverbaler Ebene gerade dadurch, dass bestimmte soziale Normen und Verhaltensweisen vorausgesetzt werden. Gleichzeitig werden Verhaltensweisen, die den angenommenen vermeintlich nicht entsprechen, als anders bzw. deviant markiert und gleichzeitig oder im Folgenden be-/verschwiegen und unsichtbar gemacht.

Ein Beispiel dafür, wie De-Normalisierung funktioniert, ist die scheinbar unschuldige Strategie des »Ich frage doch bloß« bzw. »Man wird ja wohl noch Fragen dürfen«, womit bereits implizit ein Unterschied, ein Anderes markiert wird.⁹

»The capacity of ignorance to appear innocent and passive may well be an operation of its power, while the appearance itself of innocence and passivity may be one of its effects.« (Sullivan 2004: 169)

Innerhalb unseres internationalen Forschungsteams haben wir die Bedeutungen und Implikationen von Konzepten wie »Homophobie« und »Transphobie« für unsere Studie reflektiert. Dies schlägt sich in einer länderspezifisch – und dabei theoretisch wie politisch motivierten – unterschiedlichen Umgangsweise mit diesen Begrifflichkeiten nieder.¹⁰

Argumente, die sich für eine Verwendung der Begrifflichkeiten »Homophobie« und »Transphobie« aussprechen, verweisen darauf, dass diese zur Bezeichnung und Beschreibung existierender Machtverhältnisse und deren aggressiv-ablehnenden Effekten (EU-Agentur für Grundrechte 2009) genauso wie zur Markierung der fortgesetzten Anstrengungen, diese zu verändern, unverzichtbar seien.

Arbeiten zu Homophobie und Transphobie könnten, so ein weiteres Argument, dazu beitragen, die strukturelle Einbettung von diskriminierenden Stra-

tegien besser zu verstehen (Meyer 2009). Hier wird darauf verwiesen, dass Homophobie und Transphobie zum Beispiel von Kindern und Jugendlichen aus Regenbogenfamilien und damit auch jenseits einer individuellen LGBTQ-Identifizierung erlebt werden könne (Bouley 2007).

Kritische Einwände gegenüber einer Verwendung des Begriffs »Homophobie« betonen, dass der Begriff zu einer Homogenisierung von Formen nicht-heteronormativer Erfahrungen einlade. Entsprechende Diskriminierungspraktiken gegenüber LGBTQ-identifizierten Personen würden dabei individualisiert, pathologisiert und damit die strukturellen wie interpersonellen Machtverhältnisse innerhalb heterosexistischer Praxen der sozialen Stigmatisierung verschleiert (Herek 2004).

Aus einer feministischen Perspektive wird darüber hinaus hervorgehoben, dass der Begriff »Homophobie« es nicht leiste, eine Kritik an sexistischen Gendernormen und Machtverhältnissen sowie am Konzept hegemonialer Zweigeschlechtlichkeit mitzutransportieren (Marehn 2011).

Verwiesen sei hier auch darauf, dass nicht alle Forscher_innen im Feld den Begriff »Homophobie« benutzen, um die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Regenbogenfamilien zu analysieren. Beispielsweise beschreibt Susan Golombok, dass Jugendliche mit lesbischen Eltern nicht öfter als ihre Klassenkamerad_innen »geärgert« würden, sich diese Hänseleien jedoch häufiger auf die lesbische Lebensform ihrer Mütter bezögen (Golombok 2008).

Diese unterschiedlichen Positionen und ihre Implikationen werden in der Darstellung der länderspezifischen Studienergebnisse deutlich.

⁹ So geschehen, wenn beispielsweise eine unserer Interviewteilnehmer_innen von einer Pädagog_in wiederholt gefragt wird, ob und in welchem verwandtschaftlichen Verhältnis sie sich nun zu dem Kind befände, das sie täglich im Wechsel mit ihrer Partnerin vom Hort abholt und hierbei diverse Spekulationen von »Tante bis Opa« provozierte, während ihre Partnerin als biologische Mutter einen akzeptierten Status hatte.

¹⁰ In der deutschen Studie favorisieren wir den Begriff der »heteronormativen De-Normalisierung« zur Konzeptualisierung von Diskriminierungspraxen gegenüber Kindern und Jugendlichen aus Regenbogenfamilien.

4. Methodologie und Forschungsfrage

Ana M. Sobočan, Malena Gustavson, Irina Schmitt, Darja Zaviršek,
Evelyn Hayn, Maja Pan, Christiane Quadflieg, Uli Streib-Brzič

Die zentrale Frage dieser Studie lautete:

Welche Erfahrungen machen Kinder und Jugendliche mit LGBTQ-identifizierten Eltern in Deutschland, Slowenien und Schweden im Kontext Schule und welche Strategien entwickeln sie im Umgang damit?

Wir wollten mehr darüber erfahren, ob und wie Kinder und Jugendliche, die in Regenbogenfamilien aufwachsen, Schule als heteronormativ geprägten Ort antizipieren und erleben und wie sie mit möglichen Formen von Diskriminierung umgehen. Uns interessierte dabei auch, wie sich die Kinder und Jugendlichen in Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und -gesprächen repräsentiert fühlen und welche Verhaltensweisen von Lehrer_innen und Eltern von diesen als unterstützend empfunden werden. Und schließlich war es uns ein Anliegen, zu erfahren, welche Veränderungswünsche und Empfehlungen Kinder und Jugendliche in Bezug auf Schule formulieren.

Die Erfahrungen der Studienteilnehmer_innen reflektieren aus unserer Sicht in einem umfassenden Sinne Funktionen und Effekte von Aushandlungsprozessen von Partizipation und Ausschluss im Sozialraum Schule. Damit sind die Narrative der befragten Kinder und Jugendlichen unseres Erachtens für alle Kinder und Jugendlichen, die sich im Kontext Schule bewegen, relevant.

Strategien befragen

Statt explizit nach Erleben von homophob konnotierten Formen von Gewalt zu fragen, haben wir uns für eine offenere Herangehensweise entschieden und unsere Gesprächspartner_innen nach ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Strategien im Umgang mit ihrem familiären Hintergrund im Kontext Schule befragt. Unser Anliegen war es, den Kindern und Jugendlichen einen größtmöglichen Spielraum anzubieten, um selbst zu entscheiden, welche ihrer Erfahrungen und Umgangsweisen sie mitteilen, welche sie hervorheben bzw. auch unerwähnt lassen wollten. Wir wollten von den Kindern und Jugendlichen zum einen wissen, welche Haltungen und Verhaltensweisen ihrer Mitschüler_innen und Lehrer_innen sie als unangenehm, bedrohlich bzw. möglicherweise als gewaltförmig erleben und wie sie darauf reagieren. Zum anderen interessierte uns, welche Art von Kontakt, Ansprache sie

als ermutigend, unterstützend und hilfreich wahrnehmen.

Die Strategien der Befragten in den Mittelpunkt zu stellen, bedeutet für uns, die Kinder und Jugendlichen als soziale Akteur_innen anzusprechen und deren Handlungsmächtigkeit und Selbstwirksamkeit hervorzuheben. Gleichzeitig hat dies den Effekt, eine Perspektive der De-Viktimisierung anzubieten.

Strategien zu erfragen, bedeutet, immer auch die Komplexität der damit verbundenen Bedingungen und sozialen Kontexte zu thematisieren und zu reflektieren. Auf Strategien zu fokussieren, betont das Bewegliche, das Umkämpfte, das Prozesshafte und Veränderbare in der Auseinandersetzung mit alltäglichen – nicht nur heteronormativen – Normalisierungspraxen.

Dabei liegt unserem Ansatz ein Verständnis der Interdependenz(en) verschiedener Formen von Diskriminierung, wie zum Beispiel rassistischer und ableistischer¹¹ Diskriminierung zu Grunde, da alle, Kinder, Eltern und genauso Schule, in die verschiedenen gesellschaftlichen Machtverhältnisse und die damit verbundenen sozialen relationalen Prozesse eingebunden sind (Nash 2008, Spradlin & Parsons 2008, Winker und Degele 2009, Taylor 2009).

Reflexivität als Methode

Wir verorten unsere Forschung in einer feministischen Forschungstradition. Dies drückt sich unter anderem in der Art und Weise der Selbstreflexion unseres gemeinsamen Forschungsprozesses aus.

Das international und vergleichend angelegte Forschungsprojekt erforderte zugleich die Entwicklung eines jeweils länderspezifischen wie auch eines länderübergreifenden Konzepts. Während die länderbezogenen Teams wesentliche Aspekte ihres jeweiligen Forschungsprozesses unterschiedlich ausgestalteten, entwickelten wir gleichzeitig einen kooperativen Modus, um an einer gemeinsamen Rahmung und an der Bereitstellung der Bedingungen für eine vergleichende Perspektive zu arbeiten. Dies realisierten wir durch regelmäßigen, direkten Austausch während gemeinsamer Konferenzen. Das gemeinsame Verfassen der vorliegenden Studie ist ebenfalls ein Ausdruck dessen.

¹¹ »Ableismus bezieht sich auf die Vorstellung, dass Menschen mit nicht wahrnehmbaren körperlichen oder geistigen Behinderungen denjenigen überlegen sind, die als behindert bezeichnet werden.« (Spradlin & Parsons 2008: 22, Übersetzung C. Q.).

Kinder und Jugendliche aus Regenbogenfamilien als Gruppe ›re-produzieren‹?!

Wir sind uns bewusst, dass wir die Studienteilnehmer_innen durch unsere Fragestellung als Gruppe aufgerufen, das heißt als solche ›re-produziert‹ haben. Dies war umso augenfälliger als sich herausstellte, dass sich einige der Teilnehmer_innen – scheinbar abweichend von entsprechenden Erfahrungen in Studien aus US-Kontexten (vergleiche Evans 2009) – explizit nicht als ›Kind einer Regenbogenfamilie‹ beschrieben bzw. als solches identifizierten.

Als Gruppe werden sie unweigerlich konstruiert, wenn man ihre Strategien im Umgang mit heteronormativen Normalisierungspraxen untersucht.

Sehr früh wurde uns bewusst, dass einige der Begriffe und Konzepte, die wir zunächst zur Beschreibung des gemeinsamen Forschungsgegenstands benutzt haben, sich nicht für alle drei länderspezifischen Kontexte eignen. Unsere Diskussionen um die unterschiedlichen Bedeutungen von Begriffen wie ›Regenbogenfamilie‹, ›gleichgeschlechtliche Familie‹, ›LGBTQ-Familien‹ und ›Queer Spawn‹ (›queere Brut‹) – in die wir unsere Gesprächspartner_innen einbezogen – haben uns dazu veranlasst, sowohl die Aufrufe zur Teilnahme an der Studie als auch unseren analytischen Bezugsrahmen den gängigen Begrifflichkeiten und Bedeutungszuschreibungen der unterschiedlichen länderspezifischen Diskurse anzupassen. Dies war notwendig, um verständlich zu bleiben und damit auch die Anschlussfähigkeit und den Nutzen unseres Forschungsvorhabens zu sichern. Eine derartige reflexive Handhabung stellt ein Merkmal subjektorientierter qualitativer Forschung dar.

Konzepte von ›Familie‹ kritisch befragen

›Familie‹ stellt ein sich veränderndes und verhandelbares Konzept innerhalb spezifischer sozio-kultureller historischer Rahmenbedingungen dar, dessen Bedeutungen jeweils in den unterschiedlichen Kontexten analysiert werden muss. Dies gilt auch für die Selbstbezeichnungen und Selbstverständnisse von Regenbogenfamilien. Die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen aus Regenbogenfamilien können sowohl als Herausforderung von (hetero-)normativen Vorstellungen von ›Familie‹ wie auch als deren Reproduktion bzw. Bestätigung gelesen werden – sowohl auf der sozialen als auch auf der theoretischen Ebene. Solche Überlegungen sind von Bedeutung, um die verschiedenen Narrative der Kinder und Jugendlichen mit LGBTQ-identifizierten Eltern bezogen auf den Kontext Schule rekonstruktiv zu erschließen und einzuordnen.

Selbstreflexivität als Forschende

Eine kritische Selbstreflexivität als Forschende stellt notwendigerweise auch die Frage nach der eigenen Positionierung und möglichen eigenen Erwartungen an die Studie und damit an die Aussagen der Teilnehmer_innen. Daher wurden im Forschungsprozess regelmäßige Reflexionsrunden durchgeführt, die diese möglicherweise unbemerkten Eigenerwartungen zum Thema machten. Solche Fragen waren beispielweise, ob es Narrative gibt, die wir favorisieren und damit im Interviewprozess möglicherweise unabsichtlich verstärken, solche die wir als problematisch erachten, die uns ärgern oder wütend machen. Wir überlegten, welche Wirkung Viktimisierungsnarrative einerseits und Erfolgsgeschichten andererseits auf uns als Forschende wie auch die Rezipient_innen und nicht zuletzt die Sprecher_innen selbst haben könnten und welche Berücksichtigung dies im Analyseprozess finden muss.

In diesem Sinne gilt es, die möglichen Interpretationen der jeweiligen Narrative kritisch zu reflektieren und verantwortlich zu kontextualisieren, um nicht Gefahr zu laufen, die Forschungsteilnehmer_innen zu instrumentalisieren.

Als Forschende waren wir uns darüber einig, dass wir weder auf eine Perspektive fokussieren wollten, die die Kinder als Opfer ihrer (Familien-)Verhältnisse reproduzieren, noch Interesse daran hatten, Kinder und Jugendliche aus Regenbogenfamilien zu ›normalisieren‹. Letzteres hätte bedeutet, mögliche Unterschiede und Erfahrungshintergründe zu nivellieren, um auf diese Weise ›Erfolgsgeschichten‹ über Regenbogenfamilien zu erzählen und damit LGBTQ-identifizierte Eltern als besonders vorbildliche und kompetente Eltern zu rekonstruieren (Epstein 2009).

Agency/Handlungsmächtigkeit

Ausgehend von einem ressourcenorientierten Ansatz fokussierten wir auf die Handlungsmächtigkeit (agency) unserer Studienteilnehmer_innen. Das bedeutete, unsere Interviewpartner_innen als Expert_innen, als kompetente Gestalter_innen ihres eigenen Lebens wahrzunehmen.

Unsere Studie versteht Kinder und Jugendliche mit LGBTQ-identifizierten Eltern als soziale Akteur_innen und fokussiert bei der Durchführung von Interviewgesprächen auf ihre unterschiedlichen Selbstkonzepte und die Komplexität ihrer Subjektivitäten.

Postkoloniale und queere Perspektiven haben Konzepte kritisiert, die sogenannte Minderheiten als einheitliche Subjekte oder Positionierungen betrachten, und haben betont, dass es wichtig ist, Heterogenitäten innerhalb von ›Gruppen‹ und die

Komplexitäten von sozialen Positionierungen zu erkennen (Visweswaran 1994). Eine Person kann in einem Kontext sehr privilegiert sein und gleichzeitig in einem anderen von der Teilhabe ausgeschlossen, oder sie kann Privilegierung und Unterwerfung gleichzeitig erfahren.

Machtverhältnisse:

Not Giving ›Voice‹ but Giving Back

Die Beziehung zwischen Interviewer_in und den Interviewten wurde in unterschiedlichen Disziplinen, zum Beispiel in der ethnografischen Forschung, kritisch diskutiert. In den letzten drei Jahrzehnten hat sich das ethische Verständnis und die Haltung der Forscher_innen entscheidend verändert: Von der Vorstellung von Informant_innen, die den Datensammelnden über ihre Sichtweisen oder gelebten Erfahrungen Auskunft geben sollten und damit als Quelle mit dokumentarischem Charakter betrachtet wurden, hin zu der Idee von einem Interviewgespräch als einem sich entwickelnden kommunikativen Prozess und als Ort einer gemeinsamen Konstruktion eines spezifischen Narrativs in einem spezifischen Kontext.

Ein Interviewgespräch als Dialog zu beschreiben, wurde dabei von feministischen Forscher_innen kritisiert, weil der Begriff des Dialogs bis zu einem bestimmten Grad kaschiert, dass die Beziehung zwischen Interviewer_in und der interviewten Person nicht horizontal ist, sondern ein Reihe von Machtverhältnissen auf verschiedenen Ebenen beinhaltet (Ahmed 2000). Dies umfasst die Analyse von körperlich markierten Beziehungen wie Gender, Sexualität, Hautfarbe genauso wie Klasse, Alter, Sprache und Dialekt. Dies stellt das Vorrecht der forschenden Person auf Interpretation beim Analysieren des Interviews in Frage.

Die meisten Ethnolog_innen sind sich heute darin einig, dass die Absicht, ›Anderen eine Stimme zu verleihen‹, einen Akt der Bevormundung beinhaltet. Dies hat uns dazu angeregt, das Interviewgespräch als Ort einer reziproken, dialogischen Performance wahrzunehmen, in dem die darin wirksamen Machtverhältnisse gesehen und berücksichtigt werden (Madison 2005, Baxter 2003, Bacchi 2005).

Forschungsethik

Reflexive Forschung zu Kindheit und Jugend arbeitet mit dem Ansatz, dass Kinder soziale Akteur_innen und aktive Teilnehmer_innen im Forschungsprozess sind, die das Recht haben, sich zu informieren, sich mitzuteilen und gehört zu werden (UN-Kinderrechtskonvention 1989, § 12 und 13).

Christensen betont, dass ein_e Forscher_in keine spezifischen Methoden benutzen muss, dass er_sie aber »*has to be aware of [...] local cultures of commu-*

nication among children, paying attention to the social actions of children, their use of language and the meanings they put into words, notions and actions« (Christensen 1999: 76–7).

Diese Herangehensweise bedeutet Transparenz, Offenheit und Kommunikationsformen, die das Recht auf Privatsphäre, Integrität, Würde und Respekt berücksichtigt. Außerdem verstehen wir es als ethische Pflicht, den beteiligten Personen während des gesamten Forschungsprozesses die Möglichkeit zu geben, sich an der Diskussion zu beteiligen und einzugreifen. Ein zentrales Anliegen ist für uns außerdem, dass diejenigen, die die Forschung durch ihre Teilnahme möglich gemacht haben, einen Nutzen aus den Ergebnissen ziehen können.¹²

Datenerhebung

Für die Datenerhebung und die Analyse haben wir unterschiedliche Instrumente und Methoden genutzt.

In allen drei Ländern haben wir ein ähnliches Vorgehen bezogen auf die Teilnehmer_innen-Akquise und die Durchführung der Interviews gewählt. Diese Prozesse hatten in den einzelnen Ländern unterschiedliche Verläufe und führten zu unterschiedlichen Ergebnissen.

Für die Teilnehmer_innen-Akquise – interessiert waren wir daran, Kinder und Jugendliche, die in Regenbogenfamilien aufwachsen, Eltern, die sich als lesbisch, schwul, bisexuell, transgender oder queer verstehen sowie pädagogische bzw. im bildungspolitischen Bereich aktive Expert_innen zu gewinnen – haben wir Informationsflyer und Aufrufe per Schneeballsystem verbreitet und LGBTQ- und Regenbogenfamilien-Netzwerke, ihre Internetplattformen und Medien genutzt. Wir haben uns bemüht, eine möglichst große Bandbreite an Teilnehmer_innen in Bezug auf Familienkonstellationen, sozioökonomische Hintergründe, Gender und andere sozial relevante Zuschreibungen bzw. Identifizierungen sowie Nähe bzw. Distanz zu LGBTQ-Kontexten zu erreichen.

Interviews wurden geführt mit:

- Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 23 Jahren, die in Regenbogenfamilien aufwachsen,
- Eltern, die sich als lesbisch, schwul, bisexuell, transgender oder queer verstehen,
- Expert_innen, das heißt Lehrer_innen, Sozialarbeiter_innen, Psycholog_innen, LGBTQ-Aktivist_innen und politischen Entscheidungsträger_innen.

Die Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen wurden entweder einzeln oder auch nach Absprache gemeinsam mit einem Geschwister durchge-

¹² Zu weiteren Aspekten zur Forschungsethik siehe Gesamtdarstellung der Ergebnisse der Studie (englischsprachige Ausgabe).

führt. Bei den jüngeren Kindern haben wir – um die Interviewsituation zu entspannen – auch kreative Methoden einbezogen, zum Beispiel haben wir sie angeregt, ihre Familie aufzuzeichnen. Die Interviews mit den Kindern und Jugendlichen dauerten zwischen 45 und 90 Minuten.

Um die Aussagen der Kinder und Jugendlichen einordnen und kontextualisieren zu können, haben wir ebenfalls mit den Eltern Interviews durchgeführt. Wir wollten herausfinden, ob Eltern von Diskriminierungserfahrungen ihrer Kinder wissen bzw. solche Erlebnisse befürchten, wie sie mit diesen Ängsten umgehen bzw. wie sie darauf reagieren, wenn ihr Kind von Gewalt in der Schule berichtet, welche Strategien sie im Umgang damit entwickelt haben und welche Interventionen sie – für sich selbst und zusammen mit ihren Kindern – als wirksam erleben. Die Gespräche mit Eltern dauerten zwischen 60 und 180 Minuten.

In der Regel – die Zustimmung der Beteiligten vorausgesetzt – wurden die Interviews mit Eltern und Kindern in getrennten Settings durchgeführt. Unseres Erachtens ermöglichte dies den Gesprächspartner_innen offener über ihre Erfahrungen zu sprechen.

Die Interviews und informellen Gespräche, die wir mit Expert_innen, das heißt Lehrer_innen, Sozialarbeiter_innen, Psycholog_innen, LGBTQ-Aktivist_innen und politischen Entscheidungsträger_innen geführt haben, dienten dazu, unsere Ergebnisse zu sozio-kulturellen Kontexten und den unterschiedlichen bildungspolitischen Gegebenheiten in Beziehung zu setzen. Uns ging es darum, zu erfahren, wie sie den Umgang der Institution Schule mit Kindern aus Regenbogenfamilien und dem Thema LGBTQ-Lebensweisen einschätzen, ob sie bei den Pädagog_innen ein Bewusstsein von heteronormativen Normalisierungsprozessen, homophoben oder transphoben Handlungen und Haltungen wahrnehmen und welche unterschiedlichen Konzepte zum Umgang mit Ein- und Ausschlüssen in der pädagogischen Arbeit bekannt sind bzw. angewandt werden. Hierzu nahmen wir außerdem an öffentlichen Debatten und Diskussionen über die Situation von Kindern und Jugendlichen aus Regenbogenfamilien in Schulen teil.

Für die Interviews haben wir Gesprächsleitfäden¹³ genutzt, die jeweils für die verschiedenen Teilnehmer_innen-Gruppen entwickelt wurden und die länderspezifischen Bedingungen berücksichtigten. Die darin enthaltenen Fragen waren so offen wie möglich formuliert und so konzipiert, dass sie Erzählanlässe schufen und gleichzeitig einen sensiblen Umgang mit den einzelnen Themen gewährleisteten.

Transkription

Alle Interviews wurden per Audio aufgezeichnet und mit Hilfe eines Transkriptionsprogramms von dazu geschulten Personen wörtlich verschriftlicht.

