

Die Regenbogenfamilie als Thema im Kindergarten

Die Rolle der ElementarpädagogInnen in Bezug auf den Abbau von Diskriminierungen
gleichgeschlechtlicher Lebensweisen

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Eva FAISTHUBER

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Begutachterin: Frau Dr.ⁱⁿ phil. Univ.-Prof.ⁱⁿ Johanna Hopfner

Graz, 2013

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen nicht verwendet habe und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlichen entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, am: _____

Unterschrift: _____

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
I. Die Regenbogenfamilie	7
1. Wie entstehen Regenbogenfamilien?	8
1.1. Kinder aus vorangegangenen heterosexuellen Beziehungen	9
1.2. Insemination	9
1.3. Adoption	10
1.4. Stiefkindadoption	11
1.5. Pflegekinder	12
1.6. Queer-Families	12
2. Häufigkeit von Regenbogenfamilien	14
3. Die Regenbogenfamilie- ein Thema für kleine Kinder?	16
II. Situationsanalyse und mögliche Konsequenz	18
1. Gesellschaftliche Randstellung von Regenbogenfamilien	19
1.1. Die Erfahrung von Vorurteilen und Diskriminierungen	20
2. Heteronormativität, Zwangsheterosexualität und Homophobie	22
3. Zahlen, Daten, Fakten	26
4. Homosexualität und Schule	28
4.1. Diskriminierung, stereotype Darstellungen und Heteronormativität in Schulbüchern	31
5. Ein Beginn im Kindergarten als Konsequenz	33
III. Die Rolle der ElementarpädagogInnen, ihre Möglichkeiten und Grenzen	35
1. Förderung von Vielfalt	35
2. Bestehende Vorurteile und Diskriminierungen abbauen	41
2.2. Begriffserklärungen	42
2.2.1. Soziale Kategorisierung	42
2.2.2. Stereotype	44
2.2.3. Vorurteile	45
2.3. Typische, fehlerhafte Urteilsprozesse bei Stereotypen und Vorurteilen	47
2.4. Vorurteile bei Kindern	49
2.5. Zum Abbau von Vorurteilen	51

2.6. Vom Vorurteil zur Diskriminierung	53
2.7. Umsetzung im Kindergarten	55
2.7.1. Auf persönlicher Ebene	56
2.7.2. Auf institutioneller Ebene	58
2.7.3. Im pädagogischen Handeln	59
2.8. Toleranz und Akzeptanz- was verbirgt sich hinter den Begriffen?	61
3. Vorurteilen und Diskriminierungen vorbeugen	64
3.1. Zusammenarbeit mit den Eltern	66
3.2. Die Regenbogenfamilie zum Thema machen	68
3.2.1. Bilderbücher zum Thema	69
4. Kinder aus Regenbogenfamilien im Kindergarten	70
4.1. Nicht alle Eltern sind heterosexuell	72
4.2. Kinder aus Regenbogenfamilien im Kindergartenalltag	75
IV. Die Situation in österreichischen Kindergärten	77
1. Zielsetzung und Aufbau der Erhebung	79
1.1. Stichprobengewinnung	80
1.2. Beschreibung der Stichprobe	81
1.2.1. Zentrale Merkmale der Stichprobe	81
2. Ergebnisse der Erhebung	83
2.1. Einstellungen und Ansichten der PädagogInnen	83
2.2. Kompetenzen im Umgang mit Fragen der Kinder zum Thema Regenbogenfamilie und Homosexualität	87
2.3. Eine kleine Gruppe von Vorreitern	89
2.3.1. Auf welche Weise wurden Regenbogenfamilien thematisiert?	92
2.4. Kinder aus Regenbogenfamilien in österreichischen Kindergärten	93
3. Fazit und Ausblick	95
Schlusswort	99
Literaturverzeichnis	102
Anhang	112

Einleitung

Seit 1. Jänner 2010 besteht für gleichgeschlechtliche Paare in Österreich die Möglichkeit, eine Eingetragene Lebenspartnerschaft einzugehen. Am 4. Juni 2013 wurde ihnen per Gesetzesänderung die Stiefkindadoption zugesprochen. Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften mit Kindern - so genannte Regenbogenfamilien - erfahren in jüngster Zeit zunehmend mehr gesellschaftliche Aufmerksamkeit und Anerkennung als Familie und nie war ihre Präsenz in den Medien größer als heute (vgl. Eggen 2009, S. 5; Timmermanns 2003, S. 11).

Doch trotz aller gesellschaftlich und medial proklamierten Toleranz bleibt die Einstellung gegenüber Homosexuellen häufig geprägt von Vorurteilen - auch in der jungen Generation (vgl. Timmermanns 2008a, S. 18; Watzlawik/Kobs 2009, S. 15). Vorurteile, Diskriminierungen und stereotype Darstellungen beziehen sich dabei nicht nur auf die Sexualität und das Partnerschaftsverhalten von Lesben und Schwulen, sondern auch auf die Erziehung ihrer Kinder (vgl. Eggen 2001, S. 579).

Unterschiedliche Studien haben sich der Entwicklung von Kindern in Regenbogenfamilien gewidmet und kamen zu dem Ergebnis, dass es zwar Unterschiede in der Entwicklung geben kann, diese jedoch keineswegs Defizite sind. Allerdings machen die Kinder oftmals Erfahrungen mit Stigmatisierungen und Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung ihrer Eltern (vgl. Eggen 2002, S. 66; Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 262). Immer wieder wird die Bedeutung der Erziehungs- und Bildungsarbeit hervorgehoben, wenn es darum geht, diese Vorurteile und Diskriminierungen in der Gesellschaft abzubauen (vgl. Rauchfleisch 2005; Buba/Weiß 2001, S. 239; Behrens 2002, S. 8; Timmermanns 2003, S. 7). Doch gibt es bisweilen kaum Literatur darüber, wie die Umsetzung tatsächlich aussehen kann.