Die Transkriptionsregeln wurden orientiert an gängigen wissenschaftlichen Standards, einem als notwendig erachteten Detailliertheitsgrad bei der Darstellung von Merkmalen des Gesprächsverhaltens und Ansprüchen an die Lesbarkeit zwischen den Teams abgestimmt und für alle gleich festgelegt.¹⁴

Wo mehrere Personen mit den Transkriptionen beauftragt waren, wurde vorab ein Abgleich in Hinblick auf die Reliabilität vorgenommen. Dabei wurde mitbedacht, dass Transkriptionen unter der Beteiligung mehrerer Personen im besten Fall als eine »Expertinnenschöpfung unter einer Konsens-Maxime« (Franz Breuer 2009: 66) darstellen können. Dies bedeutete für uns, dass in dem zur Auswertung aufgearbeiteten Material die Arbeit der Transformation und dabei die spezifische Verfahrensweise und Interpretation der Transkribierenden (als interaktiver Prozess) eingeschrieben ist.

Mit Breuer kann das Transkribieren verstanden werden als ein »Interaktions-/Kommunikationsereignis auf der Basis bestimmter Aufzeichnungs- und Erinnerungsspuren selektiv (zu) re-/konstruieren« (ebenda).

Im Sinne unseres re-konstruktiven Zugangs haben wir die Erfahrungen und Reflexionen der Personen, die die Tonaufzeichnungen transkribiert haben, mit in unseren Analyseprozess aufgenommen. Dazu wurden diese gebeten, ihre Vorgehensweisen, Beobachtungen und Reflexionen entlang eines Fragekatalogs bzw. wahlweise als frei verfassten Textkommentar beizusteuern bzw. in einem Gespräch auszutauschen und damit die Analyse zu bereichern.

Analyse

Unsere analytische Herangehensweise bezieht sich sowohl auf die post-strukturalistische feministische Diskursanalyse (Baxter 2003) als auch auf die von Kathy Charmaz weiterentwickelte konstruktivistische Variante der »Grounded Theory« (Charmaz 2006).

Aus den Narrativen haben wir Erlebensweisen und Deutungen von Formen von Gewalt sowie darauf bezogene Strategien der Kinder am einzelnen Fall rekonstruiert, um dann in einem vergleichenden Prozess übergeordnete Kategorien zu entwickeln und diskursanalytisch zu konzeptualisieren.

¹³ Gesprächsleitfäden für die Interviews mit Kindern und Jugendlichen sowie den Eltern: siehe Anhang.

¹⁴ Siehe Anhang.

5. Der Forschungsprozess in Deutschland

Uli Streib-Brzič, Christiane Quadflieg, Evelyn Hayn

Im Folgenden präsentieren wir die konkreten Schritte des Forschungsprozesses in Deutschland.¹⁵

Ethische Herangehensweise

Im ersten Kontakt wurden die Teilnehmer_innen umfassend über die Vorgehensweise der Befragung und weiteren Verarbeitung der Daten sowie Veröffentlichung der Ergebnisse informiert. Unser Vorgehen wurde explizit als veränderbar und an Erfordernisse und Konditionen der Teilnehmer_innen orientiert und anpassbar vermittelt.

Vor den Interviews wurden die Eltern um ihr schriftliches Einverständnis für ihre Teilnahme und die Teilnahme ihrer Kinder unter 18 Jahren gebeten. Auch die Kinder wurden gebeten, ihr Einverständnis mit einer Unterschrift zu bestätigen.

Zusicherungen an alle Beteiligten, dass die jeweils im Interview geäußerten Aussagen niemandem, auch nicht anderen Familienmitgliedern weitergegeben werden, wurden von allen akzeptiert und positiv aufgenommen. Die Verantwortung der Forscher_innen lag darin, dem entgegengebrachten Vertrauen, in den Grenzen der Schweigepflicht, gerecht zu werden.

Die Teilnehmer_innen wurden kontinuierlich über den aktuellen Stand des Forschungsprozesses informiert und dazu eingeladen, sich einzubringen und die Ergebnisse mitzudiskutieren.

Im Auswertungsprozess haben wir sorgfältig reflektiert, inwieweit die Respondent_innen – insbesondere die jüngeren – ihre Antworten auf antizipierte Erwartungen der Forscher_innen ausgerichtet hatten.

Das eigentliche Interviewgespräch war von informellen Phasen des Kennenlernens und des Verabschiedens eingerahmt, deren Länge die Teilnehmer_innen selbst festlegten. Diese Rahmungen ermöglichten es den Respondent_innen, Fragen zur Forschung und dem Umgang mit dem Datenmaterial zu besprechen und Vertrauen zu den Forscher_innen aufzubauen. Die Bereitschaft der Interviewten, ob Kinder oder Erwachsene, sich im Interview auch zu verletzenden Themen wie Diskriminierungserfahrungen und damit verbundenen Gefühlen von Scham, Zweifel oder auch Selbstbeschuldigung zu äußern, hängt eng mit einer entsprechend achtsamen Haltung der Interviewer_innen zusammen.

Datenerhebung

Insgesamt wurden in Deutschland 22 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 8 und 20 Jahren, die in einer Regenbogenfamilie aufwachsen, interviewt. Befragt wurden außerdem 29 Erwachsene, sich als lesbisch, schwul, bisexuell, transgener, queer oder auch als homosexuell bezeichnende Eltern oder Bezugspersonen, die mit Kindern in einem Haushalt leben. Bei der sukzessiven Zusammenstellung des Samples wurden unterschiedliche soziale Kategorien wie Geschlecht, sozio-kulturelle bzw. sozio-ökonomische Bedingungen und körperliche ›Besonderheiten‹ berücksichtigt. Die für das jeweilige familiäre Selbstverständnis und deren Wahrnehmung durch das Umfeld möglicherweise relevante ›reproduktive Hintergründe‹ (zum Beispiel, ob ein Kind durch Insemination oder in einem heterosexuell organisierten Kontext entstanden ist) wurden ebenfalls einbezogen.

Das zahlenmäßige Verhältnis der von uns befragten lesbischen Mütter zu den von uns befragten schwulen Vätern entspricht etwa der bundesdeutschen Realität.

Trotz erheblicher Bemühungen war es uns nicht möglich, Regenbogenfamilien aus Ostdeutschland für die Befragung zu gewinnen.

Von den 22 Kindern sind zwölf Mädchen und zehn Jungen, fünf Kinder sind 8, jeweils drei Kinder 10 und 11 Jahre alt, ein Kind ist 12, fünf Jugendliche 13, eine 14, zwei 15 und eine 16 Jahre alt, der älteste interviewte Teilnehmer ist ein junger Erwachsener im Alter von 20 Jahren. Die Kinder leben in den meisten Fällen mit zwei Eltern zusammen (16), sieben Kinder leben mit einem Elternteil. Teilweise wohnt der oder die Partner_in der Mutter bzw. des Vaters im gleichen Haushalt, wobei sie in unterschiedlichem Maße an der Erziehung beteiligt sind. Bei elf Kindern gibt es noch weitere Bezugspersonen, die eine Elternrolle haben, dies sind teilweise ihre Väter oder Mütter, wenn sie aus heterosexuellen Verbindungen stammen (acht), ihre Herkunftseltern, wenn sie von Pflegeeltern erzogen werden (zwei), die Ex-Partner_innen der Eltern (zwei) oder auch ihre Spender, wenn sie über Insemination gezeugt wurden und zu diesen ein Kontakt besteht (fünf). Von den acht Kindern, die über Insemination in die Familien hineingeboren wurden, haben sieben Kinder einen bekannten Spender, ein Kind ei-

¹⁵ Die Darstellung der Forschungsprozesse und -ergebnisse der anderen beiden an der Studie beteiligten Länder, Schweden und Slowenien, ist in der englischsprachigen Gesamtfassung dargestellt: Streib-Brzič, Uli und Christiane Quadflieg (Hrsg.) (2011): *School is Out?! Comparative Study ›Experiences of Children from Rainbow Families in School‹ conducted in Germany, Sweden, and Slovenia*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Download unter: <http://www.gender.hu-berlin.de/rainbowchildren/downloads/studie>.

nen unbekannt. Vier Kinder sind adoptiert, zwei leben bei ihren Pflegeeltern.

Von den interviewten Kindern besuchen fünf die Grundschule, 17 eine weiterführende Schule. Eine Gesamtschule besuchen zehn Kinder, zwei eine Realschule und fünf ein Gymnasium. Neun Eltern wählten für ihre Kinder Privatschulen (Waldorf-, Montessori- bzw. konfessionsgebundene Schulen) aus. Grundsätzlich berichten die Eltern, dass sie die Schulwahl sehr bewusst getroffen haben, auch im Hinblick darauf, ob Lehrer_innen und Schüler_innen Familienformen und Lebensweisen, die vom Mainstream abweichen, mit Offenheit begegnen. Dies wurde ganz explizit von Eltern formuliert, deren Kinder aufgrund von Zuschreibungen, bezogen auf ihre ethnische Herkunft (fünf Kinder) oder körperlichen Besonderheiten (ein Kind), mit Vorurteilen konfrontiert sind.

Die Befragten kommen aus verschiedenen Teilen Deutschlands, die meisten leben in mittelgroßen bzw. kleinen Städten, ein Drittel in Großstädten, ein Fünftel in ländlicher Umgebung. Die teilnehmenden Eltern sind in der Regel der gebildeten Mittelschicht zuzurechnen.

Um die Narrative der Kinder und die Aussagen der Eltern zu kontextualisieren, haben wir außerdem acht Expert_inneninterviews durchgeführt. Befragt wurden zwei Grundschullehrer_innen, ein Lehrer einer weiterführenden Schule, zwei pädagogische Expert_innen, die mit Schüler_innen LGBTQ-Themen bearbeiten und Lehrer_innen fortbilden, zwei Aktivistinnen aus dem Bereich Regenbogenfamilien sowie eine Gleichstellungsbeauftragte.

Viele LGBTQ-Eltern teilten mit, bereits mehrfach von unterschiedlichen Forschungsprojekten für ein Interview angefragt worden zu sein und brachten eine diesbezügliche Befragungsmüdigkeit zum Ausdruck. Andere formulierten Befürchtungen hinsichtlich des Umgangs mit den gesammelten Daten. Die Bereitschaft, sich dennoch auf ein Gespräch einzulassen, wurde häufig damit begründet, dass eine der Forscher_innen bereits zum Thema publiziert hatte. Für viele war dadurch bereits Vertrauen bezüglich eines verantwortungsvollen Umgangs mit sensiblen Daten und dem Thema als Politikum vorhanden. Es gab mehrere LGBTQ-Eltern, die sich selbst zu einem Interview bereit erklärten, dies aber für ihr_e Kind_er ablehnten, um diese vor einem möglichen Effekt von ›Othering‹ zu schützen oder die Frage nach Diskriminierungserfahrungen für das Kind überhaupt erst zu eröffnen.

In der Regel nahmen die Eltern per E-Mail mit uns Kontakt auf, nachdem sie den Aufruf zur Teilnahme an der Studie erhalten hatten. In einem ersten Telefongespräch hatten die Interessent_innen die Möglichkeit, offene Fragen zu besprechen. Dies waren

vor allem Fragen zu Rahmenbedingungen, Dauer der Befragung, aber auch zur Weiterverarbeitung und zur Nutzung der Ergebnisse.

Alle Interviews fanden bei den Familien zu Hause statt. Als besonders heikel empfundene Themen wurden in einigen Fällen auch erst nach Ausschalten des Tonträgers angesprochen. Die Befragung insbesondere der jüngeren Kinder erforderte Flexibilität bezogen auf die verbalen und nonverbalen Signale/Hinweise während der Kommunikation und einen aufmerksamen Umgang mit den unterschiedlichen ›Lebenswelten‹ der Kinder und deren jeweiligen Besonderheiten.

Die Kinder wurden implizit und explizit als Expert_innen ihrer Situation angesprochen. Die sogenannte ›Expert_innenfrage‹, mit der die Kinder und Jugendlichen gebeten wurden, Kindern in einer ähnlichen Situation sowie Lehrer_innen zum Umgang mit Kindern aus Regenbogenfamilien Ratschläge zu geben, wurde sehr ernstgenommen.

Die Kinder wurden dazu ermuntert, für sich die Interviewsituation so angenehm wie möglich zu gestalten. Sie sollten sich möglichst frei darin fühlen, so zu erzählen, wie es sich für sie gut anfühlt.

Nach ihrer Motivation zur Teilnahme gefragt, gaben die meisten Kinder an, dass sie von ihren Eltern gefragt worden seien und sich dann zu einer Teilnahme entschlossen hätten. Einige äußerten, dass sie die Idee, die Bedingungen in der Schule zu verbessern, unterstützen wollten. Und einige Kinder fanden einfach Gefallen daran, interviewt zu werden.

Die Kinder waren interessiert daran, was mit ihrem Erzählten weiter passieren würde. Hier war es uns wichtig, den Kindern zu vermitteln, dass es uns ein Anliegen ist, das ganz Persönliche, Einmalige der einzelnen Erzählung wertschätzend ins Gesamte des Erzählten aller anderen Kinder eingehen zu lassen und gleichzeitig darin zu bewahren.

Die Interviews wurden im Zeitraum eines Jahres von zwei Forscher_innen durchgeführt. Der vorge-sehene Wechsel zwischen Interviews mit den Erwachsenen und denen mit den Kindern ermöglichte dabei einen ergiebigen Austausch von entsprechenden Erfahrungen und Eindrücken.

Teil II 6. Die Ergebnisse in Deutschland

Christiane Quadflieg, Uli Streib-Brzič

Es konnte reiches Datenmaterial zu gewaltförmigen Erfahrungen und Strategien der Kinder gewonnen werden. Nach der Analyse von 22 Interviews mit Kindern und Jugendlichen zeichnete sich ab, dass sich das Spektrum an Varianten in Bezug auf re-konstruierbare Erfahrungen und Strategien nicht mehr wesentlich veränderte.

Aus dem Material wurden außerdem Wünsche und Erwartungen der Kinder im Hinblick auf Formen von Unterstützung herausgearbeitet und mit diesbezüglichen Äußerungen von Eltern und Expert_innen kontrastiert bzw. ergänzt.

Die Interviews mit Eltern wurden punktuell ausgewertet und im Wesentlichen zur Kontextualisierung herangezogen. Ausgewertet wurde im Team. Einzelne Passagen wurden gemeinsam mit weiteren am Forschungsprozess Beteiligten analysiert.

Kontext Familie – Kontext Schule

Eine zentrale Frage unserer Studie ist, wie sich die befragten Kinder als Teil ihrer Familien erleben, wie sie ihre Familiensituation reflektieren und was dies im Kontext Schule für sie bedeutet.

Alle Kinder beschreiben ihr Familienleben als »alltäglich und normal«. Dabei erfahren sie innerhalb ihres familiären Rahmens jeweils unterschiedliche Positionierungen und Haltungen dazu, wer und was Familie bzw. Verwandtschaft ausmacht. Dies geschieht in Abgrenzung zu bzw. entlang heteronormativer Standards und sozio-politischer und rechtlicher Dimensionen von LGBTQ-Elternschaft in Deutschland.

Mitgebracht werden diese Erfahrungen in den Kontext Schule. Hier agieren die befragten Kinder und Jugendlichen mit damit verbundenen Identifizierungen und sozialen Zuschreibungen.

Schule ist ein Ort, an dem gesellschaftlich dominante Einstellungen und Verhaltensweisen sowohl von Pädagog_innen vermittelt als auch auf Seiten von Peers bestätigt werden (zum Beispiel Genderkonzepte, ethnische Zuschreibungen und andere Diskriminierungen, zum Beispiel aufgrund einer »Behinderung« (Hornscheidt 2011) oder Armut). Dies geschieht unter Peers zum einen subtil durch das Aushandeln von Kleider-, Sprech- und Verhaltenskonventionen. Zum anderen wird dies aber auch mit gewaltförmigen Mitteln wie Beleidigen,

Ausschließen und Mobbing durchgesetzt, Anpassung wird erzwungen und soziale Rangordnungen hergestellt (Bower & Klecka 2009).

Gleichzeitig ist Schule aber auch ein Ort, an dem neue, andere Erfahrungen gemacht werden, ein Ort, der es ermöglichen kann, sich für die Perspektiven, die Denk- und Lebensweisen anderer zu öffnen und der dazu ermutigt, kritische Positionen einzunehmen und diese mit anderen auszuprobieren. Dies ist abhängig vom Engagement einzelner Pädagog_innen, die den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag ernstnehmen, soziale Normen und Werten kritisch – entlang grundgesetzlich garantierter und sich darauf berufender Rechte (wie zum Beispiel dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz) – zu reflektieren.

»Wer gehört für dich zur Familie?«

Wir haben Eltern und Kindern unabhängig voneinander diese Frage gestellt. Die jüngeren Kinder haben wir aufgefordert, alle, die für sie zur Familie gehören, aufzuzeichnen.

Die befragten Kinder orientieren sich bei der Definition von Familie im Wesentlichen, mit unterschiedlicher Gewichtung, an drei Aspekten:

1. am biologischen Verwandtschaftsmodell

Die leibliche Mutter wird von allen Kindern zuerst und bisweilen als »richtige« Mama in Unterscheidung von der »anderen« Mami benannt.

Die meisten Kinder, die ihren biologischen Vater oder Spender kennen bzw. Kontakt zu ihm haben, bezeichnen ihn – auch wenn sie ihn in einer wenig aktiven Elternrolle erleben – als »mein(en) Vater« und positionierten ihn als Teil der Familie.

2. an aktuellen, räumlichen Formationen des Zusammenlebens

Auf dieses Modell bezieht sich die 10-jährige Joyce, wenn sie beschreibt: »weil mein Vater, der wohnt ja in Frankreich und deswegen mach' ich auch manchmal nur, wenn ich jetzt 'n Bild von unserer Familie male einfach nur so, dann mal' ich halt eben nur die Leonie und die Anne und Kaya und mich« (Joyce, 10).

3. an von den Erwachsenen initiierten, nicht-heterokonformen Familienmodellen

Häufig sind das die Eltern, das heißt zwei Mütter oder zwei Väter, die Geschwister und sehr oft gehören die Haustiere ebenfalls dazu. Darüber hinaus werden enge Freund_innen oder auch Ex-Partner_innen der Eltern als zur Familie gehörend bezeichnet.

Eine explizite Identifikation als Familie ist den meisten unserer Interviewpartner_innen – sowohl den Kindern wie auch den Erwachsenen – wichtig.

»Wir sind eine ganz normale Familie« – Erleben des Familienbinnenraums

Die meisten der Kinder beschreiben das Erleben ihrer familiären Situation als »ganz normal« – zumindest solange sie eine innerfamiliäre Perspektive einnehmen. Dies trifft auch für die meisten Kinder, die vorher in einem heterosexuell organisierten Familienzusammenhang aufgewachsen sind, zu. Zur spezifischen Erfahrung von innerfamiliärer Normalität gehört auch die »Normalität« einer nicht an den klassischen Geschlechterrollen-Zuschreibungen orientierten Verteilung von Verantwortung bezüglich der Haus-, Erwerbs- und Erziehungsarbeit.

Anders als im gesellschaftlichen Umfeld scheint innerhalb der Familie die Attributierung der Eltern als »lesbisch«, »schwul« oder »transgender« kaum in seiner sexualisierten Dimension problematisiert bzw. emotional belegt zu werden. Die Kinder sprechen von ihren Eltern als denjenigen, von denen sie sich geliebt, beschützt, versorgt, verstanden und auch zuweilen nicht verstanden, überfordert oder genervt fühlen.

Erfahrungen in der Schule

Erfahrungen mit körperlicher Gewalt, Mobbing und anderen als bedrohlich empfundenen Interaktionen

Auf unsere Frage nach der Schumatmosphäre und Gewaltvorkommnissen in ihrer Klasse geben die meisten der von uns befragten Kinder und Jugendlichen an, dass offen ausgetragene Konflikte, auch solche mit physischer Gewaltanwendung, eher alltäglich seien.

Enno berichtet von einem dieser Vorfälle: *»die tun mir manchmal auch weh, haben die letztens in der Schule, die haben mich einmal unter'm Arm genommen und so gerubbelt mit dem Knochen auf'm Kopf. Die mögen mich irgendwie nicht so richtig [...] weil ich viel weiter in Mathe oder so bin«* (Enno, 8).

Enno gehört zu den wenigen Kindern, hier Jungen, die über eigene Erfahrungen mit körperlicher Gewalt berichten, diese allerdings nicht auf ihren fami-

liären Hintergrund und die LGBTQ-Identifizierung ihrer Eltern beziehen.

Auffällig ist, dass alle Kinder von Erfahrungen mit Mobbing¹⁶ berichten. Sie beschreiben die in Mobbingprozessen enthaltene Gruppendynamik und berichten, dass es gefährlich sein könne, im Sinne des Opfers zu intervenieren. Sie gestehen ebenfalls zu, sich selbst manchmal aktiv an Mobbingangriffen zu beteiligen.

Frieda beschreibt einen aktuellen Mobbingfall in ihrer Klasse. Sie begründet ihr Verhalten mit Gruppendruck und Angst vor Ausgrenzung: *»also teilweise persönlich würde man das gar nicht so machen, aber es ist halt so, dadurch, dass die andern alle das machen, will man halt nicht-, weil wenn man das dann nicht macht, dann ist man, wird man selber auch zum Außenseiter sozusagen«* (Frieda, 13).

Nur drei der befragten Jugendlichen – alle Mädchen – berichten, »früher« bzw. »in der Grundschule« gezielt und zum Teil fortgesetzt »geärgert«, »gepiesackt«, »belästigt« worden zu sein.

Lisa beschreibt ein solches Vorkommnis: *»ich weiß gar nicht mehr wie, auf jeden Fall haben die mich andauernd gefragt, ähh, ob, wen ich mehr mag und wie das ist und [...] die haben wirklich jeden Tag gefragt, immer die gleichen Fragen, als ob sie das nicht irgendwann wüssten. Irgendwann war ich total sauer und hab' gesagt, dass es langsam nervt und ob sie nicht mal aufhören können, ich frag' euch ja auch nicht, ob ihr eure Mutter oder Vater mehr mögt und so was alles. Und dann meinten sie, ja okee und fragten am nächsten Tag weiter (lacht verhalten)«* (Lisa, 12).

Luisa erzählt: *»als ich jetzt kleiner war, so sieben, acht ungefähr, da war mal ein Mädchen und deren Freundin hatte ich vertraut, der hatte ich das [= dass ihre Mutter lesbisch ist] gesagt, und die hat das dann ihr aber weitererzählt und die hat mich ein bisschen, da ausge- also ein bisschen verspottet«* (Luisa, 15).

Auch Janne erinnert sich an eine Erfahrung von »gepiesackt werden«, die sie allerdings als singulär und nur indirekt und auf unsere Nachfrage hin mit dem Lesbisch-Sein ihrer Mutter in Verbindung bringt: *»eigentlich ist mir da nicht irgendwie was passiert oder so. Also ich wurde jetzt nie irgendwie erpresst oder abgezogen früher, weil meine Mutter lesbisch ist, sondern halt nur von diesem einen Mädchen da 'n bisschen gepiesackt. Aber jetzt nicht speziell hat sie gesagt, weil meine M- Eltern lesbisch, also meine Mutter lesbisch ist«* (Janne, 16).

Eine abgeklärte Haltung und ein dezidierter Verweis darauf, dass solche Erfahrungen schon lange zurückliegen, dass sie Vergangenheit sind und man sich nicht mehr richtig erinnern könne, findet sich

¹⁶ Benutzt wird der Begriff von den Kindern selbst. Mobbing bedeutet ein systematisches und fortgesetztes Drangsalieren eines Kindes durch ein (oder mehrere) andere_s Kind_er.

häufig in den Erzählungen der Kinder und Jugendlichen, wenn es darum geht, über unangenehme gewaltförmige Erlebnisse zu erzählen. Neben Loyalitätsaspekten, einer Strategie des Ausblendens, bzw. dem Bestreben, das Opfererlebnis abzuwehren, kann ein weiterer Grund sein, dass es als weniger beschämend erlebt wird, über eigene Gewalterfahrungen zu sprechen, wenn diese bewältigt scheinen.

Viel eher sind es die Eltern, die von konflikthafte Situationen ihrer Kinder berichten und vor allem sind sie es, die die Befürchtung äußern, ihre LGBTQ-Identifizierung könne von Mitschüler_innen ihrer Kinder genutzt werden, um Hänseleien, diskriminierende Äußerungen oder gewaltförmige Handlungen zu initiieren.

In ihrem Artikel »Kids are just cruel anyway – Lesbian and gay parents talk about homophobic bullying« (Clarke & Kitzinger 2004) verweisen die Autor_innen auf ein diesbezügliches Dilemma von LGBTQ-Eltern. Eltern fühlten sich demnach in der Zwickmühle, Ausgrenzungserfahrungen ihrer Kinder mitzuteilen, da sie befürchteten, damit denjenigen in die Hände zu spielen, die argumentieren, dass LGBTQ-Eltern ihre Kinder Gewaltverhältnissen aussetzen. Dementierten sie als Eltern jedoch Mobbing Erfahrungen ihrer Kinder, würde dies als nicht plausibel zurückgewiesen und damit als Indiz für eine egoistische Ignoranz interpretiert, mit dem das Umfeld bewusst getäuscht werden solle.

Da wir als Forscher_innen nicht nur sehr aufmerksam und gleichzeitig behutsam nachgefragt und dem Thema Raum gegeben haben, die Kinder uns jeweils auch eine Reihe anderer Situationen, in denen sie sich unwohl gefühlt haben, anvertraut haben und gleichzeitig durchgängig vertrauensvolle Eltern-Kind-Beziehungen wahrnehmbar waren, ist davon auszugehen, dass die von uns befragten Kinder und Jugendlichen keinen »klassischen« Mobbing Erfahrungen ausgesetzt sind bzw. waren.

Inwieweit die vielfältigen Strategien der Vermeidung bzw. selektiven Veröffentlichung im Bezug auf ihre familiäre Situation ebenfalls dazu beitragen, dass gewaltförmige Angriffe kaum vorzukommen scheinen, lässt sich nicht direkt belegen.

Die Einschätzung von Expert_innen, dass sich das »viel subtiler« (Expertin 3) abspiele, eine Einschätzung, die diese Studie ebenfalls bestätigt, findet sich auch in anderen Forschungen zu Gewalterfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in Deutschland (Carapacchio 2008, Rupp 2009).

Befürchtungen von Gewalterleben

Alle Kinder äußern Befürchtungen, dass sie wegen ihres familiären LGBTQ-Hintergrunds abgelehnt,

abgewertet, ausgegrenzt, nicht mehr gemocht bzw. auch von eher gewaltbereiten Kindern körperlich attackiert werden könnten. Nur wenige Kinder vertrauen auf die positiven Erfahrungen, die sie bisher gemacht haben und beschreiben, dass sie in ihrer Peergroup beliebt seien bzw. aufgrund individueller Kompetenzen (Sport, Musik, schulische Leistungen) als besondere Persönlichkeiten wahrgenommen würden und sich dadurch geschützt fühlten.

Generell gilt für die meisten Schüler_innen, dass sie im Rahmen von Aushandlungsprozessen von sozialen Positionierungen auch mit gewaltförmigen Handlungen konfrontiert sind und über ein Repertoire an Strategien verfügen, mit denen sie sich zu behaupten und zu schützen versuchen.

Dies scheint für die von uns befragten Kinder ebenso zu sein. Anders ist, dass diese sich – wie im Folgenden dargestellt – im schulischen Kontext verschiedenen Formen von Diskriminierung ausgesetzt sehen, die sich auf ihren familiären Hintergrund beziehen.

Erlebte gewaltförmige, diskriminierende Verhaltensweisen

Folgende Verhaltensweisen, die sich im Wesentlichen auf verbaler und nonverbaler Ebene abspielen, werden von den Kindern als unangenehm bis diskriminierend erlebt und beschrieben:

- Über die eigene Familie ausgefragt zu werden – fortgesetzt und ohne spürbares Interesse.
- Das Infragestellen bzw. Diskreditieren biologischer Entstehung und sozialer familiärer Bedingungen.
- Heteronormative Pejorierungen mit Bezug auf die LGBTQ-Identifizierung ihrer Eltern.
- Mit der sexuellen Orientierung ihrer Eltern identifiziert zu werden.
- Die Auslassung von LGBTQ-Familien und -Lebensformen in Unterrichtsmaterialien und als Thema im Unterricht.
- Vor der Klasse durch Lehrer_innen exponiert zu werden.

Gewaltförmige Verhaltensweisen als Effekte von De-Normalisierung

Diese von den Kindern beschriebenen Erfahrungen und damit verbundenen Befürchtungen lassen sich als strukturell und interpersonell reproduzierte, heteronormative Formen von De-Normalisierung lesen.

Dies bedeutet für das betreffende Kind im Moment einer solchen Erfahrung, auf einen Aspekt seines familiären Hintergrundes verwiesen und damit als Teil eines als »nicht-normal« Markierten re-konstruiert zu werden. Damit verbunden ist für das Kind

das Empfinden, Erleben bzw. die Befürchtung, abgelehnt, ausgegrenzt, entwertet oder nicht wahrgenommen zu werden.

Auf der anderen Seite re-konstruieren diese Akte der De-Normalisierung die Fiktion eines ›Normalen‹. Die auf diese Weise re-produzierte ›Normalität‹ wirkt selbstbestätigend und regulierend in Bezug auf Zugehörigkeits- und Machtverteilungen. Das Normale stellt sich damit für beide Seiten als das Erstrebenswerte her.

Auch wenn solche Erfahrungen und Gefühle von den betreffenden Kindern häufig als temporär und nur punktuell, das heißt auf einen Aspekt ihrer komplexen Identität beschrieben werden, sind sie doch davon betroffen und damit beschäftigt, sich mit Hilfe unterschiedlicher Strategien zu schützen bzw. damit umzugehen. Einordnen müssen sie ihr direktes Betroffensein gleichzeitig in ihre Erfahrung mit an ihre Eltern als LGBTQ gerichtete Ausgrenzungspraxen des sozialen und medialen Umfeldes.

Um diskriminierende Erfahrungen zu minimieren und sich zu davor zu schützen, haben die Kinder zum Teil ähnliche, zum Teil sehr unterschiedliche Strategien entwickelt bzw. greifen Strategien auf, die ihnen, zum Beispiel von ihren Eltern oder anderen Vertrauenspersonen, angeboten werden.

Strategien

Die unterschiedlichen Strategien der Kinder, wie sie im Folgenden dargestellt werden, lassen sich innerhalb dieser Matrix als ›Normalisierungsstrategien‹ und ›Strategien im Umgang mit De-Normalisierung‹ konzeptualisieren.

Erstere, die von uns als ›Normalisierungsstrategien‹ bezeichnete, betonen in Abgrenzung zu ›Strategien im Umgang mit De-Normalisierung‹ eine aktive, wenn auch nicht immer unbedingt explizite Selbstverortung innerhalb einer hegemonial heteronormativen Normalität. Es geht hier um Strategien, die – wenn auch auf der Grundlage der Erfahrung von De-Normalisierung – ein Bemühen der Selbstnormalisierung als Anpassung und Sich-Zuordnen, sich zugehörig machen zum ›Normalen‹ in den Blick nimmt. So werden beispielsweise – wie weiter unten dargestellt – heteronormativ markierte sprachliche Figuren und Codes zur Selbstversicherung in Anspruch genommen.

Bei den ›Strategien im Umgang mit De-Normalisierung‹ sind die unterschiedlichen Reaktionen der Kinder auf einzelne Aspekte de-normalisierenden Verhaltens Referenzpunkt. Diese Strategien können als Reaktionen sowohl Normalisierungsbestrebungen beinhalten wie auch Varianten konstruktiver Abgrenzung und Be-Setzungen von ›Anders sein‹ und ›etwas anders haben wollen‹.

Normalisierungsstrategien

›Es ist ganz normal‹, ›ich habe kein Problem damit‹ – Dimensionen von Normalisierungsstrategien

Beim Sprechen über ihre Familien findet sich besonders häufig die Verwendung des Begriffs ›normal‹ und das Statement ›ich habe kein Problem damit‹. Beide Phrasen werden hier als Codes der Normalisierung interpretiert. Darüber hinaus finden sich Hinweise auf die sprachliche Praxis des De-naming (Hornscheidt 2011), ein Nicht-Benennen und damit ›Unsichtbarmachen‹ von LGBTQ-Lebensformen.

Auf die Frage an Enno nach seiner Strategie bezüglich der Veröffentlichung seines familiären Hintergrunds reflektiert er Normalität als Frage von Erfahrung und Perspektive:

i: *ist das für dich auch so, dass du das **allen** Kindern erzählst, oder überlegst du so ein bisschen, **wem** du das erzählst?*

Enno: *och nö, das ist mir ganz egal*

i: *das ist dir ganz egal*

Enno: *ist mir normal*

i: *ist dir normal. Und hast du das Gefühl, den andern Kindern ist das auch ziemlich normal?*

Enno: *nee, denen ist das irgendwie nicht so normal*

i: *aha, woran merkst du das, dass das denen nicht so normal-*

Enno: *hö, sonst würden sie mich nicht **fragen** ((lacht))*

(Enno, 8).

In allen Interviews ist der Begriff ›normal‹ der zentrale Referenzpunkt für die Kinder und Jugendlichen. Neben einer Unterscheidung der Innen- und Außensicht wird bisweilen auch auf den Effekt des ›Sich-daran-Gewöhnens‹ der Peers verwiesen, »*die kennen mich solange, für die ist es einfach normal*«, wie Paul es formuliert. Die Kinder rekurren dabei auf die eigene Erfahrung, wenn sie alltäglich zwischen zwei Normalitäten hin und her switchen. Auch wenn die eigene Familie als »anders« beschrieben wird, wird dies durch ein Reklamieren von Normalität als Ausdruck von Zugehörigkeit zum ›Guten und Richtigen‹ gerahmt. Cristina erklärt dazu: »*es ist **anders**, aber es ist nicht negativ* (...) *es ist nicht **unnormale**, es ist einfach halt anders als andere Familien und es ist nicht schlimm, und es ist ganz normal so*« (Cristina, 13).

Mit dem Statement »kein Problem damit« (»damit« siehe unten bei De-Naming) zu haben, leiten viele Kinder und Jugendliche das Gespräch ein. Manche nennen diese Phrase auch als eine erste Antwort auf die Frage, was sie zur Teilnahme an der Studie motiviert hat.

Dieses Statement transportiert verschiedene Subtexte. Es kann gehört werden,

- a als Aussage, »kein Problem damit« zu haben, im sozialen Umfeld, zum Beispiel der Schule, über die LGBTQ-Identifizierung der Eltern zu sprechen,
- b als Botschaft an die Interviewer_in, es unproblematisch zu finden, in einem (halb-)öffentlichen Rahmen (Anonymisierung) über ihre Familiensituation zu sprechen,
- c als Versicherung, selbst mit der LGBTQ-Identifizierung der Eltern kein Problem zu haben.

Die im Verlauf der Interviews von allen Kindern dargelegten diversen Strategien im Umgang mit De-Normalisierung legen den strategischen Charakter der Aussage »ich habe kein Problem damit« nahe.

»Kein Problem damit« zu haben signalisiert gleichzeitig Loyalität gegenüber den Eltern und/oder den Interviewer_innen, die als Teil eines LGBTQ-Zusammenhangs identifiziert werden. Es kann auch als Beruhigung bezogen auf die Befürchtungen der Erwachsenen, die Kinder könnten ausgegrenzt werden und/oder die Kinder könnten die LGBTQ-Identifizierung ihrer Eltern ablehnen, gelesen werden. Für beides lassen sich Hinweise in den Aussagen der Kinder finden.

Wenn die befragten Kinder mit der Phrase »kein Problem damit« zu haben den Beginn des Interviews markieren, könnte dies auch als Angebot an die Interviewer_in gedeutet werden, die in ihrem Alltag häufig als belästigend empfundene »Be-Fragerei« abzukürzen, das Thema als eher unwichtig zu erklären und damit unsichtbar sein bzw. werden zu lassen.

Damit wäre ein Bezug auf eine Funktionsweise der Normalisierung aufgerufen, die sich bei heterosexuell identifizierten Personen findet, wenn diese sich mit dem Thema konfrontiert sehen.

Das häufig deklarierte »ich habe kein Problem damit« ließe sich fortführen als: »ich habe kein Problem damit, wenn du mich damit in Ruhe lässt«, »...wenn du kein Problem daraus machst«, »...wenn du nichts von mir verlangst«, »...wenn du nicht von mir erwartest, dass mich das interessieren sollte«, »...wenn es kein Thema ist«. Was als nicht problematisch deklariert wird, muss nicht ge- und besprochen werden.

Gleichzeitig ist die Aussage »kein Problem damit« insbesondere unter Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen eine gängige Formel. »Kein Problem (damit)« zu haben, vermittelt Handlungsfähigkeit (agency) und Autonomie, sichert De-Viktimisierung,

bietet sich als Pose von Souveränität und Coolness dar und kann den Effekt von Selbstbeschwörung und Empowerment haben. Nicht zuletzt drückt sich darin möglicherweise ein Wunsch nach einer Abwesenheit von Problemen aus.

De-Naming als Normalisierungsstrategie

Zur Paradoxie des sprachlichen Unsichtbar- und Sichtbar-Machens gehört, neben dem pejorisierenden Benutzen von Wörtern oder Sätzen, mit dem die strukturelle Diskriminierung einer aufgerufenen sozialen Gruppe re-produziert wird (Hornscheidt 2011), das Nicht-Benennen des oder der Ausgegrenzten, Ausgeschlossenen, Nicht-Normalen.

In den Narrativen einiger Kinder werden Begriffe wie »schwul« und »lesbisch« vermieden. So wird mit dem »damit« in der Phrase »kein Problem damit« eine Benennung dessen vermieden, was »damit« gemeint ist.

Das Verwenden von verweisenden Wörtern wie »es«, »so etwas« usw. hat den Effekt des Unsichtbar-Machens. Darin kann sich Verunsicherung oder auch Distanzierung ausdrücken.

Normalisierende Haltungen zu LGBTQ

Die eigenen Positionierungen zu LGBTQ-Identifizierungen variieren bei den befragten Kindern und Jugendlichen. Dabei nimmt ein Teil unserer jugendlichen Interviewpartner_innen eine eher zurückhaltende bis distanzierte Haltung gegenüber LGBTQ-Lebensweisen ein. Sie äußern Vorbehalte, sprechen über Gefühle der »Scham« und »Peinlichkeit«, einzelne formulieren auch eine eindeutige Ablehnung.

Ambivalente bis abwehrende Haltungen werden deutlich, wenn zum Beispiel Finn als Antwort auf die »Wunderfrage«¹⁷ formuliert: *»wenn's jeder hätte, dann (.) ist es ja (...) eigentlich nicht mehr peinlich«* (Finn, 13).

Auch einige der weiblichen Jugendlichen unserer Respondent_innen, die sich offen und positiv auf die LGBTQ-Identifizierung ihrer Eltern beziehen, tun dies in Bezug auf einen Diskurs, der Homosexualität mit Ausgegrenzt-Sein, Beschämung und Peinlichkeit verbindet. Dies zeigt sich an Aussagen von Janne und Cristina, die mitteilen: *»also ich schäme mich nicht für meine Mutter«* (Janne, 16) und *»man braucht sich nicht schämen«* (Cristina, 13).

Empfindungen von Peinlichkeit scheinen sich besonders auf eine Sexualisierung der LGBTQ-Beziehungen ihrer Eltern zu beziehen, die im Begriff der »Homosexualität« eingeschrieben ist und immer mitschwingt, indem sie historisch als »perverse«, abnorme und erklärungsbedürftige (»Wie wird man so?«) Sexualität konstruiert ist.

¹⁷ Siehe Interviewleitfaden im Anhang.

Gleichzeitig ist ein Gefühl von Scham aus psychoanalytischer Perspektive typisch für die Adoleszenz, wenn es darum geht, die eigenen Autonomiebestrebungen umzusetzen und die Abhängigkeitskonflikte bezogen auf die Eltern zu bewältigen. Léon Wurmser hat dies mit dem Begriff der »Abhängigkeitsscham« beschrieben (Wurmser 1990). Nicht nur die Sexualität der Eltern erscheint als etwas Peinliches, sondern auch sie als Personen werden aus den unterschiedlichsten Gründen als »peinlich« erlebt.

Die Haltung de-normalisierender Abwertung übernehmen

»ich bin hetero, halt die Klappe« (Luisa, 15) –

»es ist, sag' ich mal, doch sehr speziell« (Frieda, 13)

Auf die Frage ihrer Peers, ob sie selbst auch lesbisch oder schwul seien, betonen die meisten ihre Hetero-Identifizierung und unterlegen ihre Positionierung mit einem »Beweis« einer heterosexuellen Partnerschaft oder zumindest Verliebtheitsgefühlen.

Auch wenn dies durch entsprechende Untersuchungen belegt werden müsste, legen unsere Ergebnisse nahe, dass Jungen mit LGBTQ-Eltern deutlicher darum bemüht sind, eine nicht-schwule Identifizierung zu beweisen, weil sie sich anderenfalls noch weiter von der Männlichkeitsnorm entfernen würden, von der sie sich durch ihre Peers tendenziell in Frage gestellt sehen.

Einzelne Interviewpartner_innen formulieren offen Zweifel, ob LGBTQ als Lebensweise nicht als abwegig einzuordnen sei. Frieda, die sagt, »es ist, sag' ich mal, doch sehr speziell«, teilt mit, heterosexuelle Lebensstile als »natürlich«, »normal« und erstrebenswert zu empfinden.

Ole, der lesbische und schwule Identifizierungen als eine genetische Disposition betrachtet, kommentiert die von uns ins Spiel gebrachte sogenannte »Wunderfrage«, bei der er sich vorstellen solle, über Nacht hätten sich die Verhältnisse verkehrt und nun hätten, bis auf ein einziges Kind in seiner Klasse, alle Kinder einen familiären LGBTQ-Hintergrund: »das wäre **unnormale**, das wäre **eigentlich nee**, das **ist ja auch unrealistisch**, also das wäre **unnormale**« (Ole, 10).

Eine mehr oder weniger offensiv demonstrierte Übernahme des hegemonialen Diskurses und der erbrachte Beweis, nicht LGBTQ-»i(de)n(tif)iziert« zu sein, stellt eine Möglichkeit dar, sich dieser Zugehörigkeit zu versichern. Gleichzeitig kann diese Strategie auch als adoleszente Form der Abgrenzung und Neuformulierung von an Peers orientierten Selbstkonzepten gelesen werden. Indem ihre Lebensform kritisiert wird, kann eine Ablösung von den Eltern vollzogen werden (Flaake & King 2004, Delfos 2007).

Normalisierungsstrategien im Umgang mit heteronormativer Pejorierung

Im Kontext Schule sind für alle Schüler_innen – und auf spezifische Weisen hier für die Kinder mit familiärem LGBTQ-Hintergrund – die Themen Gender, Lebens- und Familienformen wie auch sozio-sexuelle Orientierungen hoch relevant. Dies ist auch im Hinblick auf die Prozesse der Umarbeitung eigener Selbstkonzepte und der Versicherung von Zugehörigkeiten, die sich wesentlich auch im Laufe der Schulzeit und hier in den unterschiedlichen Peer-Kontexten abspielen, bedeutsam.

Bei der Verwendung von Begriffen wie »schwul« und »lesbisch« unter Peers – insbesondere wenn dies in abwertender Weise geschieht – nutzen die befragten Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Umgangsweisen. Ihre Reaktion hängt wesentlich davon ab, wie die Kinder und Jugendlichen die Verwendung dieser Begriffe einschätzen bzw. verstanden wissen wollen und welche Strategien sie als effektiv bewerten.

Auf die Frage, ob »schwul« und »lesbisch« unter Peers benutzt wird, antwortet Frieda: »das ist nicht ernst gemeint, das wird ja schon irgendwie oft gesagt, ja du Schwulette oder Vollblutlesbe oder solche Sachen, hat man ja eigentlich ziemlich überall« (Frieda, 13).

Sie erklärt des Weiteren den Umgang mit »krassen Wörtern«, die – wie sie betont – unter Jugendlichen nicht mehr als Beleidigungen verstanden werden: »in unserer Klasse ist das nie böse gemeint. Ich weiß nicht, wie es in andern Klassen ist, aber unsere Klasse ist da eigentlich, man sagt auch »fuck dich« nur, um zu sagen »ich mag dich«. Sachen wie »fuck dich«, »halt's Maul«, »Schlampe«, »Nutte«, »Fotze«, alles Mögliche ist im [...] Wortschatz sag' ich jetzt mal mit drin. Das ist eigentlich ganz normal, das nehmen wir auch nicht mehr als Schimpfwort« (Frieda, 13).

Insbesondere unter Jugendlichen hat die Verwendung von tabuisierten, schockierenden Begriffen die Funktion der Markierung von Autonomie und Abgrenzung gegenüber der Normen vermittelnden Eltern- und Erwachsenenwelt.

Gleichzeitig gilt für alle Jugendlichen, dass hier eine Einübung in eben jene Welt passiert. Re-produziert und bestätigt werden die darin enthaltenden gesellschaftlichen Normalisierungen eines heteronormativen Regimes.

Als verbreitetes Phänomen im Peer-Verhalten männlicher Kinder und Jugendlicher wird eine demonstrativ ausgedrückte Abwehr und Abgrenzung von allem, was als »schwul« identifiziert wird, im Rahmen kritischer Jungenforschung konstatiert (Budde & Mammes 2009). Dies diene dazu, sich und den Peers der Fiktion einer heterosexuell ima-

ginierten »hegemonialen Männlichkeit« zu versichern (Connell 2005). Re-produziert wird dabei eine dem »Schwul-Sein« zugewiesene, negativ besetzte Feminisierung und damit eine hegemoniale Gender-Macht-Position.

Dass »lesbisch« als Begriff und Schimpfwort weit weniger virulent ist, wird in den Aussagen einiger Kinder bestätigt. Ein Ausblenden von auf Frauen bezogene Lebensweisen geht einher mit einer spezifischen Stilisierung als »nicht-weibliche« Aggressor_innen, die sich in Konstruktionen wie »Kampflesbe«/»Vollblutlesbe« ausdrückt.

Kinder mit LGBTQ-identifizierten Eltern bewegen sich in einem komplexeren Spannungsfeld von Autonomie und Loyalität/en, wenn Begriffe, die sich auf LGBTQ-Lebensweisen beziehen, »verhandelt« werden. Dies legen die Antworten der von uns befragten Kinder und Jugendlichen nahe. Dabei werden jedoch auch Unterschiede deutlich.

Als Strategie der Normalisierung kann das Sich-Beteiligen an der Verwendung dieser Begriffe ebenso wie eine Nicht-Positionierung dann gelesen werden, wenn die befragten Kinder solche personalen Appellationen (zum Beispiel »Schwulette«, »Kampflesbe«¹⁸) indirekt auf ihre eigene familiäre Situation beziehen. Durch eine Beteiligung wird in diesem Moment zum einen eine Loyalität zur Peergroup und gleichzeitig eine Abgrenzung gegenüber der Familie ausgedrückt.

Auf die Frage, welche unangenehmen Äußerungen er sich zum Lesbisch-Sein seiner Mutter vorstellen könne, erklärt Finn: »also es gibt auch sicherlich die, die Späße drüber machen oder so, aber jetzt nicht so böseartig, mehr sondern nur so (...) was weiß ich, kleine Neckereien oder so. Aber dann wird sich das wahrscheinlich auch damit (...) kurze Zeit dann (...) normalisier=en« (Finn, 13).

Die Strategie zu relativieren, herunterzuspielen und umzudeuten ermöglicht es Finn, eine offene Auseinandersetzung über seinen familiären Hintergrund zu vermeiden und auf »Normalisierung« zu setzen.

Eine eindeutige Ablehnung der Verwendung von Begriffen wie »schwul« und »lesbisch« findet sich eher bei den jüngeren Interviewpartner_innen. Hier zeigt sich eine für viele jüngere Kinder typische, stärkere Identifikation mit den Eltern und den von diesen vermittelten Welterklärungen.

So bemängeln die Geschwister Sarah und Max, dass die Lehrer_innen nicht angemessen reagieren, wenn der Begriff »schwul« in diffamierender Weise benutzt wird.

Auf die Frage, was sie diesen Kindern am liebsten sagen würden, antworten beide:

Sarah: *das [= schwul zu sein] ist doch gar nicht schlimm (Sarah, 13)*

Max: *nicht schlimm (Max, 8).*

Das »gar nicht so schlimm« bestätigt hierbei eine normalisierte Perspektive.

Die Jugendlichen, die eine positive Haltung bezogen auf die sexuelle Identifizierung ihrer Eltern bekunden, formulieren deutlicher, dass sie unsicher sind, wie der Umgang mit entsprechenden Begriffen einzuordnen sei.

Auf die Frage, ob sie glaubt, dass der Begriff »Kampflesbe« negativ konnotiert ist, antwortet Janne: »ich glaube nicht. Das ist einfach nur ein Klischee, klischeebesetzt sozusagen, dass man einfach sagt, so sollen ja Lesben aussehen, so eher wie Typen, Kampflesben. Und das war, ich glaube, das ist jetzt nicht negativ besetzt und ich weiß es natürlich nicht bei allen« (Janne, 16).

Eine besondere Verantwortlichkeit für eine Kommunikation, die LGBTQ-Lebensformen nicht diskreditiert, weist Janne von sich. Nicht aus Loyalität zu ihrer Mutter beziehe sie, da wo sie es für angebracht halte, Position, sondern wegen eines politischen Anspruchs, den sie immer wieder betont und den sie sich darüber hinaus auch von anderen wünscht: »aber wenn jemand irgendwie was ruft, ich fühl' mich jetzt nicht so bonusmäßig, weil ich eine lesbische Mutter habe, dass ich jetzt darauf achten muss, wie sozial verhält sich jemand wem gegenüber. Also darauf achtet man an sich einfach, ob man jetzt eine lesbische Mutter hat, einen schwulen Vater oder ganz einfach Heteroeltern. Also ich glaube ja, [...] das hat damit nichts zu tun, sondern das ist echt so ein politisches Thema« (Janne, 16).

Was die Wahl der Strategien im Umgang mit Pejorierungen bezogen auf LGBTQ-Lebensweisen betrifft, lassen sich Hinweise dafür finden, dass es hier nicht nur tendenzielle Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Kindern sowie zwischen Mädchen und Jungen gibt, sondern dass der reproduktive Hintergrund ebenfalls eine Rolle spielt. Vorsichtig kann formuliert werden, dass sich Kinder, die in homosexuelle Partnerschaften hineingeboren wurden bzw. im frühen Alter adoptiert worden sind, eher als tendenziell »Mitadressierte« identifizieren und sich mit moralisch-politischen Argumenten für einen differenzierten und wertschätzenden Umgang mit LGBTQ-Lebensweisen einsetzen.

Rassistische, ableistische Pejorierung

Einige der befragten Kinder berichten, dass sie zusätzlich bzw. gleichzeitig mit rassistischen bzw. auf ihre »Be-hinderung« bezogene Formen von Diskriminierung konfrontiert sind.

¹⁸ Die benutzten Begriffe beziehen sich auf schwule und lesbische Lebensweisen. Begriffe, die sich auf Trans*-Identifizierungen beziehen, werden von den von uns befragten Kindern und Jugendlichen nicht thematisiert.

So erleben sie rassistische, speziell an sie adressierte verbale Angriffe als De-Normalisierung, wenn sie diese von Wörtern, die sie als »normale Wörter und Schimpfwörter« einordnen, »die öfter benutzt werden«, abgrenzen.

Joyce sagt: *»es gibt die normalen Wörter, [...] die oft, öfter, manchmal benutzt werden«* (Joyce, 10).

Auf die Frage, welche Begriffe und Wörter sie als beleidigend empfindet, sagt Joyce: *»manchmal wegen meiner Hautfarbe. Da wird dann halt eben gesagt [...] du bist Afrikaner oder so, oder du bist (.) du kommst aus 'nem andern Land, obwohl ich ja hier geboren bin«* (Joyce, 10).

Eine vergleichende Untersuchung der Effekte von De-Normalisierungen und entsprechender Strategien in Bezug auf erlebte bzw. befürchtete Diskriminierung wegen des LGBTQ-Familienhintergrundes bzw. in Bezug auf ethnische und körperliche Zuschreibungen wäre hier beispielsweise in Hinblick auf Fragen nach Interdependenzen und möglichen Effekten entsprechender Erfahrungen von gleichzeitiger, mehrfacher Diskriminierung aufschlussreich.

Strategien im Umgang mit De-Normalisierung

»und dann ist es mir erst eigentlich wieder eingefallen« (Joyce, 10)

Im Folgenden wird der Umgang mit De-Normalisierung re-konstruiert. Dies werden wir exemplarisch an einer Interviewpassage der 10-jährigen Joyce darstellen, die als Afrodeutsche De-Normalisierung auch als rassistische Diskriminierung erfährt. Analysiert wird hier, wie von ihr heteronormative De-Normalisierung als aktiver Akt wahrgenommen und reflektiert wird und wie damit verbundene strategische Ambivalenzen und Wünsche verhandelt werden.

Joyce sagt: *»mir ist jetzt eigentlich gar nicht mehr aufgefallen [...] das ist ja für mich normal. Mir fällt das eigentlich oft gar nicht auf, wenn man gar nicht darüber redet, dass ich, dass wir 'ne Regenbogenfamilie sind also, das kann man ja auch so sagen. Und wenn die mich dann [...] manchmal so gefragt haben, dann ist es mir erst eigentlich wieder eingefallen, weil's eigentlich gar nicht so oft zur Sache kommt, find' ich, also es kommt ja nicht so oft (.) im Leben zur Sache«* (Joyce, 10).

Der Begriff »normal« wird von ihr für das eigene familiäre Erleben reklamiert, jedoch durch das »für mich« als subjektive Perspektive relativiert. Die Dopplung der Begründung, dass es ihr »gar nicht mehr aufgefallen (ist)« in der Vergangenheits- und Gegenwartsform unterstreicht die Gültigkeit des eigenen Erlebens von Normalität und macht des-

sen inhaltliche Aussage plausibel. Die gehäufte Verwendung des »ja« wirkt wie eine Selbstversicherung und fungiert gleichzeitig als Angebot der Übernahme ihrer Perspektive an die Interviewer_in. Dagegen hat das »eigentlich« wiederum einen relativierenden Effekt auch hinsichtlich der eigenen Darstellungen. Diese Ambivalenz von Relativierung und Selbstversicherung wiederholt sich im letzten Satz – hier scheinbar zugunsten letzterer – wenn sie das »eigentlich« durch das »find' ich« entkräftet.

In dieser Passage wird ausgedrückt, dass die De-Normalisierung darüber »gefragt« zu werden und der Aufforderung »darüber [zu] reden« hergestellt wird. Joyces Überlegungen implizieren die Idee, dass – würde es nicht zur Sprache kommen – niemand ihre Familie als »nicht-normal« einordnen würde.

Joyce formuliert und reflektiert diesen Akt des Befragt-Werdens quasi als Einbruch. Dieser bewirkt, dass ihr bewusst wird, dass Einordnungen und Zuordnungen zwangsläufig geschehen und offenbar unvermeidlich sind. Demzufolge nimmt sie mit der Formulierung »dass wir 'ne Regenbogenfamilie sind also, das kann man ja auch so sagen« eine Einordnung ihrer Familie vor.

In der Formulierung »zur Sache kommen« klingt auch das »zur Sprache kommen« an, die Phrase »nicht so oft im Leben« könnte eine Selbstberuhigung sein, sich »der Sache« auf diese Weise vielleicht doch noch entziehen zu können und sich so den eigenen Umgang mit ihrem familiären LGBTQ-Hintergrund zu erleichtern.

Darauf verweisen entsprechende Strategien an anderer Stelle, wenn Joyce beschreibt, dass sie die Lebenspartnerin der Mutter, die für sie die zweite Mutter ist, nach außen als »Mitbewohnerin« oder als gar nicht zur Familie zugehörig darstellt.

Assozierbar ist hier auch das »zur Sache kommen« als »Farbe bekennen« – als ein nicht um eine Anerkennung der diskriminierenden Realität – und des Redegabots – herumzukommen. »Farbe zu bekennen« kann auch im Sinne eines verinnerlichten, elterlichen Anspruchs, sich gegen rassistische und heteronormative Normalisierung aktiv zur Wehr zu setzen, verstanden werden.

Formen der Veröffentlichung und des Verschweigens

»ich schmeiß es jetzt nicht jedem ins Gesicht« (Janne, 16)

Wie sie in ihrem Umfeld, in der Schule und gegenüber Peers über ihre Familie sprechen, ob sie den LGBTQ-Hintergrund ihrer Eltern veröffentlichen sollen oder dies (zunächst) verschweigen, scheint

für die meisten unserer Interviewpartner_innen ein emotional ambivalent besetztes Thema zu sein. Erfragt wurde dies auf mehreren Ebenen, zum einen mit einer direkten Frage, wie sie dies für sich selbst gestalten, welche Wege und Formen sie für sich gefunden und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben. Zum anderen stellten wir – in der Regel gegen Ende des Interviews – die sogenannte Expert_innenfrage¹⁹. Mit dieser Frage werden die Kinder und Jugendlichen als Expert_innen für Erfahrungen im Umgang mit dem Thema Regenbogenfamilien angesprochen – auch in der Absicht, sie mit ihrer »inneren Ratgeber_in und Expert_in« in Kontakt zu bringen (White & Epstein 2009). Gefragt wird, welchen Rat sie einem anderen Kind geben würden, das sich unsicher ist, wie es mit der Situation, dass es schwule Väter oder lesbische Mütter hat, umgehen soll. Was würden sie empfehlen, wenn es sie fragte, ob und wie es anderen davon erzählen könne. Den meisten Kindern gefiel es, als Expert_innen angesprochen und um einen Rat gebeten zu werden. Die Antworten zeigen, dass manche Kinder und Jugendliche die eigenen eingesetzten und erprobten Strategien weitergeben, andere formulieren deutlich vorsichtigere, defensivere Verhaltensweisen und wieder andere empfehlen Umgangsweisen, die eher den Charakter von Visionen – eigener oder der der Eltern – haben und aus der Aussage bestehen, einfach und unbeschwert darüber sprechen zu können.

Die meisten der befragten Kinder und Jugendlichen beschreiben die Veröffentlichung der LGBTQ-Identität ihrer Eltern als ein Unterfangen, das Vertrauen voraussetze und vorsichtig und überlegt gestaltet werde. So bekundet Amelie, dass sie nur darüber spreche, »wenn mich jemand danach fragt« (Amelie, 11), und Ole betont: »ich geh jetzt nicht auf der Straße herum und sage, mein Vater ist schwul, mein Vater ist schwul, mein Vater ist schwul« (Ole, 10).

Auch Finn sagt: »bei mir wissen's eigentlich nur wirklich wenige und [...] auch nur sehr gute Freunde. Ja, und sonst man redet eigentlich nicht wirklich darüber« (Finn, 13).

Diese Vorsicht, die alle unserer Respondent_innen äußern, begründen sie teilweise mit früheren Erfahrungen oder aber dem Bedürfnis, sich zu schützen. Eine häufig genannte Strategie ist daher die, die Leander beschreibt, es »erstmal Freunden« (Leander, 11) zu sagen und, wie Mona betont, die Informationen genau auszuwählen, denn »gleich alles erzählen ist ja jetzt nicht so gut« (Mona, 8). Verbunden wird dies zuweilen mit der Idee, »später [...] es ja auch mal allen [zu] sagen« (Leander, 11). Mit diesem »später« wird auf einen Zeitpunkt in der Zukunft verwiesen, der bewusst vage gehalten wird und möglicherweise ein Platzhalter dafür ist, sich zuerst

sicher sein zu wollen, mit dieser Veröffentlichung kein Risiko einzugehen.

Für Jean-Marie stellt sich dieses Abwägen so dar: »also man kann es sagen, muss man aber nicht, also man kann's sagen, zum Beispiel, wenn man jetzt im Urlaub war, also man muss es nicht verheimlichen. Außer wenn es diesen Bösen in der Klasse gibt, dem dann bitte nicht sagen, weil dann wird- wirst du gehänselt oder so. Und nicht die Freunde der bösen Kinder, weil die erzählen es dann dem Bösen ((lacht))« (Jean-Marie, 8).

Andere formulieren den Wunsch, dieses nervenaufreibende permanente Abwägen beiseite zu legen und es – wie Joyce es sich wünscht, wenn sie Geschichten schreibt: »vielleicht auch gar nicht erklären, einfach nur hinschreiben: Anne und Mama« (Joyce, 10).

Die meisten unserer Interviewteilnehmer_innen bekunden, dass sie – wenn sie gefragt werden – nicht lügen würden, wie Janne es auch in der Rolle der Expertin rät: »ich würd' es nicht verleugnen« (Janne, 16). Für uns ist dies ein Hinweis auf eine ihnen vermittelte moralische Haltung, gleichzeitig aber auch Ausdruck von Loyalität gegenüber den Eltern und möglicherweise auch gegenüber uns als Interviewer_innen. Wobei die Interpretation dessen, was jeweils als Lüge zählt, dabei den Kindern und Jugendlichen obliegt.

Andere Jugendliche, wie Cristina, formulieren jedoch, dass sie gute Erfahrungen damit gemacht haben, von sich aus die Lebensform ihrer Eltern »direkt offen zu machen, daraus gar kein Geheimnis zu machen« (Cristina, 13).

Auch Paul, als Experte befragt, sagt: »wenn 'n Freund zu mir kommt und mir das erzählt, dann würde ich [...] ihm auch raten, immer halt offen zu sein, immer da-die **Wahrheit** gleich zu erzählen und wenn sie fragen, immer **gleich zu** erzählen (.) und aber ich würde auch sagen, dass er sich dann darauf gefasst machen muss, **dass** vielleicht der ein oder andere Spruch kommt« (Paul, 15).

»Wie geht denn das, zwei Mütter?« – Umgang mit Fragen und Ausgefragt-Werden

Alle Kinder berichten davon, dass es immer wieder viele Fragen und Nachfragen zu der Lebensform ihrer Eltern und zu ihrer Familie gibt. Sie finden es in Ordnung, auf die Fragen zu antworten, solange sie ein wirkliches Interesse spüren, sie sich dabei nicht zu sehr exponieren und sie die Situation kontrollieren können. Cristina formuliert es so: »Menschen, die mir wichtig sind, denen erklär' ich das auch gern,

¹⁹ Siehe Interviewleitfaden im Anhang.

und die Menschen, die mir egal sind, die – also [...] ich merk' irgendwie direkt, ob oder wie man wirklich sich für jemanden interessiert. Es gibt viele, denen sag' ich dann ja, ich hab' zwei Mütter [...] und wenn ich dann mal mit denen alleine bin, dann fragen sie so ja, tut mir leid, ich wollt' das jetzt nur noch mal so nachfragen, weil ich das nicht so richtig verstanden hab', und dann sagen die halt immer ja, es kann ja auch peinlich sein, du musst darauf auch nicht antworten, und ich finde das viel besser, also mir ist das auch nicht peinlich, ich find's aber besser, und wenn ich's denen dann allein erklären kann« (Cristina, 13).

Den meisten befragten Kindern und Jugendlichen ist es unangenehm, wenn sie zu oft dieselben Fragen hören.

Das Nachfragen versetzt Kinder – im Gegensatz zu ihren Eltern, die es oftmals verwunderlich finden, wie wenig andere Erwachsene, zum Beispiel Lehrer_innen Interesse an ihrer Lebensform äußern, sie nicht ansprechen, um mehr über ihre Familie zu erfahren – eher in eine Habachtposition. Fragen können schnell zu einem Ausfragen werden, zu einem Einfallstor für Beleidigungen, zu einem arroganten ›Abchecken‹, das das Befragte als Erklärungsbedürftiges markiert und Rechtfertigungen herausfordert. Die Fragen werden insbesondere dann als grenzüberschreitend erlebt, wenn sie die eigene Existenz infrage stellen. Cristina, die durch Insemination gezeugt wurde, berichtet, dass sie sich über Fragen wie diese besonders ärgert: »wie entstehst du eigentlich, hm, wie kann denn das sein, wo ist dein Vater?« (Cristina, 13).

Sie ergänzt: »ich erzähl das auch jedem, aber [...] also, wenn sie sich eh' dafür eigentlich überhaupt nicht interessieren, sondern das einfach nur so als Machtmittel nehmen [...] dann sag' ich dazu nichts, dann sag' ich, ich bin da, ich bin hier und es ist jetzt auch eigentlich relativ egal« (Cristina, 13).

Auch Mona berichtet, dass andere Kinder »sagen, das geht doch überhaupt nicht« (Mona, 8), wenn sie mitteilt, dass sie zwei Mütter hat. Sie kontert dann »das geht sehr wohl« (Mona, 8).

Dass es wichtig sei, zu wissen, wie sie als unangemessen erlebte Befragungen abkürzen oder beenden können, teilen alle der befragten Kinder und Jugendlichen mit.

Einige unserer Interviewteilnehmer_innen sagen, dass ihnen dabei ihre Eltern Vorbild und Ratgeber_innen seien. So formuliert Janne: »also irgendwie hab' ich von meiner Mama immer 'nen coolen Spruch gelernt oder so, weil sie selber immer so ist, dann immer gleich was sagen kann und mir fällt auch immer schnell was ein und dann sag' ich immer nur ir-

gendeinen blöden Spruch oder so und dann ist es gut« (Janne, 16).

Auch über neutrale, offene oder auch positiv-neugierige Haltungen gegenüber der LGBTQ-Lebensform ihrer Eltern berichten einige unserer Respondent_innen. Paul vermutet dazu: »(es) ist einfach nur vielleicht lustig für die, zwei Mütter und dann [...] Kinder, die [...] auch noch unterschiedlich sind« (Paul, 15).

Amelie berichtet davon, dass ihre Freundinnen sogar die Idee hatten, »Mütter [zu] tauschen«, »weil die sich das cool vorstellten, zwei Mütter zu haben, das war voll süß, die so: ›kann ich mal zu dir nach Hause, um Mütter zu tauschen?‹« (Amelie, 11).

Janne berichtet, dass sie oft sehr direkt zu ihrer Familie und ihrer Entstehung gefragt wird: »dann fragen sie immer [...] und was ist mit deinem Papa, wohnt der nicht mehr bei euch oder zum Beispiel kommt auch ganz direkt die Frage, aber deine Mama hatte ja anscheinend dann mal 'n Freund und dann sag' ich nee, meine Mama hatte 'ne künstliche Befruchtung und das finden alle total interessant. Die wollen das dann alles wissen, wie das gelaufen ist und so und sagen dann immer, das ist ja cool ((lacht)) so völlig bekloppt eigentlich« (Janne, 16).

Wenn unter Peers Familie Thema ist – was es weit weniger häufig zu sein scheint, als Eltern vermuten –, geht es oft um Erfahrungen mit Trennung, Streitigkeiten zwischen den Eltern bei Arrangements im Sorgerecht und Verteilung von Verantwortung sowie das Pendeln zwischen den beiden Familienwelten. Diese Aspekte stehen, wenn es um die Frage der Thematisierung von Familie in Gesprächen zwischen Peers geht, offenbar eher im Mittelpunkt als die Frage der jeweiligen sexuellen Orientierung der Eltern. Von den Gesprächspartner_innen wird nicht die sexuelle Bezogenheit der Eltern in den Vordergrund gestellt, sondern sie suchen einen gemeinsamen Erfahrungshorizont und -raum auf bzw. stellen ihn her und tauschen sich aus.

Umgang mit Genderrollen

»Auf dem Schulhof haben manche mich immer gefragt, ob ich ein Junge oder Mädchen bin« (Lisa, 12)

In den Interviews gibt es Hinweise darauf, dass einige unserer jugendlichen Respondent_innen ein eher untypisches Genderverständnis haben und den stereotypen Festlegungen, die für Mädchen und Jungen virulent sind, nicht ungebrochen folgen. Andere Forschungen (Rupp 2009, Gartrell 2005, Patterson 1996) haben bereits formuliert, dass LGBTQ-identifizierte Eltern offenbar geeignete Rollenmodelle sind, die vorleben, dass Frauen

wie Männer in der Lage sind, Hustensaft zu verabreichen, das Lieblingsessen zu kochen, nachts Alpträume zu verscheuchen und Matheaufgaben zu erklären, genauso wie sie Rasen mähen, ein Baumhaus bauen oder das Auto reparieren können.

Enno beschreibt, dass er der einzige Junge in seiner Klasse sei, der sich nicht schlägt. Er sagt: *»ich bin ein bisschen anders, also in meiner Klasse wird sehr viel gehauen und geschlagen [...] und da bin ich einer der einzigen, die das nicht machen und nicht mögen«* (Enno, 8).

Lisa berichtet, dass sie ihr nicht an die Genderrolle angepasstes Outfit veränderte, als sie die Irritation der anderen bemerkte: *»ganz früher, als ich in der zweiten Klasse war, hatte ich ganz kurze Haare und [...] Pullis, die eigentlich nur Jungs tragen, und da wurde ich immer für einen Jungen gehalten und [...] da haben wir das dann aussortiert und da hab' ich dann nur noch normale Sachen getragen«* (Lisa, 12).

Von den Kindern und Jugendlichen wird darauf geachtet, wie weit sie damit gehen, um ihre Zugehörigkeit zu ihrer Peergroup nicht in Frage zu stellen. Zuweilen entscheiden sie sich dann – wie Lisa – für eine Anpassung.

»Nee, ich glaub' ich werde nicht lesbisch« – Selbstkonzepte

Die Frage von Peers, ob sie selbst lesbisch oder schwul seien bzw. es würden, empfinden die meisten Kinder und Jugendlichen als grenzüberschreitend.

Wie wir weiter oben dargestellt haben, scheint es den meisten unserer Respondent_innen wichtig, ein klares Bekenntnis zur Heterosexualität abzulegen.

Als einzige unserer jugendlichen Gesprächspartner_innen berichtet Janne davon, derzeit in ein Mädchen verliebt zu sein. Sie teilt mit: *»ich hab' eigentlich nur Mädchen in meinem Freundeskreis, die bisexuell sind«* und sich Liebesbeziehungen und erotische Begegnungen mit beiden Geschlechtern vorstellen können (Janne, 16).

Handlungsmächtigkeit stärken – Empowerment und Resilienzfaktoren

Bezüglich der Frage, was Kinder und Jugendliche stärkt, wovon sie sich unterstützt fühlen, was sie brauchen, um selbstbewusst mit ihrem besonderen Familienhintergrund umgehen zu können – nach innen wie auch nach außen – finden sich in den Interviews deutliche Hinweise.

Die Eltern als verlässliche Ratgeber_innen

»wenn die Eltern hinter einem stehen« (Paul, 15)

Einer der zentralen Aspekte, den unsere Respondent_innen nennen, ist das Wissen darum, dass ihre Eltern hinter ihnen stehen. Wichtig ist ihnen, dass sie mit ihren Eltern reden können, dass sie sich mit ihnen beraten können zu Fragen, wie sie auftreten, wann sie wem welche Informationen mitteilen, wie sie auf Kommentare reagieren und wann es hilfreich wäre, dass sich die Eltern in Konflikte einschalten. Zentral für die Kinder und Jugendlichen ist dabei, dass sie selbst entscheiden können, welche der Lösungen für sie passt und stimmig ist.

Auch wenn sie die Sorge der Eltern zuweilen nervt – *»sie haben es immer gerne, wenn wir sowas [=unangenehme Erlebnisse] dann erzählen«*, berichtet Nikki, 14 – und sich darin zeigt, dass sie als Adoleszente bestrebt sind, autonom und unabhängig von den Eltern ihr Leben zu bewältigen, sind es dieselben Jugendlichen, die uns im Rückblick auf Situationen, in denen sich Eltern mit Entschiedenheit eingeschaltet haben, mit Erleichterung berichten. So sagt Janne über die entschlossene und offenbar wirksame Intervention ihrer Mutter, die die Hänseleien, denen sie durch ein anderes Mädchen ausgesetzt war, beendeten: *»dann war Ruhe, dann war okay!«* (Janne, 16).

Auch Paul formuliert, dass es ihm wichtig ist, seine Eltern als Absicherung im Hintergrund zu wissen: *»also es ist immer gut zu wissen, wenn die Eltern hinter einem stehen und dann mal **doch** noch mal schnell zu Mama rennen und sagen, nee, der der ist jetzt mir aber doof gekommen oder so. Doch das ist schon angenehm. Aber teilweise ist es schon angenehm, wenn die sich- die Eltern dann **raushalten** und man das selber dann regelt, weil meistens helfen einem dann die Freunde auch noch. Aber es ist immer wirklich gut, 'ne Absicherung zu haben, dass man weiß, **wenn** irgendwas wirklich Schlimmes ist, dann hilft Mama noch mal«* (Paul, 15).

Aus der Resilienzforschung ist bekannt, dass vertrauensvolle Beziehungen zu Eltern oder mindestens einer engen Bezugsperson die Basis dafür darstellt, dass sich Kinder zu Persönlichkeiten mit einem stabilen Selbstbewusstsein und einer inneren Stärke entwickeln, eine Stärke, die sie befähigt, schwierige Situationen als Herausforderung zu nehmen, für sie stimmige Lösungen dafür zu finden und daran zu wachsen (Zander 2011).

Unterstützend finden es Kinder außerdem, wenn ihre Eltern von Anfang an im Kontakt mit der Schule sind, sich den Lehrer_innen als Eltern vorgestellt und die Familiensituation mit ihnen besprochen

haben. Dies wirkt sich auf die Kinder insofern entlastend aus, als sie nicht mehr abwägen müssen, welcher Moment geeignet sein könnte, um ihren Familienhintergrund darzustellen.

Wenn anderen LGBTQ als Lebensform bekannt ist

»die kennen das, für die ist das normal«
(Henrik, 20)

Andere Kinder und Jugendliche zu kennen, die selbst auch in einer Regenbogenfamilie aufwachsen, hat einen moderierenden Effekt. Dies trägt in der Regel dazu bei, dass Kinder in ihrem Umfeld, ihrer Klasse oder im Sportverein mit größerer Sicherheit und Selbstverständlichkeit die Lebensform ihrer Eltern veröffentlichen und über ihre Familie sprechen.

Mit anderen Jugendlichen aus einer Regenbogenfamilie werden nicht notwendigerweise enge Freundschaften geknüpft, weil der Familienhintergrund – wie vor allem unsere jugendlichen Interviewpartner_innen betonen – nicht eins der entscheidenden Auswahlkriterien dafür zu sein scheint, sie oder ihn als Freund_in zu wählen. Dennoch vermittelt das Wissen um die ähnlichen familiären Bedingungen ein Gefühl der Solidarität und ermöglicht, vielleicht auch eine Abgleichung der jeweiligen Strategien und damit die Gewissheit, dass der oder die andere bei möglichen Angriffen eine Schutzfunktion einnehmen würde.

Erleichternd erleben es Kinder und Jugendliche außerdem, wenn andere Kinder, Jugendliche oder Erwachsene in ihrem Umfeld mitteilen oder erkennen lassen, dass ihnen LGBTQ als Lebensform bekannt ist und sie eine offene Haltung dazu haben. In diesem Fall, so bekunden unsere Respondent_innen, können sie mit einer größeren Selbstverständlichkeit und ohne sorgfältiges Abwägen, welche Reaktionen dies bei ihrem gegenüber oder ihrer Peer-Gruppe auslösen könnte, über ihre Familie sprechen. Sie finden es entlastend, dass sie weniger erklären müssen und sie nicht rechtfertigen müssen, was für sie selbst normal und Alltag ist.

Hier bestätigt sich, was bereits Forschungen zu Vorurteilsbildung belegen, dass persönliche Kontakte sensibilisierende Effekte haben und einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Feindbildern und Voreingenommenheit haben und eine respektvolle, wertschätzende Offenheit für andere Lebensformen befördern können (Simon 2007).

Dies kann somit als Empfehlung für den Unterricht formuliert werden, passende Maßnahmen zu entwickeln, die dieses Kennenlernen ermöglichen.

Wünsche, Erwartungen und Visionen von Eltern zu Schule und Unterricht

Die meisten der befragten Eltern wählen die Schule für ihr Kind sehr bewusst aus. Als wichtiges Kriterium hierbei nennen sie ›Offenheit‹ in der Haltungen der Lehrer_innen, eine freundliche Schumatmosphäre, Angebote zu Gewaltprävention, Konzepte zu Interkulturalität und Genderreflexivität.

Gabriele und Regina berichten von dem Gespräch mit dem Schulleiter, das sie geführt hatten, bevor sie ihre Tochter dort anmeldeten. Sie formulierten ihm gegenüber, dass sie sich eine Schule wünschen, »wo eben verschiedene Familienformen möglich sind [...]. Wir sind eine Frauenbeziehung und dass das Kind eben da auch erfährt, dass das in Ordnung ist«.

Tanja erlebt die Situation, sich persönlich in der Schule vorzustellen, durchaus ambivalent: »es ist ja auch eine blöde Situation, ich meine kein normaler Mensch geht los und sagt ich bin heterosexuell, ich möchte hier mein Kind anmelden, und wir müssen immer überall hin und unsere Hosen runterziehen, ich meine, das ist wirklich ein bisschen doof, also das war eigentlich auch immer ein Part, der uns manchmal nicht so gut gefallen hatte, weil wir dachten auch immer, wir überfallen die Leute so, ich meine, wer will denn das auch wissen, manche wollen das ja gar nicht wissen«.

Die meisten Eltern ›outen‹ sich mit ihrer LGBTQ-Identität gegenüber den Pädagog_innen sowie gegenüber anderen Eltern im Rahmen von Elternabenden und schulischen Aktivitäten und wünschen sich, dass dies als Angebot für einen offenen Umgang miteinander angenommen wird.

Die Mehrheit der befragten Eltern teilen zudem mit, sich in der Schule zu engagieren, zum Beispiel das Amt des/der Elternsprecher_in zu übernehmen, um damit Einfluss auf das schulische Geschehen nehmen zu können und die Pädagog_innen darin zu unterstützen, für ihre Kinder eine möglichst angenehme und diskriminierungsfreie Atmosphäre zu schaffen.

Oliver, Vater einer Tochter, sagt dazu: »in der Grundschule habe ich ihr [= seiner Tochter] natürlich sehr viele Entscheidungen auch abnehmen können, indem ich schon mein offenes, schwules Modell in die Schule getragen habe [...], da musste sie nicht für irgendwas kämpfen, weil ich ihr ja schon ein bisschen die Arbeit abgenommen habe. Jeder wusste ja schon, woher sie kommt«.

Katharina, Mutter einer Tochter, erinnert sich an den ersten Elternabend. Sie beschreibt: »wir haben uns wahnsinnig vorbereitet, auf diesen Elternabend,

wir haben darauf geachtet, dass wir **ganz früh** irgendwie sagen, wer wir sind, dass wir so sitzen, dass wir auch früh dran kommen«.

Vermisst wird von einigen Eltern eine genderreflektierende kritische Perspektive in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien.

So formulieren zum Beispiel Anne und Leonie, die auch das Vorkommen rassistischer Elemente in Schulbüchern kritisieren, dass sie sich wünschen, »dass die Mädchen [...] genauso im technischen und im mathematischen Bereich erwähnt werden«.

Den meisten Eltern ist insbesondere eine variantenreichere Darstellung von Familien- und Lebensformen und eine entsprechend differenzierte Auseinandersetzung damit im Unterricht ein Anliegen.

Susan sagt über die Schulbücher ihres Sohnes in der Grundschule: »also ich glaube Lehrmaterialien sind **echt** ein ganz wichtiges Ding, also in den Schulbüchern, wie taucht das da auf generell, also nicht nur dieses Muster, Papa, Mama, Kind, sondern, dass da wirklich auch von Papa und Mama und Mama gesprochen wird, also ganz normal«.

Regina, Mutter einer Tochter, resümiert hierzu: »in allen Textbüchern müssten verschiedene Beispiele von Familien sein, damit sich die Kinder auch wiederfinden«.

Arno, Vater zweier Kinder, konstatiert: »wir sind zehn Prozent der Bevölkerung, und **nicht** weniger, und ich **fände** es toll, wenn auch in den Schulheften mal von hundert Seiten zehn Seiten **anders** laufen, also sprich', wo nicht permanent diese Zwangsheterosexualität auferlegt ist, wo es dann auch klar ist, dass die Frau, die wird irgendwie Hausfrau und kriegt Kinder und der Mann wird stark und kauft sich ein Auto. Das ist immer wieder das alte Schema und das ist nach wie vor [...] in den Büchern drin«.

Oliver, der sich in der Schule seiner Tochter als offenen schwuler Vater engagiert, formuliert, dass er sich wünscht, »dass man allgemein mit dem Thema in der Schule mehr umgeht, dass man mehr darüber spricht, dass man es nicht ausklammert, [...] auch im Hinblick auf Alleinerziehende oder auch Scheidungskinder. Eine Familie muss nicht immer zwangsläufig aus Vater, Mutter, Kind bestehen, [...], da gibt es einen neuen Ehepartner, das kann sich alles ändern. Da finde ich [...] sollte mehr getan werden. Es sollten die Möglichkeiten einfach mehr offengelegt werden, dass es selbstverständlicher ist. Das würde ich mir wünschen«.

Selbst in Schulen, die kritische Konzepte zu Vielfalt und Genderreflexivität, inter-/transkulturelle und inklusive Ansätze formuliert hätten, die sich im

Schulprofil und auch in pädagogischen Materialien wiederfänden, liege es, so bekunden einige Eltern, immer noch in den Händen einzelner Pädagog_innen, deren Haltung, Bereitschaft und Engagement, ob und wie diese Angebote den Schüler_innen vermittelt würden.

Viele der Eltern betonen, dass »*Offenheit und Interesse*« für LGBTQ als Lebens- und Familienformen als Haltungen auf Seiten der Schulleitung und der einzelnen Pädagog_innen zentralen Voraussetzungen sind, um in der Schule eine Atmosphäre entstehen zu lassen, die es ihren Kindern ermöglicht, angstfrei und unbeschwert über sich und ihre Familien zu sprechen.

Resümee und Ausblick: Gewalterfahrungen im Kontext Schule

Keines der von uns interviewten Kinder und keine_r der Jugendlichen gab an, wegen seines oder ihres familiären LGBTQ-Hintergrundes physische Gewalterfahrungen gemacht zu haben. Beschrieben wurden hingegen Erfahrungen und Befürchtungen von Diskreditierung und Ausgrenzung auf verbaler und nonverbaler Ebene durch Peers und Pädagog_innen.

Mit einer von Peers und/oder Lehrer_innen als »nicht-normal« oder »un-normal« wahrgenommen Familie assoziiert zu werden bzw. selbst direkt in dieser Weise adressiert zu werden, wird als potentiell bedrohlich empfunden und ist mit Gewalterfahrungen und -befürchtungen verbunden.

Wir haben diese Erfahrungen als heteronormative De-Normalisierung konzeptualisiert.

Diese analytische Kategorie einer diskursiv wirkenden heteronormativen De-Normalisierung kann, mit Bezug auf andere Formen von Diskriminierung, die ebenfalls de-normalisierend wirken, wie zum Beispiel Rassismus und »Be-hinderung«, im Sinne einer interdependenten Perspektive genutzt werden.

Die strategischen Überlegungen der Kinder im Umgang mit von ihnen erlebten und/oder befürchteten Formen von Gewalt fokussieren wesentlich auf dem Begriff der »Normalität« und damit verbundenen Konzepten und Konstruktionen. Ein Reklamieren von Normalität für die eigene familiäre LGBTQ-Situation, für das eigene Selbstkonzept, auch in punktueller Abgrenzung gegenüber den LGBTQ-identifizierten Eltern, wird als Frage von Zugehörigkeit im schulischen Kontext in unterschiedlicher Weise ausbuchstabiert.

Wir haben diese Strategien der Kinder und Jugendlichen als »Normalisierungsstrategien« und als »Strategien des Umgangs mit De-Normalisierung« gekennzeichnet.

Normalisierungseffekte innerhalb der Peergroup

Wir haben gezeigt, dass sich die befragten Kinder und Jugendlichen im Kontext Schule als Akteur_innen in einem Feld bewegen, das von Effekten struktureller Heteronormativität geprägt ist. Dazu gehören alltägliche heteronormative Formen der Pejorierungen, unter anderem von LGBTQ-Lebensweisen auf interpersoneller Ebene. Darauf bezogen nehmen die Befragten unterschiedliche Positionen ein. Dieses durch soziale Konventionen normierte Feld funktioniert als Kontext für Aushandlungsprozesse von sozialer Macht, Status und Zugehörigkeit innerhalb der Peergroup.

›Normalität‹ als Regulativ hegemonialer, gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse scheint sich hierbei als ein wirkungsvoller Bezugsrahmen darzustellen.

Normalität bedeutet – nicht ausschließlich, aber immer auch – Hetero-Normalität. Hierin besteht die Herausforderung für die Kinder und Jugendlichen. Normal zu sein heißt ›hetero-normal‹ zu sein, sich innerhalb von heterosexuell organisierten Strukturen zu bewegen und sich damit implizit bzw. explizit zu identifizieren und zu positionieren.

Diese Herausforderung wird unterschiedlich wahrgenommen und beantwortet. Hierbei haben wir auf die Heterogenität der befragten Gruppe und die Komplexität der Identifizierungen, Selbstkonzepte und sozialen Zuschreibungen der einzelnen befragten Kinder und Jugendlichen hingewiesen. Diese Heterogenität und Komplexität teilen sie mit allen anderen Peers.

Für die Entwicklung und Ausprägung von Strategien der Abgrenzung, der Verteidigung oder auch der Identifizierung mit der familiären LGBTQ-Lebensweise ihrer Eltern haben wir des Weiteren auf die Dynamik des Grundkonflikts von Autonomie und Loyalität verwiesen. Dies gilt insbesondere bei den befragten Jugendlichen, die sich tendenziell in einem Ablösungsprozess vom elterlichen Bezugssystem und einer Identifizierung mit Werten und Normen der Peergroup befinden. Als männliche Jugendliche sind diese zusätzlich damit konfrontiert, dass insbesondere unter männlichen Heranwachsenden häufig homophob konnotierte bzw. motivierte Haltungen reproduziert werden.

Wir konnten verschiedene Strategien herausarbeiten, mit denen die Kinder und Jugendlichen Loyalitätskonflikte im Spannungsfeld von Peer-Kontext und elterlicher, familiärer Bezogenheit zu meistern versuchen. So wurde Normalität für die eigene Familie reklamiert und sich dabei auf die klassischen Funktionen von Elternschaft bezogen. Hier wurde entweder die darin enthaltene Heterostrukturie-

rung einer an das Geschlecht gebundene Elternrolle ignoriert, oder sie wurde durch Rückgriff auf »Väter« (biologischer Vater/Samenspender) auch außerhalb des alltäglichen familiären Bezugssystems herzustellen versucht. In einer offensiveren Variante wurde Geschlecht als nicht bedeutsam für Elternschaft reklamiert.

Wie wir gezeigt haben, lassen die meisten Kinder und Jugendlichen im ›Normalitätsabgleich‹ gegenüber ihren Peers die bewusst erlebten und wertgeschätzten Qualitäten eines ›Anderen‹ der LGBTQ-identifizierten Familienformen (zum Beispiel andere Selbstverständnisse von Geschlecht und dessen Zuschreibungen usw.) weitgehend unerwähnt. Auch wenn sie bisweilen von Peers genau darauf angesprochen und sogar darum beneidet werden.

Einige der befragten Kinder und Jugendlichen agieren allerdings ausdrücklich offensiv und machen ihre positive Identifizierung mit dem ›Besonderen‹ ihrer Familie deutlich.

›Nicht-Sichtbarkeit‹ herausfordern

Die Verbesserung der sozialen und rechtlichen Bedingungen für LGBTQ-identifizierte Menschen in Deutschland (Lebenspartnerschaftsgesetz, Möglichkeit zur Stiefkindadoption), die rechtliche Verankerung von Nicht-Diskriminierung im öffentlichen Leben (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) sowie das bürgerrechtliche Engagement von Initiativen und LGBTQ-Selbsthilfegruppen wirken sich positiv auf die Situation von Eltern mit einer LGBTQ-Identifizierung in der Schule aus.

Es sei ihnen möglich, so der Tenor bei den befragten Eltern, sich mit einer größeren Selbstverständlichkeit im Kontext Schule zu zeigen und gleichberechtigte Präsenz für Regenbogenfamilien auf struktureller, materieller wie interpersoneller Ebene einzufordern.

Die meisten der befragten Kinder und Jugendlichen und alle Eltern in unserer Studie konstatierten mit Blick auf ihre Erfahrungen in der Schule allerdings auch, dass im schulischen Alltag nach wie vor Vorstellungen von heterosexuell strukturierten Lebens- und Familienformen sowie entsprechend konventionelle Zuschreibungen von Gender dominieren.

Solange Regenbogenfamilien in Schulbüchern, in Curricula und häufig auch in der Vorstellung von Pädagog_innen nicht vorkommen bzw. als vernachlässigendes ›Anderes‹ unsichtbar gemacht werden, sind Kinder und Jugendlichen aus Regenbogenfamilien im schulischen Alltag potenzielle Adressat_innen von Diskriminierung, vermeintlich sichtbar gemacht nur durch und in der De-Normalisierung und damit werden sie nicht in ihrer Vielfalt

und mit ihren ähnlichen wie auch ihren anderen Erfahrungen wahrgenommen.

Emanzipatorische Aspekte nutzbar machen

Normalität als eine wirkungsmächtige Konstruktion und De-Normalisierung als ein gewaltförmiges Instrument des Ausschlusses einerseits und der gleichzeitigen Bestätigung des Normalen andererseits in den Blick zu nehmen, kann als politischer wie pädagogischer Impuls im Kontext Schule produktiv gemacht werden.

Dazu bedarf es neben entsprechenden Erweiterungen der Ausbildungs-, Fortbildungs- und Unterrichtscurricula im Bereich Schule ganz konkret Pädagog_innen, die sich aufgerufen fühlen, ›Normalität‹ als Maßstab und Kategorie gemeinsam mit ihren Schüler_innen kritisch zu befragen und damit dazu beizutragen, ›Zugehörigkeit‹ als ›normales‹ Erleben für alle Beteiligten möglich zu machen.

Eine Auseinandersetzung mit LGBTQ-Lebens- und Familienformen in der Schule böte die Chance, deren emanzipatorische Aspekte für alle Beteiligten zugänglich zu machen. So könnten erweiterte Spielräume in Bezug auf Gender und erotische/sexuelle Begehrensformen Thema im Unterricht sein. Es könnte über offenere Formen der Konzeptualisierung von Familie und Verwandtschaft nachgedacht werden. Es könnte schließlich auch im Sinne eines verantwortlichen und wertschätzenden sozialen Miteinanders darum gehen, Schüler_innen dazu zu ermuntern, Normalität im Plural zu er-/leben und diese als prozesshaft und gestaltbar zu erfahren.

7. Vergleichende Perspektive

Darja Zaviršek, Irina Schmitt, Christiane Quadflieg, Silke Bercht, Malena Gustavson, Maja Pan, Ana M. Sobočan, Uli Streib-Brzič

Einleitung

Im Folgenden stellen wir einen Vergleich der länderspezifischen Ergebnisse vor. Da wir in den drei beteiligten Ländern mit unterschiedlich großen Samples gearbeitet und Kinder und Jugendliche verschiedener Altersstufen interviewt haben, sind wir uns der Beschränkungen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse bewusst. Dennoch lassen sich im Vergleich aufschlussreiche Hinweise auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden.

In dieser Studie wurden in den drei Ländern unterschiedlich viele Kinder und Jugendliche aus Regenbogenfamilien interviewt.

In Deutschland wurden 22 Kinder und Jugendliche zwischen 8 und 20 Jahren befragt, in Schweden acht Kinder im Alter zwischen 8 und 12 Jahren, während in Slowenien drei Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 bis 23 Jahren durchgeführt wurden.²⁰

Die beteiligten Kinder und Jugendlichen entwickelten sehr unterschiedliche Strategien, um sowohl mit strukturellen Formen wie auch mit interpersonellen Akten von De-Normalisierung in der Schule und unter Gleichaltrigen umzugehen.

Ist das Leben in einer Regenbogenfamilie für die Kinder und Jugendlichen als Thema in der Schule von Bedeutung?

Eine Gemeinsamkeit in allen drei Ländern ist der Befund, dass die Kinder und Jugendlichen alle ein Repertoire an Strategien entwickelt haben, mit befürchteten oder erfahrenen Formen von Diskriminierung im schulischen Kontext umzugehen.

Diese Strategien lassen sich charakterisieren als Teil eines Aushandlungsprozesses von sozialer Macht, Akzeptanz und Zugehörigkeit innerhalb der jeweiligen Peergroups. Zusätzlich beziehen sich die Strategien auf die Haltungen von Pädagog_innen, denen es häufig an Interesse und Sensibilität für die Thematik und an Bereitschaft mangelt, mit ihren Schüler_innen über Themen mit Bezug auf LGBTQ zu sprechen.

In den drei Ländern finden sich sowohl Unterschiede wie Ähnlichkeiten in der Darstellung und Reflexion von Umgangsweisen der Befragten mit befürchteten bzw. erlebten Erfahrungen von Diskreditierung,

Ablehnung und Tabuisierung. Neben Hinweisen auf länderspezifische soziale Bedingungen können hierfür individuelle Ressourcen sowie unterschiedliche Erfahrungen von Unterstützung ausgemacht werden. Damit verbunden und gleichfalls relevant sind soziale Kategorien wie Alter und Geschlecht sowie »reproduktive Hintergründe« und Erfahrungen mit anderen Formen von Diskriminierung wie Rassismus bzw. Zuschreibungen von Behinderung.

In Deutschland und Schweden lehnen die meisten Jugendlichen und einige der jüngeren Teilnehmer_innen ab, in erster Linie über ihre LGBTQ-identifizierten Eltern identifiziert zu werden. Einige von ihnen teilen mit, dass sie nicht mit LGBTQ-Themen in Verbindung gebracht werden möchten. Besonders die Jugendlichen unter ihnen betonen, dass Familie ein »nicht so wichtiges Thema« unter Gleichaltrigen sei.

Im alltäglichen Umgang miteinander und in der gemeinsam genutzten Sprache unter Peers werden Beleidigungen von LGBTQ-identifizierten Personen und homophobe und transphobe Haltungen als ein gängiges Phänomen beschrieben. Während die Befragten in Schweden und Slowenien sich klar dagegen positionieren, interpretieren Jugendliche in Deutschland dieses Phänomen unterschiedlich. Sie betonen, dass homophobe, sexistische und ableistische Äußerungen nicht notwendigerweise eine negative bzw. ablehnende Haltung darstellen, sondern häufig als spezifische Codes unter Jugendlichen zu verstehen seien. Damit positionieren sie sich selbst loyal gegenüber ihrer Peergroup. Erwartungen, dass sie sich als Kinder von LGBTQ-Eltern aktiv für die Achtung von Schwulen und Lesben bzw. anderen LGBTQ-identifizierten Personen einsetzen und damit automatisch unbedingte Loyalität gegenüber ihren Eltern zeigen müssten, weisen einige mit Bezug auf ihre Autonomie, ausdrücklich zurück.

Gleichzeitig reklamieren insbesondere einige der weiblichen Jugendlichen, die in eine Regenbogenfamilie hineingeboren worden sind, für sich eine explizit als politisch und moralisch charakterisierte Haltung. Sie erklären, dass es ihnen ein Anliegen sei, bei homophoben oder sexistischen Äußerungen klar und deutlich zu intervenieren.

Jüngere Kinder aus Schweden und Deutschland reagieren mit ähnlicher Bestimmtheit. Dabei verste-

20 Dies bedeutet, dass sich die älteren Respondent_innen in der slowenischen Studie auf Erfahrungen bezogen haben, die bereits fünf bis acht Jahre zurückliegen.

hen sie offensichtlich solche Äußerungen häufig als direkten Angriff auf die Integrität ihrer Familien.

Gewalterfahrungen?!

In unserer Studie haben wir eine Gewaltdefinition zu Grunde gelegt, die davon ausgeht, dass Formen sozialer Aggression nicht hauptsächlich physisch, sondern häufig auf verbaler und nonverbaler Ebene als Angriffe auf Würde und Integrität erfahren werden. Darunter fassen wir Handlungen wie Beleidigung, Abwertung und Ausgrenzung ebenso wie den Akt, unsichtbar gemacht zu werden oder symbolisch nicht repräsentiert zu sein. Diese Handlungen können sowohl als bewusst beabsichtigte wie auch als nicht-intentionale Diskriminierungen ausgeführt bzw. erlebt werden. Homophob konnotierte Formen von Diskriminierungen vollziehen sich dabei im Wesentlichen durch soziale Praktiken der De-Normalisierung innerhalb einer heteronormativen Matrix.

Interpersonelle und strukturelle Erfahrungen von Diskriminierung

Interpersonelle und strukturelle Erfahrungen homophob konnotierter oder motivierter Gewalt konnten in den drei Ländern auf drei verschiedenen Ebenen ausgemacht werden:

- Erfahrungen interpersoneller Diskriminierung innerhalb der Peergroups,
- Erfahrungen interpersoneller Diskriminierung seitens der Pädagog_innen,
- strukturelle Effekte heteronormativer Diskurse innerhalb der Institution Schule und deren Curricula.

Auf der interpersonellen Ebene muss festgehalten werden, dass in allen drei Ländern keines der Kinder angibt, jemals wegen seines Familienhintergrunds physisch angegriffen worden zu sein. In Schweden könnte eine in jüngerer Zeit zu beobachtende wachsende Achtung gegenüber sexueller Vielfalt der Hauptgrund sein, dass homophob motivierte physische Gewalt kein Thema ist. In Deutschland könnte unter anderem das schulische Engagement der meisten Eltern und deren sorgfältige Auswahl der Schule ein Grund dafür sein, dass die befragten Kinder und Jugendlichen nicht von Erfahrungen physischer Gewalttätigkeit berichten. In Slowenien wurden von den Befragten ebenfalls keine gewalttätigen Angriffe erinnert. Paradoxerweise könnte hier die Tabuisierung von LGBTQ-Lebensformen und das damit verbundene Schweigen der Kinder und Jugendlichen ein Schutzfaktor in Bezug auf offene Diskriminierung und direkte Gewalt darstellen.

Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen berichten von verschiedenen Arten diskriminierenden Verhaltens. In allen drei Ländern beklagen die

meisten und besonders die jüngeren Teilnehmer_innen, dass sie sich in Bezug auf die eigene Familie »ausgefragt fühlen«. Besonders unangenehm ist ihnen, wenn dies fortgesetzt geschieht, das heißt, wenn dieselben Personen immer wieder dieselben Fragen stellen, ohne dass die Befragten ein wirkliches Interesse der Fragenden erkennen können. Dieses Ausfragen haben wir als Form der De-Normalisierung – hier von nicht heterosexuell strukturierten Familienkonstellationen – analysiert, mit dem gleichzeitig die Normalität heterosexueller Familien bestätigt wird (»wer ist ein echtes, rechtmäßiges Elternteil«).

In Deutschland und Slowenien scheint es vor allem die jüngeren Kinder zu belasten, wenn biologische und soziale Familienkonstellationen und -beziehungen in Frage gestellt oder diskreditiert werden (»du kannst nicht zwei Mütter haben«; »wie kann es sein, dass du deinen Vater nicht kennst«).

Wie bereits oben beschrieben, werden heteronormative Pejorierungen bezogen auf LGBTQ-identifizierte Personen als ein alltägliches Phänomen wahrgenommen. Gleichzeitig erleben einige der befragten Jugendlichen in Deutschland und Schweden entsprechende Diskreditierungen, wie zum Beispiel Bezeichnungen wie »Lesbenkind«, als unmittelbar auf sich und den eigenen LGBTQ-Familienhintergrund gerichtet. Eine weitere Variante besteht darin, als Kinder bzw. Jugendliche mit LGBTQ-Eltern direkt mit der sexuellen Orientierung ihrer Eltern identifiziert zu werden. Dies geschieht zum Beispiel durch Aussagen wie »du wirst später auch lesbisch«/»du bist selber schwul«.

In allen drei Ländern äußern Kinder Befürchtungen, durch Peers abgelehnt, abgewertet und ausgegrenzt zu werden, wenn sie offen über ihre Familienform sprechen würden. In Deutschland finden sich Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen der Intensität solcher Befürchtungen und einer als gewaltförmig und potenziell bedrohlich erlebten Atmosphäre in der Schule. Die meisten der Teilnehmer_innen beziehen sich hierbei auf Erfahrungen von Mobbing, das sie in ihrer Klasse oder ihrer Schule miterlebt haben und bei dem sie in der Regel nicht als Opfer betroffen, sondern als mehr oder weniger (un-)beteiligte Zuschauer_innen bzw. als indirekt Beteiligte involviert waren. Kinder und Jugendliche, die neben Formen heteronormativer De-Normalisierung auch rassistische oder ableistische Diskriminierung erlebt haben, vergleichen diese Erfahrungen miteinander. Sie berichten von Strategien, wie zum Beispiel zu ignorieren, nicht hinzuhören, auszublenden, sich aktiv zu positionieren oder auch selbstbewusst Aufklärung anzubieten, die sie bei den verschiedenen Formen von Diskriminierungen einsetzen und als wirkungsvoll erleben.

In Deutschland und Schweden berichten einige Kinder, sich von ihren Lehrer_innen vor der Klasse bloßgestellt gefühlt zu haben, indem sie zum Beispiel ohne vorher gefragt worden zu sein, aufgefordert wurden, von ihrer Familie zu berichten. Diese Befürchtungen, als »lebendiges Beispiel« exponiert zu werden, falls das Thema LGBTQ im Unterricht behandelt würde, wurden von fast allen Kindern und Jugendlichen geäußert.

In einzelnen Fällen fühlen sich Teilnehmer_innen von ihren Lehrer_innen schlecht bzw. unfair behandelt, andere wiederum äußerten, dass sie sich von ihren Lehrer_innen eher geschützt fühlen.

In Slowenien beschreiben die Teilnehmer_innen, dass Dinge, die in ihrem Leben als problematisch erachtet wurden, von deren Erwachsenen Umfeld auf die sexuelle Identifikation der Eltern zurückgeführt worden waren (»kein Wunder, dass du nervös bist, bei solchen Eltern«).

In allen drei Ländern sprechen die meisten der Befragten von einer Nichtsichtbarkeit von Regenbogenfamilien. Dies wurde sowohl auf die alltäglichen Gespräche in der Schule als auch auf Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien bezogen. Einige kritisieren überdies, dass normative Familien- und Geschlechterbilder im Unterricht beständig und unkritisch reproduziert würden.

Während Kinder in Schweden darüber berichten, dass LGBTQ-Lebensformen und Regenbogenfamilien im Unterricht Thema seien, wurde dies in Deutschland selten erwähnt. Die Respondent_innen in Slowenien berichteten, dass das Thema Homosexualität ausschließlich negativ konnotiert behandelt worden war.

Strategien

In allen drei Ländern berichten die Kinder und Jugendlichen über vielfältige Strategien, um mit ihren Erfahrungen bzw. Befürchtungen de-normalisiert zu werden, umzugehen. Für die meisten Kinder und Jugendlichen stellen sich Konflikte zwischen Loyalität und Autonomie als eine besonders komplexe Herausforderung dar. Unserer Interpretation zufolge sind die Kinder und Jugendlichen einerseits mit der potentiellen sozialen Stigmatisierung ihrer Eltern konfrontiert und sind aber auch selbst, als Teil einer Familie mit LGBTQ-Eltern, direkt von Erfahrungen, de-normalisiert zu werden, betroffen. Dabei scheint es den meisten ein Anliegen zu sein, sich nicht nur der Zugehörigkeit zu ihren Familien, sondern auch der Zugehörigkeit zu ihrer Peergroup und zur »Normalität« eines heteronormativen sozialen Umfeldes zu versichern. Diese Herausforderung scheint unterschiedlich erlebt zu werden und davon abzuhängen, wie intensiv die Erwartungen und der Druck des jeweiligen heteronormativen

Umfeldes wahrgenommen werden. Es spielt hierbei auch eine Rolle, wie die Kinder sich selbst als Teil dieses Umfeldes verorteten und auf welche Weise die Eltern ihre LGBTQ-Identifizierungen nach innen und außen verhandeln.

Die Teilnehmer_innen haben unterschiedliche Strategien entwickelt, mit denen sie auf die für sie relevanten Bedingungen reagieren. So wurden Strategien dazu entwickelt, wenn die Eltern sich entschieden haben oder sich dazu gezwungen sahen, die Familienkonstellationen zu verschweigen (Slowenien). Andere Strategien spiegeln die Situation, dass die Kinder sich selbst mit der Entscheidung ihrer Mutter oder ihres Vaters, sich nicht mehr heterosexuell sondern als LGBTQ zu identifizieren, unwohl oder unsicher fühlten (Deutschland). Reagiert wurde mit unterschiedlichen Strategien darauf, wenn innerhalb der Peergroup ein großer Druck empfunden wurde, heteronormativ konform zu sein, zum Beispiel wenn homophobe Äußerungen alltäglich vorkamen (Deutschland). Andere Strategien wiederum adaptierten Erwartungen, dass das Leben in einer LGBTQ-Familie in der Schule keine besondere Rolle spielen sollte (Schweden).

Normalität als Referenzpunkt

Die meisten Kinder und Jugendlichen in allen drei Ländern beziehen sich auf den Begriff der »Normalität« als einen zentralen Referenzpunkt. Sie beschreiben ihre Familien gleichzeitig als »normale Familien«, dabei aber auch als anders und/oder besonders (»unsere Familie ist anders, aber normal«). Der Anspruch eine gewöhnliche Familie und damit Teil einer Normalität zu sein, verweist einerseits auf eine generelle Bedeutsamkeit von Familie als soziales Identifikationskonzept und andererseits auf die Notwendigkeit, sich selbst innerhalb der sozialen Konventionen von »Normalität« zu verorten, um damit Zugehörigkeit und Akzeptanz beanspruchen zu können. Gleichzeitig offenbart sich in der expliziten Betonung dessen, eine »normale Familie« zu sein ein Dilemma, da sowohl das Konzept Familie als auch das Konzept Normalität auf Gender- und Sexualitätskonstruktionen innerhalb einer heteronormativen Matrix beruhen. Dieses Dilemma wird vereinzelt von Kindern problematisiert (Deutschland).

In allen drei Ländern ist es den meisten der Kinder und Jugendlichen ein Anliegen, sich selbst nicht als LGBTQ zu identifizieren, was als eine Strategie der Abgrenzung gelesen werden kann, mit der die eigene Autonomie betont wird. In Deutschland und Schweden erklären allerdings einige wenige (weibliche) Teilnehmer_innen, dass sie bezüglich ihrer sozio-sexuellen Entscheidungen offen seien bzw. eine Jugendliche bekundete, dass sie derzeit bisexuell lebe. Das offene Lesbisch-Leben der eigenen

Mutter und eine liberale Atmosphäre in der Familie wurden hierfür als positive Anstöße ins Feld geführt (Deutschland).

Eine weitere Strategie der Abgrenzung besteht in der Zurückweisung einer Relevanz der LGBTQ-Identifizierung der Eltern für das eigene Selbstkonzept oder die eigene soziale Positionierung innerhalb der Peergroup (Deutschland, Schweden).

Strategien der Veröffentlichung

In allen drei Ländern ist eine defensive Strategie bei der Veröffentlichung der LGBTQ-Identifizierung der Eltern, das heißt besonders vorsichtig auszuwählen, welchen Personen man sich anvertraut, am häufigsten anzutreffen. In Deutschland und in einem Fall in Schweden ziehen es einige – vor allem jüngere Kinder – vor, die LGBTQ-Identifizierung ihrer Eltern möglichst zu verschweigen. Auf diese Weise interpretieren sie für sich den Rat ihrer Eltern, eigenständig zu entscheiden, ob sie darüber sprechen wollen oder eher nicht.

In Schweden und Deutschland gibt es darüber hinaus die Variante, die LGBTQ-Identifizierung der Eltern offensiv darzustellen, entweder sobald das Thema im Raum steht oder sofern direkt nach familiären Verhältnissen gefragt wird. Vereinzelt berichten Kinder, dass auf ein solches offensives Eintreten wie auch auf die familiäre Konstellation selbst mit besonderem Interesse bzw. Bewunderung reagiert wird (»ist ja cool«).

In Slowenien ist die wichtigste Strategie, die teilweise von den Eltern erwartet und von den Gleichaltrigen und Lehrer_innen honoriert wurde, zu schweigen. Die Strategie des Verschweigens schützt die Kinder und Jugendlichen teilweise vor Gewalt, wirkt sich aber gleichzeitig negativ auf ihr Selbstbewusstsein, ihre Resilienz und ihre Autonomie aus. Das erzwungene Schweigen und die Tabuisierung steigern ihre Angst und das Gefühl, in der Welt nicht sicher zu sein.

Resilienzfaktoren

Elterliche Unterstützung

Elterliche Unterstützung ist der wichtigste Faktor für die meisten Kinder und Jugendlichen in allen drei Ländern. Die befragten Eltern nehmen ihre Verantwortung wahr, indem sie gegenüber den Lehrer_innen ihre Familienkonstellation bekannt machen und ihre Kinder auf diese Weise emotional unterstützen. Sie helfen ihren Kinder dabei, die richtigen Worte zu finden, um sich nach außen in geschützter Weise darzustellen oder sie intervenieren selbst, wenn dies nötig erscheint. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder in Slowenien am wenigsten Unterstützung von ihren Eltern erfahren, was darauf hinweist, dass die emotiona-

len Last, die die Kinder zu tragen haben und mit der sie in der Schule allein gelassen werden, sehr groß ist. Die deutschen und schwedischen Ergebnisse zeigen die Wichtigkeit des elterlichen Engagements in der Schule in Form von Gesprächen mit den Lehrer_innen, Engagement bei Konflikten und Ermutigungen, LGBTQ-Themen in die Lehrpläne der Schulen aufzunehmen. Vereinzelt bieten Eltern selbst Workshops und Unterrichtseinheiten zum Thema LGBTQ an (Deutschland, Schweden).

Alle Eltern in Schweden und Deutschland betonen als Anliegen, dass Lehrer_innen (ihre) Kinder vor möglichen intentionalen und nicht-intentionalen Formen von Diskriminierung zu schützen bereit und in der Lage sein sollten, und dass das Schulumfeld die Familienkonstellationen ihrer Kinder aktiv mit einbeziehen sollte.

Dennoch liegt in allen drei Ländern, so die Einschätzung der Eltern, die Hauptlast der Thematisierung von LGBTQ-Themen bei ihnen selbst.

Trotz der geringen Unterstützung, die die Jugendlichen in Slowenien im Vergleich mit Schweden und Deutschland von ihren Eltern erfahren haben, zeigen sie ein eher hohes Niveau der Reflexion bezüglich der Einschätzung gesellschaftlicher Bedingungen für LGBTQ-Lebensformen und Regenbogenfamilien sowie der Notwendigkeit verschiedener Formen der Unterstützung.

Einfach verstanden werden und nichts erklären müssen

Ein anderes wichtiges Element für die Resilienz der Kinder und Jugendlichen ist es, sowohl andere LGBTQ-identifizierte Erwachsene als auch andere Kinder und Jugendliche aus Regenbogenfamilien zu kennen. Dies lässt sich damit erklären, dass in verlässlichen Freund_innenschaften und vertrauensvollen Bindungen zu Gleichaltrigen eine Notwendigkeit, die LGBTQ-Identifikationen der Eltern zu erläutern, zu verstecken oder zu verteidigen, entfällt. Erfahrungen eines selbstverständlichen Umgangs mit Akzeptanz, »echtem« Interesse oder explizit positiver Wertschätzung des LGBTQ-Familienhintergrunds von Peers oder Freund_innen wurden von nahezu allen Kindern in allen drei Ländern als sehr unterstützend und wohltuend betrachtet.

LGBTQ-Familie haben als gemeinsamer Nenner?!

In Deutschland kennen einige Kinder und Jugendlichen andere Kinder aus Regenbogenfamilien durch Konferenzen und Veranstaltungen, die innerhalb der LGBTQ-Community organisiert wurden. Gleichzeitig zeigt sich ein Großteil der Kinder und Jugendlichen ambivalent in Bezug auf den Kontakt zu anderen Kindern mit LGBTQ-Eltern. In einigen Fällen wird ein entsprechender Kontakt nicht als tragfä-

hig genug wahrgenommen, um darauf eine Freundschaft aufzubauen. Es gibt auch Hinweise darauf, dass ein solcher Kontakt als Risiko betrachtet wird, von den Peers dann noch wahrscheinlicher als Kind/er aus einer Regenbogenfamilie identifiziert zu werden. Ein achtjähriger Junge wiederum argumentierte, dass er seinen Status, der Einzige in der Klasse mit LGBTQ-Eltern zu sein, nicht verlieren wollte, weil er es genieße, »etwas Besonderes« zu sein.

Sowohl in Schweden wie auch in Slowenien hatten die an der Studie teilnehmenden Kinder kaum Kontakt mit den Gleichaltrigen, die in ähnlichen Familienformationen lebten. In Schweden spiegelt dies möglicherweise die Ablehnung der jugendlichen Teilnehmer_innen wieder, als Kinder einer Regenbogenfamilie identifiziert zu werden. Für Slowenien liegt als Begründung nahe, dass die meisten LGBTQ-identifizierten Eltern bis vor wenigen Jahren ihre Lebensweise nicht öffentlich gemacht haben.

In allen drei Ländern hat sich die Situation mit einer neuen Generation von LGBTQ-Eltern, die öffentlich und politisch agieren und sich vernetzen, in den letzten Jahren spürbar verändert. Begünstigt wird dies durch eine Verbesserung der rechtlichen Bedingungen für Regenbogenfamilien (Schweden 2005; Deutschland 2005; Slowenien 2008).

Empfehlungen für pädagogische Multiplikator_innen

Alle Kinder und Jugendlichen aus den drei Ländern betonen die Wichtigkeit, dem Thema LGBTQ und Regenbogenfamilien in der Schule mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Sie schlagen vor, dies zum Beispiel durch das Einbeziehen von verschiedenen Familienformationen in Unterrichtsmaterialien umzusetzen. Einige der Kinder und Jugendlichen, besonders die jüngeren, wünschen sich, dass Lehrer_innen sich interessiert(er) daran zeigten, mehr über ihre Familien zu erfahren. Sie möchten dazu ermutigt (aber vorher gefragt!) werden, ihr Familienleben zu beschreiben und sich über ihre Erfahrungen mit anderen Kindern auszutauschen.

Die meisten jugendlichen Teilnehmer_innen wünschen sich, dass ihre Lehrer_innen lernen, wie sie das Thema Regenbogenfamilien auf angemessene und respektvolle Weise besprechen können. Einige erwarten von den Lehrer_innen explizit, dass diese den Erziehungsstil von Eltern als das wichtigere Kriterium für das Wohlbefinden von Kindern wahrnehmen und anerkennen, anstatt sich wie selbstverständlich darauf zu beziehen, dass eine Familie aus Vater, Mutter und Kind(ern) besteht.

Die meisten Befragten möchten, dass Lehrer_innen und Schulautoritäten wahrnehmen, dass viele Kinder und Jugendliche aufgrund von offensichtlichen und subtilen Formen von homophob konnotierten

De-Normalisierungen beunruhigt sind. Einige der Befragten beziehen sich dabei nicht auf ihre eigene Situation als Kind, das mit LGBTQ-Eltern aufwächst, sondern stellen sich die Situation von Jugendlichen vor, die sich selbst als lesbisch, schwul, bisexuell, transgener oder queer identifizieren.

Einige der Kinder betonen, dass sie sich wünschen, von den Lehrer_innen und anderen Pädagog_innen als Menschen »mit Erfahrungen« angesehen zu werden und diese ihnen Vertrauen schenken und zuhören, wenn sie von alltäglichen subtilen Diskriminierungen bezüglich unterschiedlicher sozial konstruierter Kategorisierungen und damit verbundenem Rassismus, Sexismus bzw. Anfeindungen gegenüber von Behinderung Betroffenen, berichten.

Der Vergleich der vorgeschlagenen Empfehlungen der Kinder, Jugendlichen und der Eltern zeigt eine große Übereinstimmung in deren Einschätzung dazu, dass Schulen engagierter und besser vorbereitet sein könnten und sollten, wenn es um Themen geht, die LGBTQ-Eltern und Regenbogenfamilien betreffen. So sollten diese mehr darüber wissen, welche unterschiedlichen Erfahrungen und Strategien Kinder und Jugendliche entwickelt haben, um erfahrene und befürchtete Formen von heteronormativen De-Normalisierungen und homophob konnotierten Formen von Gewalt zu bewältigen und damit umzugehen.

Abschließende Bemerkungen

Der Vergleich der Ergebnisse zeigt, dass Schulen oft nicht vorbereitet sind – weder fachlich, noch personell – um mit unterschiedlichen Familienkonstellationen umzugehen. Dies kann zu einer Auswirkung darauf haben, wie offen Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext ihren Familienhintergrund thematisieren und zum anderen kann dies intentionale und nicht-intentionale Diskriminierungen begünstigen.

Die meisten Eltern wollen sichergehen, dass Lehrer_innen sensibel gegenüber Beleidigungen von LGBTQ-identifizierten Menschen sind und sich verantwortlich fühlen, einzugreifen, wenn dies unter den Schüler_innen passiert. Einige Eltern gestehen ein, dass Lehrer_innen oft in einer schwierigen Rolle seien, wenn sie einerseits Kinder mit LGBTQ-Eltern nicht exponieren, gleichzeitig aber gerne einen Raum schaffen möchten, um im Unterricht über LGBTQ-Familienformen zu sprechen. Die meisten Eltern wünschen sich, dass Lehrer_innen im Unterricht von unterschiedlichen Familienformationen ausgehen und damit auch Familien jenseits des klassischen, heterosexuell konstruierten Modells der Kleinfamilie einbeziehen.

Um eine Bearbeitung des Themas Regenbogenfamilien im Unterricht in der Grundstufe zu unterstützen, wurden – basierend auf den Ergebnissen der internationalen Studie – pädagogische Materialien für alle drei Länder entwickelt.²¹ Die Materialien greifen die länderspezifischen Bedingungen und Diskussionen auf und sind an bereits vorhandene Unterrichtsmaterialien zum Thema LGBTQ-Lebensweisen anschlussfähig und mit diesen kombinierbar.

Im Laufe der letzten zehn Jahre lassen sich in allen drei Ländern Veränderungen – häufig zum Positiven hin – verzeichnen, was die gesellschaftliche Situation von LGBTQ-Familien angeht. Auf Seiten der Schulen jedoch scheint es in vielen Fällen eine Zurückhaltung zu geben, sich stärker für eine normenkritische Pädagogik zu öffnen. Um den Anforderungen von Integration, Inklusion und Antidiskriminierung als zentrale demokratische Grundlagen von Schule gerecht zu werden, muss für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen gelten, dass diese sich wahrgenommen, zugehörig und anerkannt fühlen. Oder wie eine der Interviewteilnehmer_innen es ausdrückte: »Es geht um die Zukunft aller Schüler_innen.«

²¹ Die Materialien stehen unter <http://www.gender.hu-berlin.de/rainbowchildren/downloads/materialien> zum kostenfreien Download bereit.

Einstieg

Wir freuen uns, dass du an der Studie teilnehmen möchtest.

Wir befragen für diese Studie ungefähr 100 Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrer_innen zum Thema Regenbogenfamilien. Die Befragungen werden in Schweden, Slowenien und in Deutschland durchgeführt.

Wir möchten herausfinden, wie Kinder aus Regenbogenfamilien/mit zwei Müttern/zwei Vätern [analog der Familienkonstellation des jeweiligen Kindes/Jugendlichen] ihre Situation erleben und welche Erfahrungen sie in der Schule machen.

Information zu den Rahmenbedingungen

Wir nehmen das Interview (auf einen Tonträger) auf, es wird ungefähr zwischen 45 und 90 Minuten dauern.

Alles, was du uns mitteilst, wird nicht weitergegeben (auch nicht deinen Eltern). Alle persönlichen Angaben werden anonymisiert. Das Gespräch wird transkribiert und dann ausgewertet.

Wenn du etwas nicht aufgenommen haben willst, kannst du es gerne sagen, dann schalten wir das Audiogerät aus. Wenn du das Interview unterbrechen willst, kannst du das ebenfalls jederzeit mitteilen.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, wir möchten gerne hören, was dir zu diesem Thema wichtig ist zu sagen. Uns geht es darum, zu erfahren, was du denkst und erlebst.

Bist du mit der Vorgehensweise so einverstanden?

(schriftliche Einverständniserklärung unterzeichnen)

Familienhintergrund

Beschreibe bitte deine Familie:

- Wer ist deine Familie/wer gehört alles dazu? Hat sich die Familie im Laufe deines Lebens verändert?
- Wen bezeichnest du wie? Wo?
- Mit wem machst/unternimmst du welche Aktivitäten, mit wem sprichst du, wenn du dir Sorgen machst, etwas Schönes erlebst, getröstet werden willst?
- Siehst du Unterschiede zwischen dir und Kindern aus Familien mit heterosexuellen Eltern? Welche?
- Was bedeutet Familie für dich?

Position und Situation in der Klasse/Schule

- Kannst du einen typischen Schultag beschreiben?
- Gehst du gerne/nicht so gerne zur Schule, was magst du und was nicht?
- Eventuell Skalierungsfrage: Auf einer Skala von 1 bis 10 – die 1 steht für »ganz schlecht« die 10 für »sehr gut« – wie wohl fühlst du dich in der Schule – wo würdest du dich einordnen?
- Hast du Lehrer_innen, die du (besonders/überhaupt nicht) magst, was gefällt dir an ihm/ihr bzw. was genau gefällt dir nicht?
- Welche anderen Kinder sind noch in deiner Schule/deiner Klasse, mit welchen bist du befreundet, mit welchen hast du etwas zu tun, welche magst du, welche nicht?
- Was macht ihr in den Pausen, worüber sprecht ihr/was sind eure Themen?

Atmosphäre in der Schule

- Wie erlebst du das Verhalten deines/deiner Lehrer_in gegenüber der Klasse/deinen Mitschüler_innen/dir?
- Wirst du in der Schule ernst/wichtig genommen?
- Gibt es irgendjemanden oder irgendetwas, vor dem du Angst hast? Weshalb?

- Gibt es Situationen, in denen es Streit/Konflikte in der Klasse gibt? Wie oft kommt das vor? Welcher Art sind diese Konflikte/Streitigkeiten? Worum geht es da? Wie werden die Konflikte ausgetragen? Wer ist daran wie beteiligt? Wie ist deine Position/Rolle?
- Wie reagieren die Lehrer_innen? Greifen sie ein? Auf welche Weise? Wie reagieren andere Kinder, Lehrer_innen, Eltern) in einer solchen Situation?
- Hast du schon einmal Gewalt in der Schule erlebt?

Familie als Thema in der Schule/Klasse/mit anderen

- Sprecht ihr über eure Familien in der Schule/im Unterricht? Wenn ja, in welchen Fächern war/ist das Thema? Ist es Thema in Gesprächen mit anderen Kindern?
- Welche verschiedenen Familienformen gibt es in deiner Klasse? Wie wird das von Lehrer_in/anderen Schüler_innen gesprochen/benannt?
- Wird/wurde über Familien mit lesbischen Müttern/schwulen Vätern gesprochen? Auf welche Weise? Wie war das für dich?
- Gibt es Schulbücher/Bilderbücher/Geschichten/Arbeitsblätter, in denen Regenbogenfamilien vorkommen?
- Ist es in der Schule (für dich/die anderen) ein Thema, dass du mit zwei Müttern bzw. Vätern ... [analog der Familiensituation des Kindes] lebst?
- Fühlst du dich eingeladen, von deiner Familie zu erzählen?
- Erzählen die anderen Kinder von ihren Familien?
- Gibt es Leute mit denen du gerne/nicht so gerne über deine Familie sprichst?
- Mit wem? Warum? Welche (guten) Gründe hast du dafür?
- War das schon immer so oder zu einem anderen Zeitpunkt anders?
- Wie reagieren andere Leute (Kinder/Lehrer_innen/Eltern anderer Kinder), wenn du von deiner Familie erzählst?
- Was denkst du würde passieren, wenn du es erzählen würdest?
- Sprichst du (vorher) mit deinen Eltern darüber? Geben dir deine Eltern diesbezüglich einen Rat? Gibt es etwas, was deine Eltern diesbezüglich erwarten?
- Welche Gefühle hast du hierzu? Was würdest du dir anders wünschen und wie?

Persönliche Erfahrung von Gewalt/Diskriminierung

- Haben dich Leute schon einmal unfair/diskriminierend behandelt, weil du zwei Mütter bzw. Väter [analog der Familiensituation des Kindes] hast?
- Woher wusstest/weißt du, dass das der Grund für das unfaire/diskriminierende Verhalten war?
- Wie hat sich das angefühlt? Wie hast du reagiert? Wie haben die anderen um dich herum reagiert?
- Hast du schon einmal andere Formen von Gewalt erlebt? Welche?
- Was war für dich die schlimmste Erfahrung, die du gemacht hast in Bezug auf Gewalt? Wie bist du damit umgegangen? Wie hast es geschafft damit fertig zu werden?

Resilienzfaktoren und Unterstützung von anderen

- Wer/was hat dir in der Situation geholfen? Was hast du getan, um damit fertig zu werden?
- Gab es eine Person, der du dich anvertraut hast/die dich unterstützt hat?
- Was haben andere (Kinder/Erwachsene) getan, um dir zu helfen?
- Wer unterstützt dich grundsätzlich, wenn du Probleme hast? Von wem wünschst du dir außerdem/stattdessen Unterstützung?
- Welche Art von Unterstützung findest du gut/ist hilfreich für dich? Welche nicht?
- Gibt es etwas, das deine Lehrer_innen, Eltern, Freund_innen anders machen sollten?
- Was hilft dir in solchen Situationen noch? (mit einer Freund_in sprechen, Fußball spielen, Musik hören, Schlagzeug spielen, ...)

»Wunderfrage«

- »Stell' dir vor, heute Nacht, während du schläfst, würde sich ein Wunder ereignen (das wahrscheinlich eine Fee/ein Zauberer gezaubert hat, aber da du schläfst, weißt du nicht genau, wie es passierte). Als du am nächsten Morgen aufwachst und zur Schule gehst und in deine Klasse kommst, erzählen dir deine Mitschüler_innen, dass sie ebenfalls lesbische/schwule Eltern hätten – bis auf ein Kind, dessen Eltern heterosexuell leben. Wie wäre das für dich? Wäre etwas anders? Was genau?«

»Expert_innenfrage«

- »Du bist ja ein_e Expert_in im Thema Regenbogenfamilie, weil du schon viel Erfahrung hast, wie es ist, lesbische/schwule Eltern zu haben. Wenn dich nun ein jüngeres Kind fragen würde, das sich nicht so sicher ist, wie es damit am besten umgehen soll, das nicht weiß, ob es gut ist, mit anderen darüber zu sprechen, das auch nicht so genau weiß, wie es das überhaupt findet, dass seine Eltern schwul/lesbisch sind – was würdest du dem Kind sagen? Welchen Rat würdest du ihm geben?«

Variante:

- »Welchen Rat würdest du einer/einem Lehrer_in geben, die ein Kind mit LGBT-Eltern neu in der Klasse hat und die sich unsicher ist, wie sie es behandeln soll, ob sie seine Familiensituation ansprechen soll oder nicht?«

Wünsche an Schule

- Gibt es etwas, das du an Schule ändern würdest?

Abschluss

- Gibt es etwas, was du gerne noch erzählen würdest?
- Gibt es eine Frage, die du erwartet hättest, dass ich sie stelle, die ich aber nicht gestellt habe?

Vielen Dank für das Interview und deine Unterstützung bei unserer Studie!

Leitfaden für die Interviews mit Eltern

Einstieg

Wir freuen uns, dass Sie an der Studie teilnehmen möchten.

Wir befragen für diese Studie ungefähr 100 Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrer_innen zum Thema Regenbogenfamilien. Die Befragungen werden in Schweden, Slowenien und in Deutschland durchgeführt.

Wir möchten herausfinden, wie Kinder aus Regenbogenfamilien/mit zwei Müttern/zwei Vätern [analog der Familienkonstellation der interviewten Person_en] ihre Situation erleben und welche Erfahrungen sie in der Schule machen. Ihre Sicht als Eltern ist für uns hierzu ganz wichtig.

Information zu den Rahmenbedingungen

Wir nehmen das Interview (auf einen Tonträger) auf, es wird ungefähr zwischen 45 und 90 Minuten dauern.

Alle persönlichen Angaben (Namen, Orte) werden anonymisiert.

Sie können das Interview jederzeit unterbrechen. Auch wenn Sie etwas nicht aufgenommen haben möchten, schalten wir das Audiogerät aus.

Sind Sie mit der Vorgehensweise so einverstanden?

(schriftliche Einverständniserklärung unterzeichnen)

Familienhintergrund

Beschreiben Sie Ihre Familie:

- Wer gehört alles dazu?
- Wer hat welche Rolle/Aufgabe in der Familie? Wie organisieren Sie den Familienalltag?
- Wie lange besteht die aktuelle Familiensituation?
- Was bedeutet Familie für Sie?

Schule

- Wie kam es zu der Wahl dieser Schule, die Ihr Kind besucht?
- Was waren/sind Ihre Erwartungen an die Schule/die Lehrkräfte/die Pädagog_innen?
- Würden Sie erfüllt/enttäuscht? Inwiefern?
- Geht Ihr Kind gern auf diese Schule? Sind Sie mit der Wahl der Schule zufrieden?
- Haben Sie den Eindruck, dass die Pädagog_innen einen guten Kontakt zu den Schüler_innen haben?
- Haben Sie den Eindruck, dass die Pädagog_innen einen guten Kontakt zu Ihrem Kind haben?
- Welche Erfahrungen machen Sie in der Schule als LGBTQ-identifizierte Eltern?
- Wie nehmen Sie die Haltung der Schule/der einzelnen Pädagog_innen/der Schüler_innen/der anderen Eltern in Bezug auf LGBTQ-Fragen wahr?
- Wie wird Ihrem Wissen/Eindruck nach über Familie/unterschiedliche Familienformen in der Schule gesprochen?
- Sind Sie zufrieden/unzufrieden damit, wie dieses Thema im Unterricht besprochen wird? Womit genau sind Sie zufrieden/unzufrieden?
- Werden LGBTQ-Familien/Regenbogenfamilien zum Thema gemacht?

Schule und Familie

- Sprechen Sie mit Ihrem Kind über die Schule? Wann, wie? Wer betreut die Hausaufgaben? Wer ist dafür zuständig das Kind zur Schule zu bringen/abzuholen?
- Wer geht zu Elternabenden? Inwieweit sind Sie in Schulaktivitäten involviert?
- Wie haben Sie sich den Lehrer_innen gegenüber vorgestellt? Wie den anderen Eltern?
- Wer in der Schule weiß, dass Sie eine Regenbogenfamilie sind?

Schulatmosphäre und Gewalterfahrungen

- Wie würden Sie die Schulatmosphäre beschreiben?
- Wie ist der Umgang mit Gewalt und Konflikten? Wie verlaufen sie? Was tun die Pädagog_innen in diesen Fällen? Gibt es Gewaltpräventionsprogramme an der Schule? Wie schätzen Sie diese Maßnahmen und Interventionen ein?
- Ist Ihr Kind involviert in Streitereien/Konflikte bzw. von Gewalt betroffen?
- Ist Ihr Kind wegen seines Familienhintergrundes von Diskriminierung/Hänseleien/Nicht-Ernstgenommen-Werdens oder ähnlichem betroffen gewesen? Wie ist diese Situation verlaufen? Wie haben sich andere Kinder verhalten, wie die Pädagog_innen? Wie haben Sie von dem Vorfall erfahren?
- Haben Sie selbst die Erfahrung gemacht, aufgrund Ihrer LGBTQ-Identifizierung nicht ernst genommen/diskriminiert zu werden? Inwiefern? Von wem? Wie haben Sie in der Situation gehandelt?
- Wie bewältigen Sie Probleme in der Schule? Wer ist da geeignete/hilfreiche Ansprechpartner_innen? Gibt es eine Art der Unterstützung, die sie sich wünschen würden? Welche? Von wem?

Wünsche der Eltern an Schule

- Gibt es etwas, was Sie an der Schule Ihres Kindes vermissen/gerne verändern würden?

Abschluss

- Möchten Sie gerne noch etwas ergänzen? Haben wir etwas vergessen zu fragen?

Demografische Daten

- Berufsausbildung
- derzeitige berufliche Tätigkeit
- Alter

Vielen Dank für das Interview und Ihre Unterstützung der Studie!

Übersicht über die Rechtslage in Deutschland, Schweden und Slowenien

	Deutschland	Slowenien	Schweden
Eingetragene Lebenspartnerschaft			
Bezeichnung des Gesetzes (orig., dt.)	Lebenspartnerschaftsgesetz (LPartG) s.o. Seit der Überarbeitung des LPartG (15.12.2004) erfolgte eine weitgehende Gleichstellung Lebenspartner_innen mit Ehepartner_innen (Erbsteuer, Sozialversicherungs- und Ausländerrecht). Eine Angleichung im Einkommensteuerrecht steht noch aus, ebenso das Recht auf gemeinschaftliche Adoption.	Zakon o registraciji istospolne partnerske skupnosti (ZRIPS) <i>Gesetz zur Registrierung von gleichgeschlechtlichen Partnerschaften</i> Das Gesetz sieht die Verpflichtung zu gegenseitigem Unterhalt vor, eine Erbschaftsregelung ist teilweise enthalten. Das Gesetz hat keine steuer- oder sozialrechtlichen Auswirkungen. Außerdem wird der/die Partner_in durch die Registrierung nicht als Familienangehörige_r des/der anderen Lebenspartner_in anerkannt.	Äktenskapsbalk <i>Ehegesetz</i> 1995 trat das Lebenspartnerschaftsgesetz (<i>Lag om registrerat partnerskap 1994:117</i>) in Kraft. Seit der Änderung des Ehegesetzes im Jahr 2009 (Act 2009:253) ist die Ehe genderneutral definiert, das heißt zwei Personen unabhängig des Geschlechts können eine Ehe eingehen.
In Kraft getreten am	01.08.2011	23.07.2006	01.05.2009 (01.01.1995)
Adoption / Assistierte Reproduktion			
Bezeichnung des Gesetzes (orig., dt.)	Lebenspartnerschaftsgesetz (LPartG) – überarbeitete Version s.o. Adoption des Kindes der Partner_in (Stiefkindadoption) ist erlaubt. Eine gemeinschaftliche Adoption für gleichgeschlechtliche Paare ist nicht zugelassen. Sie ist nur Einzelpersonen oder Ehepaaren möglich (§1741 BGB). Kein Zugang für alleinstehende Frauen/lesbische Paare zu Insemination mit ärztlicher Assistenz. Leihmutterschaft ist explizit verboten.	Zakon o zakonski zvezi in družinskih razmerjih (ZZZDR) <i>Ehe- und Familien-Gesetz</i> Eine gemeinschaftliche Adoption für gleichgeschlechtliche Paare ist nicht möglich, nur Einzelpersonen oder Ehepaare sind zugelassen. Das Recht auf Stiefkindadoption ist im neuen Familiengesetz enthalten. Es wird voraussichtlich 2012 in Kraft treten. Kein Zugang zu assistierter Insemination für lesbische Frauen. Leihmutterschaft ist nicht zulässig.	Föräldrabalken (1949:381) <i>Eltern-Gesetz (1949:381)</i> Adoption des Kindes der Partner_in (<i>närståendeadoption</i> , Stiefkindadoption) sowie gemeinschaftliche Adoption ist für Paare seit 2003 möglich. Insemination ist seit 2005 für lesbische Paare möglich. Leihmutterschaft ist verboten, wird jedoch praktiziert.
In Kraft getreten am	01.01.2005	01.01.1977 (derzeitiges Familiengesetz) 2012 (neues Familiengesetz)	01.01.2003

	Deutschland	Slowenien	Schweden
Anti-Diskriminierungsgesetzgebung			
Bezeichnung des Gesetzes (orig., dt.)	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) s.o. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz nennt sexuelle Identität als einen von sechs Gründen, die zu keiner Benachteiligung führen dürfen.	Ustava Republike Slovenije (Art. 14) <i>Verfassung der Republik Slowenien</i> Ein Diskriminierungsverbot ist in der slowenischen Verfassung festgelegt. 2009 wurde durch das Verfassungsgericht bestätigt, dass Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung nicht zulässig ist auch wenn dies in der Verfassung nicht explizit genannt ist.	Diskrimineringslag (2008:567) <i>Antidiskriminierungsgesetz (2008:567)</i> Ein Verbot der Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität ist in der schwedischen Verfassung festgelegt. Darüber hinaus nennt das Antidiskriminierungsgesetz unter sieben Gründen, die nicht zu einer Benachteiligung führen dürfen, auch sexuelle Identität.
In Kraft getreten am	18.08.2006	23.12.1991	01.01.2009
Statistik			
Kinder, die in Regenbogenfamilien aufwachsen	Mikrozensus 2010: 18.000 – 21.000 (Eggen 2010) Schätzungen zufolge: mind. 50.000 (Gerlach 2010) bis 160.000 (Lähnemann 2004) Anzahl der Kinder, deren Eltern in einer eingetragenen Partnerschaft leben: 2.200 (Rupp 2009).	Keine statistischen Daten verfügbar. Schätzungen zufolge leben mind. 200 Kinder in Regenbogenfamilien.	749 Kinder unter 22 Jahren leben in einer Familie mit LGBTQ-identifizierten Eltern, seit 2004 Tendenz steigend. 706 Kinder leben in einer Zwei-Mütter-Familie. Die Hälfte der Kinder ist unter 4 Jahre alt (Schwedische Statistik 2009).
Eingetragene Partnerschaften	Mikrozensus 2010: 23.000 registrierte gleichgeschlechtliche Paare (37 Prozent von insgesamt 63.000).	24 registrierte gleichgeschlechtliche Paare (Juni 2011).	Circa 5.900 Personen leben in eingetragener Partnerschaft/Ehe (Schwedische Statistik 2011).

Transkriptionsregeln

Kleinschreibung small initial letters	Durchgängig klein schreiben Continuously write words without a capital
Fett bold	Betonungen Emphasising; especially clear articulation: »It was really difficult.«
[...] [...]	Pause: in Klammern setzen – hier: 3 Sekunden Silence: use brackets
((lacht)) ((laughing))	Außersprachliche Handlungen/Ereignisse/Störungen Paralinguistic phenomena
(?meint?), (??) (?means?) (??)	Unverständlichkeiten Incomprehensibilities
[mhm, ahja] [mhm, yes]	Redebeitrag der anderen Kommunikant_in innerhalb des Redebeitrags der/s Gegenüber Note, comment of the interviewer meanwhile the interviewee is talking and vice versa
{{Gleichzeitige}...} {{simultaneously}...}	Gleichzeitige Rede/Überlappung i: Und wie {{gleichzeitig}fanden sie das ? } k1 {{gleichzeitig} also ich meine} das war so, Overlapping speech i: And how {simultaneously}} did you like this ?} k1 {simultaneously}} , you know I mean } it was
k1: p1:	Kind 1 /kid 1 Eltern 1 (Mutter; Vater...)/parent 1 (mother; father...)
i:	Interviewer_in/interviewer
= =	Schnelle Anschlüsse, Zusammenziehung, Stottern »war=war« Quick contraction, stutter »was=was«
(Name, Ort 1) (name, location 1)	Anonymisierung Anonymisation
Wort- Satz- word- sentence-	Wortabbrüche, Satzabbrüche »andere Leu- andere Kinder« Word, sentence is broken off »other peop- other kids«
- - - -	Suche nach Begriffen »wie heißt es nochmal« Searching for expressions, not being sure, not completing the sentence: »- what's the word? -«
Unterbrechung interruption	Wenn die Interviewte das Gespräch unterbrechen will, anmerken If the interviewee wants to stop the interview: mark it

Literatur

- Ahmed, Sara (2000). *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge.
- Bacchi, Carol (2005). »Discourse, discourse everywhere: subject ›agency‹ in feminist discourse methodology«. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 13(3): 198–209.
- Baxter, Judith (2003). *Positioning Gender in Discourse. A Feminist Methodology*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2010). *Was kommt nach der Familie? Alte Leitbilder und neue Lebensformen*. München: Beck.
- Bos, Henny & Frank van Balen (2008). »Children in planned lesbian families: stigmatisation, psychological adjustment and protective factors«. *Culture Health & Sexuality* 10(3): 221–236.
- Bos, Henny & Nanette Gartrell (2010). »Adolescents of the USA National Longitudinal Lesbian Family Study: can family characteristics counteract the negative effects of stigmatization?«. *Family Process* 49(4): 559–572.
- Bouley, Theresa M. (2007). »The silenced family: policies and perspectives on the inclusion of children's literature depicting gay/lesbian families in public elementary classrooms«. In: Isabel Killoran & Karleen Pendleton Jiménez (Hrsg.): »Unleashing the Unpopular: Talking About Sexual Orientation and Gender Diversity in Education. Olney: Association for Childhood Education International. 140–147.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bower, Laura & Cari Klecka (2009). »(Re)considering normal: queering social norms for parents and teachers«. *Teaching Education* 20(4): 357–373.
- Breuer, Franz (2009). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis [An introduction for the research practise]*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- British Columbia Teachers' Federation. »Facts and myths about antihomophobia education«. <http://www.bctf.ca/SocialJustice.aspx?id=10392> (01.08.2011).
- Brown, Wendy (1995). *States of Injury. Power and Freedom in Late Modernity*. Princeton: Princeton University Press.
- Bubeck, Ilona (Hg.) (2000). *Unser Stück vom Kuchen. Zehn Positionen gegen die Homoehe*. Berlin: Querverlag.
- Budde, Jürgen & Ingelore Mammes (Hrsg.) (2009). *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büntzly, Gerd (Hg.) (1988). *Schwule Väter. Erfahrungen, Polemiken, Ratschläge*. Berlin: Bänder.
- Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter [Gender trouble]*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997). *Körper von Gewicht [Bodies that matter]*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschliche [Undoing Gender]*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Caputo, Virginia (1995). »Anthropology's silent ›others‹: a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures«. In: Vered Amit-Talai & Helena Wulff (Hrsg.): *Youth cultures. A Cross-cultural Perspective*. London: Routledge. 19–42.
- Carapacchio, Ina (2008). *Kinder in Regenbogenfamilien. Eine Studie zur Diskriminierung von Kindern Homosexueller und zum Vergleich von Regenbogenfamilien mit heterosexuellen Familien*. München: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage.

- Christensen, Pia (1999). Towards an Anthropology of Childhood Sicknes. An Ethnographic Study of Danish School Children. Diss. University of Hull.
- Christensen, Pia & Alan Prout (2002). »Working with ethical symmetry in social research with children«. *Childhood* 9(4): 477–497.
- Clarke, Victoria, Celia Kitzinger & Jonathan Potter (2004). »Kids are just cruel anyway: lesbian and gay parents' talk about homophobic bullying«. *British Journal of Social Psychology* 43(4): 531–550.
- Connell, R. W. (Raewyn) & James W. Messerschmidt (2005). »Hegemonic Masculinity«. *Gender & Society* 19(6): 829–859.
- Davidson, Christina (2010). »Transcription matters: transcribing talk and interaction to facilitate conversation analysis of the taken-for-granted in young children's interactions«. *Journal of Early Childhood Research* 8(2): 115–131.
- Delfos, Martine (2007). »Wie meinst du das?« Gesprächsführung mit Jugendlichen. Weinheim: Beltz.
- Dennert, Gabriele, Christiane Leidinger, Franziska Rauchut (Hrsg.) (2007). In Bewegung bleiben. 100 Jahre Politik, Kultur und Geschichte von Lesben. Berlin: Querverlag.
- Égale Canada (2009). »Youth Speak Up about Homophobia and Transphobia. The First National Climate Survey on Homophobia in Canadian Schools. Phase One Report – March 2009. Executive Summary«. <http://www.egale.ca/index.asp?lang=&menu=1&item=1401> (01.12.2011).
- Eggen, Bernd (2009). »Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften mit und ohne Kinder. Eine Expertise auf der Basis des Mikrozensus 2006«. ifb-Materialien 2009(1). Bamberg: ifb Universität Bamberg. http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2009_l.pdf (01.12.2011).
- Epstein, Debbie, Sarah O'Flynn & David Telford (2003). *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Epstein, Rachel (1999). »Our kids in the hall: lesbian families negotiate the public school system«. *Journal of the Motherhood Initiative for Research and Community Involvement* 1(2): 68–82.
- Epstein, Rachel (Hg.) (2009). *Who's Your Daddy? And Other Writings on Queer Parenting*. Toronto: Sumach Press.
- European Commission (2006). Eurobarometer 66. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb66/eb66_highlights_de.pdf (09.11.2011).
- European Union Agency for Fundamental Rights (2011). *Lesbian, gay, bisexual and transgender rights*. 2. http://fra.europa.eu/fraWebsite/lgbt-rights/lgbt-rights_en.htm (11.12.2011).
- European Union Agency for Human Rights (2009). *Homophobia and Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in the EU Member States: Part II – The Social Situation*. http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA_hdgso_report_part2_en.pdf (30.11.2011).
- Evans, Jamie K. (2009). »A queer spawn manifesto: empowerment and recognition«. In: Rachel Epstein (Hg.): *Who's Your Daddy? And Other Writings on Queer Parenting*. Toronto: Sumach Press. 234–239.
- Familien- und Sozialverein des LSVD (Hg.) (2007). *Regenbogenfamilien – alltäglich und doch anders. Beratungsführer für lesbische Mütter, schwule Väter und familienbezogenes Fachpersonal*. Köln. <http://www.family.lsvd.de/beratungsfuehrer> (01.12.2011).
- Flaake, Katrin & Vera King (2004). *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Weinheim: Beltz.
- Foucault, Michel (1983). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit* 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004). *Geschichte der Gouvernementalität I*. Frankfurt am Main: Rowohlt.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hg.) (1996). *Richtlinien für die Sexualerziehung*. Hamburg.
- Frohn, Dominic et al. (Hrsg.) (2011). *Wir sind Eltern! Eine Studie zur Lebenssituation von Kölner Regenbogenfamilien*. Köln: Stadt Köln.
- Fthenakis, Wassilios E. & Arndt Ladwig (2002). »Homosexuelle Väter«. In: Wassilios E. Fthenakis & Martin R. Textor (Hrsg.): *Mutterschaft, Vaterschaft*. Weinheim: Beltz. https://www.familienhandbuch.de/cms/Elternschaft_Homosexuelle.pdf (09.11.2011).
- Funcke, Dorett & Petra Thorn (Hrsg.) (2010). *Die gleichgeschlechtliche Familie mit Kindern. Interdisziplinäre Beiträge zu einer neuen Lebensform*. Bielefeld: Transcript.
- Galtung, Johan (1975). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*, Reinbek: Rowohlt.
- Garner, Abigail (2005). *Families Like Mine. Children of Gay Parents Tell It Like It Is*. New York: Harper.

- Gartrell, Nanette et al. (2005). »The National Lesbian Family Study: 4. Interviews with the 10-year-old children«. *American Journal of Orthopsychiatry* 75(4): 518–524.
- Gartrell, Nanette & Henny Bos (2010). »US National Longitudinal Lesbian Family Study: Psychological adjustment of 17-year-old adolescents«. *Pediatrics* 126(1): 1–9.
- Gerlach, Stephanie (2010). *Regenbogenfamilien. Ein Handbuch*. Berlin: Querverlag.
- GEW (Hg.) (2002). *Lesben und Schwule in der Schule – respektiert!? ignoriert?! Eine Synopse der GEW-Befragung der Kultusministerien*. Frankfurt am Main.
http://www.schwulelehrer.de/info/dokumente/info_02.pdf (30.11.2011).
- Goffman, Erving (1963). *Stigma*. London: Penguin.
- Golombok, Susan (2008). *Parenting. What really counts?*. London: Routledge.
- Green, Richard (1978). »Sexual identity of 37 children raised by homosexual or transsexual parents«. *American Journal of Psychiatry* 135: 692–697.
- Grossman, Arnold H., Adam P. Haney & Perry Edwards (2009). »Lesbian, gay, bisexual and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: a qualitative study«. *Journal of LGBT Youth* 6(1): 24–47.
- Haraway, Donna (1988). »Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective«. *Feminist Studies* 14(3): 575–599.
- Hark, Sabine (1999). *Deviant Subjekte. Die paradoxe Politik der Identität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann, Jutta et al. (Hrsg.) (2007). *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hemmings, Clare (2007). »What's in a name? Bisexuality, transnational sexuality studies and western colonial legacies«. *The International Journal of Human Rights* 11(1): 13–32.
- Herek, Gregory M. (2004). »Beyond homophobia: thinking about sexual stigma and prejudice in the twenty-first century«. *Sexuality Research and Social Policy* 1(2): 6–24.
- Hermann-Green, Lisa (2006). *Unconventional Conceptions. Family Planning in Lesbian-Headed Families Created by Donor Insemination*. Diss. University of Basel.
http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-106980/Green_Lisa_diss.pdf?sequence=1 (01.11.2011).
- Hermann-Green, Lisa & Monika Hermann-Green (2008). »Familien mit lesbischen Eltern in Deutschland«. In: *Zeitschrift für Sexualforschung* 21(4): 319–340.
- Hornscheidt, A. Lann et al. (Hrsg.) (2011). *Schimpfwörter – Beschimpfungen – Pejorierungen. Wie in Sprache Macht und Identitäten verhandelt werden*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Imbusch, Peter (2005). *Moderne und Gewalt. Zivilisationstheoretische Perspektiven auf das 20. Jahrhundert*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ittel, Angela & Maria von Salisch (Hrsg.) (2005). *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jackson, Stevi (2005). »The social complexity of heteronormativity: gender, sexuality and heterosexuality«. Lecture at the international conference »Heteronormativity – a fruitful concept?«. Trondheim, June 2nd – 4th, 2005.
- Jansen, Elke & Melanie C. Steffens (2006). »Lesbische Mütter, schwule Väter und ihre Kinder im Spiegel psychosozialer Forschung«. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis* 38(3): 643–656.
- Kaufmann, Jean-Claude (2006). *Kochende Leidenschaft. Soziologie vom Kochen und Essen*. Konstanz: UVK.
- Kosciw, Joseph G. & Elizabeth M. Diaz (2008). *Involved, Invisible, Ignored. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Parents and Their Children in Our Nation's K–12 Schools*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
- Krek, Janez & Mira Metljak (Hrsg.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 [The White book on education in Republic of Slovenia]*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (01.10.2011).
- Kuhar, Roman, Simon Maljevac, Anja Koletnik & Jasna Magič (2008). *Vsakdanje življenje istospolno usmerjenih mladih v Sloveniji (Raziskovalno poročilo) [Everyday life of homosexual youth in Slovenia (Research report)]*. Ljubljana: Legebitra.
- Kumashiro, Kevin (2000). »Toward a theory of anti-oppressive education«. *Review of Educational Research* 70(1): 25–53.

- Kumashiro, Kevin (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: Routledge.
- Kuronen, Marjo (2010). *Family Platform: Research on Families and Family Policies in Europe State of the Art Final Report*.
<https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27686/1/WP1StateoftheArtFINALREPORT.pdf>.
- Kuvalanka, Katherine A. & Abbie E. Goldberg (2009). »Second generation« voices: queer youth with lesbian/bisexual mothers«. *Journal of Youth and Adolescence* 38(7): 904–919.
- Kvale, Steinar (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Lähnemann, Lela (1997). *Lesben und Schwule mit Kindern – Kinder homosexueller Eltern. Dokumente lesbisch-schwuler Emazipation: Heft 16*. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.
- Lähnemann, Lela (2004). *Stellungnahme im Rechtsausschuss des Deutschen Bundestags. Sitzung 18.10.2004*.
http://www.gesmat.bundesgerichtshof.de/gesetzesmaterialien/15_wp/lebensptnerr/stellung_laehnemann.pdf (01.12. 2011).
- »Letno poročilo zagovornika enakih možnosti za 2010« [»Annual Report of The Advocate of the Principle of Equality 2010«]. Government of the Republic of Slovenia: Office for Equal Opportunities.
- Lešnik, Bogdan (2006). »Melting the iron curtain: the beginnings of the LGBT movement in Slovenia«. In: Melinda Chateauvert (Hg.): *New Social Movements and Sexuality*. Sofia: Bilitis Resource Center. 86–96.
- LSVD (Hg.) (2007). *Regenbogenfamilien – alltäglich und doch anders. Beratungsführer für lesbische Mütter, schwule Väter und familienbezogenes Fachpersonal*. Köln: LSVD.
<http://www.family.lsvd.de/beratungsfuehrer/index.php?id=29> (01.11.2011).
- Madison, D. Soyini (2005). *Critical Ethnography. Method, Ethics, and Performance*. Thousand Oaks: Sage.
- Marehn, Gisa (2011). »Friss einen Hund, du hässliche Hure. Zur sprachlichen Konstruktion von Vorstellungen über Normalität und Abweichung«. In: A. Lann Hornscheidt et al. (Hrsg.): *Schimpfwörter – Beschimpfungen – Pejorisierungen*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. 95–125.
- Meyer, Elizabeth J. (2007). »But I'm not gay: what straight teachers need to know about queer theory«. In: Nelson M. Rodriguez & William Pinar (Hrsg.): *Queering Straight Teachers*. New York: Peter Lang. 15–32.
- Meyer, Elizabeth J. (2009). *Gender, Bullying and Harassment. Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Mooney-Somers, Julie & Eamon Somers (2009). »Radical faries and lesbian avangers: reflections from a gay dad and his dyke daughter«. In: Rachel Epstein (Hg.): *Who's Your Daddy? And Other Writings on Queer Parenting*. Toronto: Sumach Press. 283–290.
- Nash, Jennifer C. (2008). »Re-thinking intersectionality«. *Feminist Review* 89: 1–15.
- Nave-Herz, Rosemarie (2009). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Neidhardt, Friedhelm (1986). »Gewalt: Soziale Bedeutungen und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs«. In: Bundeskriminalamt (Hg.): *Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff. Band 1: Strafrechtliche und sozialwissenschaftliche Darlegungen*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt. 109–147.
- O'Connell, Ann (1999). »Voices from the heart: the developmental impact of a mother's lesbianism on her adolescent children«. In: Joan Laird (Hg.): *Lesbians and Lesbian Families. Reflections on Theory and Practice*. New York: Columbia University Press. 262–280.
- Patterson, Charlotte (2005). »Lesbian and gay parents and their children: summary of research findings«. In: *Lesbian and Gay Parenting: A Resource for Psychologists*. Washington: American Psychological Association.
- Popitz, Heinrich (1992). *Phänomene der Gewalt*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Popp, Ulrike (2002). *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Juventa.
- Rasmussen, Mary Louise (2006). *Becoming Subjects. Sexualities and Secondary Schooling*. New York: Routledge.
- Rauchfleisch, Udo (1997). *Alternative Familienformen. Eineltern, gleichgeschlechtliche Paare, Hausmänner*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Rauchfleisch, Udo (2011). Schwule, Lesben, Bisexuelle. Lebensweisen, Vorurteile, Einsichten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosenberg, Tiina (2002). Queerfeministisk Agenda. Stockholm: Atlas.
- Ross, Jen (2010). »Was that infinity or affinity? Applying insights from translation studies to qualitative research transcription«. Forum: Qualitative Social Research 11(2).
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1357/2942> (01.12.2011).
- Rupp, Marina (Hg.) (2009). Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Köln: Bundesanzeiger Verlag.
- Ryan-Flood, Róisín (2009). Lesbian Motherhood. Gender, Families and Sexual Citizenship. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sasse, Birgit (1995). Ganz normale Mütter. Lesbische Frauen und ihre Kinder. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schäfer, Mechthild & Gabriela Herpell (2010). Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertig machen. Frankfurt am Main: Rowohlt.
- Schmitt, Irina (2008). wir sind halt alle anders. Eine gesellschaftspolitische Analyse deutscher und kanadischer Jugendlicher zu Zugehörigkeit, Gender und Vielkulturalität. Göttingen: V&R unipress.
- Shazer, Steve de (1994). Words Were Originally Magic. New York: Norton.
- Silkenbeumer, Mirja (Hg.) (2010). Gewalt und Geschlecht in der Schule. Analysen, Positionen, Praxishilfen. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Simon, Bernd (2008). Einstellungen zur Homosexualität: Ausprägungen und psychologische Korrelate bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (ehemalige UdSSR und Türkei). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 40: 87–99.
- Skolverket (2011). »Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011«. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (01.11.2011).
- Sobočan, Ana Marija (2011). »Female same-sex families in the dialectics of marginality and conformity: the case of Slovenia«. Journal of Lesbian Studies 15(3): 384–405.
- Spradlin, Lynn Kell & Richard D. Parsons (2008). Diversity Matters. Understanding Diversity in Schools. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Stacey, Judith (2011). Unhitched. Love Marriage and Family Values from Western Hollywood to Western China. New York: New York University Press.
- Stacey, Judith & Timothy J. Biblarz (2001). »(How) does the sexual orientation of parents matter?« American Sociological Review 66(2): 159–183.
- Statistiska centralbyrån (2009). Barn- och familjestatistik: Barn med samkönade föräldra.
- Stenholm, Sara & Cecilia Strömberg (2004). Homofamiljer. Guide i praktiska, jsuridiska och ibland absurda frågor för homosexuella som vill ha barn [Homofamilies. Guide in practical, legal and sometimes absurd questions for homosexuals who want to have children]. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Streib, Uli (Hg.) (1991). Von nun an nannten sie sich Mütter. Lesben und Kinder. Berlin: Orlanda.
- Streib-Brzič, Uli (Hg.) (2007). Das lesbisch-schwule Babybuch. Ein Ratgeber zu Kinderwunsch und Elternschaft. Berlin: Querverlag.
- Streib-Brzič, Uli & Stephanie Gerlach (2010). Und was sagen die Kinder dazu? Gespräche mit Töchtern und Söhnen lesbischer und schwuler Eltern. Berlin: Querverlag.
- Streib-Brzič, Uli & Christiane Quadflieg (Hrsg.) (2011). School is Out?! Comparative Study 'Experiences of Children from Rainbow Families in School' conducted in Germany, Sweden, and Slovenia. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stuve, Olaf et al. (Hrsg.) (2010). Von der Notwendigkeit, die Dinge kompliziert zu sehen. Gewaltprävention, Heterogenität und Dominanzverhältnisse in der bundesdeutschen Bildungs- und Sozialarbeit. Literaturstudie und Bedarfsanalyse.
http://www.intersectviolence.eu/images/stories/reports/nationalreport_ger.pdf (01.11.2011).
- Sullivan, Maureen (2004). The Family of Woman. Lesbian Mothers, their Children, and the Undoing of Gender. Berkeley: University of California Press.
- Švab, Alenka (2007). »Do they have a choice? Reproductive preferences among lesbian and gays in Slovenia«. In: Kuhar, Roman & Judit Takacs (Hrsg.): Beyond the Pink Curtain: Everyday Life of LGBT People in Eastern Europe. Ljubljana: Mirovni Inštitut. 217–230.

- Tasker, Fiona & Susan Golombok (1997). *Growing up in a Lesbian Family. Effect on Child Development*. New York: Guilford Press.
- Tasker, Fiona & Susan Golombok (1997). »Young people's attitudes towards living in a lesbian stepfamily: a longitudinal study of children raised by lesbian mothers«. In: *Journal of Divorce and Remarriage* 26(1–2): 183–202.
- Taylor, Yvette (2009). *Lesbian and Gay Parenting. Securing Social and Educational Capital*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tilley, Susan A. & Kelly D. Powick (2002). »Distanced data: transcribing other people's research tapes«. *Canadian Journal of Education* 27(2–3): 291–310.
<http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE27-2-3/CJE27-2-3-tilley.pdf>.
- Thiel, Angelika (1996). *Kinder? Na klar! Ein Ratgeber für Lesben und Schwule*. Frankfurt am Main: Campus.
- Van Gelderen, Loes et al. (2009). »Stigmatization and resilience in adolescent children of lesbian mothers«. *Journal of GLBT Family Studies* 5(3): 268–279.
- Vanfraussen, Katrien et al. (2003). »Why do children want to know more about the donor: the experience of youngsters raised in lesbian families«. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology* 24(1): 31–38.
- Velikonja, Nataša (2011). *The History of Activism for the Legalisation of Gay and Lesbian Partnerships in Slovenia [Zgodovina aktivizma za legalizacijo gejevskih in lezbičnih partnerskih zvez v Sloveniji]*. Ljubljana: Društvo ŠKUC.
- Visweswaran, Kamala (1994). *Fictions of Feminist Ethnography*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Walgenbach, Katharina et al. (2007). *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich.
- White, Michael & David Epstein (2009). *Die Zähmung der Monster. Der narrative Ansatz in der Familientherapie*. Heidelberg: Carl Auer.
- Winker, Gabriele & Nina Degele (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: Transcript.
- Wurmser, Léon (1990). *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. Berlin: Springer.
- Zander, Margherita (Hg.) (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zaviršek, Darja (2009). »Med krvjo in skrbjo: socialno starševstvo kot širitev koncepta starševstva v današnjem svetu [Between blood and care: social parenthood as broadening the concept of parenthood in contemporary world]«. *Socialno delo* 48(1–3): 3–16.
- Zetterqvist Nelson, Karin (2007). *Mot alla odds. Regnbågsföräldrars berättelser om att bilda familj och få barn*. Malmö: Liber.

ISBN 978-3-9805294-3

Das europäische Forschungsprojekt »Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien im Kontext Schule« (2009–2011), durchgeführt von Forscher_innen-Teams am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZtG) der Humboldt-Universität zu Berlin (Deutschland), an der Fakultät für Soziale Arbeit an der Universität Ljubljana (Slowenien) und am Zentrum für Genderstudies an der Universität Lund (Schweden), hat mit dieser vergleichenden Studie Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien, das heißt Kindern, deren Eltern sich als lesbisch, schwul, bisexuell oder trans* identifizieren, im Kontext Schule untersucht.

Im Fokus stand die Frage, ob die Kinder Diskriminierung, Ausgrenzung und Mobbing erleben und inwieweit sich diese als homophob motivierte Formen von Gewalt beschreiben lassen. Untersucht wurde des Weiteren, wie sich die Kinder und Jugendlichen in einem heteronormativen Umfeld selbst verorten, welche unterschiedlichen Strategien sie im Umgang mit Erfahrungen und Befürchtungen von De-Normalisierung einsetzen, was sie von Eltern, Lehrer_innen oder auch Peers als unterstützend erleben und welche ganz konkreten Erwartungen sie an die Institution Schule formulieren.

Gefördert durch das Daphne III-Programm
der Europäischen Kommission