Genau hier setzt diese Arbeit an und zeigt einen Weg, wie die klassischen Strategien zum Abbau von Diskriminierungen durch die elementarpädagogische Bildungsarbeit weiterentwickelt werden können (vgl. Behrens 2002, S10).

Nach einem ersten Einblick in die Familienform Regenbogenfamilie sowie einer Darstellung der momentanen Situation in unserer Gesellschaft in Bezug auf Homosexuelle im Allgemeinen, wird auf die Rolle der ElementarpädagogInnen eingegangen. Diese haben zum einen die Möglichkeit, bestehende Vorurteile und Diskriminierungen in der Einrichtung sowie der pädagogischen Arbeit aufzudecken und abzubauen. Zum anderen können sie Regenbogenfamilien bewusst als Thema im

Kindergartenalltag miteinbeziehen und Vorurteilen und Diskriminierungen dadurch entgegenwirken. Ob bzw. in welcher Weise dies bereits in österreichischen Kindergärten der Fall ist, wurde anhand einer Umfrage erhoben, deren Ergebnisse im letzten Kapitel dargestellt werden.

Letztendlich wird mit der vorliegenden Arbeit kein "Allheilmittel" gegen die Diskriminierung gleichgeschlechtlicher Lebensweisen präsentiert- es liegt keineswegs in der Macht der ElementarpädagogInnen, ob die Heranwachsenden zu toleranten Menschen werden, die homosexuelle Lebensweisen ebenso wertschätzen wie heterosexuelle. Doch es besteht die Aussicht, dass Homosexualität im Allgemeinen und Regenbogenfamilien im Speziellen dadurch mehr Anerkennung in der Gesellschaft finden werden, dass diese Themen so früh wie möglich in die Erziehungs- und Bildungsarbeit aufgenommen werden- noch bevor Stereotype und Vorurteile sich bei den Kindern verfestigt haben (vgl. Rauchfleisch 2005; Timmermanns 2003, S. 7).

I. Die Regenbogenfamilie

Mit dem Begriff Regenbogenfamilie wird eine Familienform bezeichnet, in der sich mindestens ein Elternteil als lesbisch oder schwul, bisexuell oder transgender definiert (vgl. Gerlach 2010b, S.18). Vor allem aber wird der Begriff für gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern verwendet (vgl. Rauchfleisch 2005). Mehrheitlich handelt es sich bei dieser Form der Familie um zwei Mütter, seltener um zwei Väter, die gemeinsam ein oder mehrere Kinder erziehen (vgl. Gerlach 2010b, S. 18).

Der Begriff Regenbogenfamilie ist bisweilen zwar eher eine szeninterne Bezeichnung- vielen Heterosexuellen ist dieser Begriff nicht geläufig-, doch findet man die Regenbogenfamilie seit 2009 auch im Duden. Das Symbol des Regenbogens steht seit der Entwerfung der Regenbogenfahne durch den amerikanischen Künstler Gilbert Baker im Jahr 1978 weltweit für stolze Lesben und Schwule (vgl. Gerlach 2010b, S. 18).

Durch die explizite Benennung ihrer Familienform kann die Regenbogenfamilie als eine von vielen eigenständigen Formen des Zusammenlebens betrachtet werden, was laut dem Schweizer Professor für klinische Psychologie Udo Rauchfleisch wiederum zur Stärkung der Identität gleichgeschlechtlicher Paare und ihrer Kinder führt (vgl. Rauchfleisch 2005).

Gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern sind dennoch eine seltene Familienform, und auch wenn unbestritten ist, dass homosexuelle Paare heute stärker in der Gesellschaft wahrgenommen und zunehmend akzeptiert werden (vgl. Eggen/ Rupp 2010, S. 34), so lässt sich nicht verleugnen, dass die Regenbogenfamilie jene Familienform darstellt, welche am häufigsten Kritik, Zweifeln und Vorurteilen ausgesetzt ist (vgl. Eggen 2009, S. 11) Von einer rechtlich und gesellschaftlich anerkannten Familienform kann weder in Österreich noch in Deutschland die Rede sein.

1. Wie entstehen Regenbogenfamilien?

Es gibt unterschiedliche Weisen, wie Regenbogenfamilien entstehen können. Da sich die sexuelle Orientierung im Laufe des Lebens verändern kann, sind auch die Grenzen zwischen heterosexueller und homosexueller Familie fließend (vgl. Miko 2008, S. 300). „Eine klare Unterscheidung, dass Menschen entweder hetero- oder homosexuell sind bzw. entweder in einer klassischen Familie oder in einer queeren Familie leben, ist damit nicht möglich“ (Miko 2008, S.300). So werden viele Kinder in heterosexuellen Beziehungen geboren und leben erst später in einer Regenbogenfamilie.

Weiters sind jene Kinder zu nennen, welche in die Regenbogenfamilie hineingeboren werden, denn zunehmend möchten Homosexuelle auch nach ihrem Coming-out ihren Kinderwunsch verwirklichen (vgl. Jansen/ Steffens 2006, S. 643). Kinderwunsch entsteht abseits der biologischen Möglichkeit, Kinder zu bekommen, und so schafft der Wunsch nach einem eigenen Kind schließlich Familienkonstellationen, die von der traditionellen Familienform abweichen und die für die Gesellschaft noch neu und ungewöhnlich erscheinen (vgl. LSVD 2008, S. 6).

Der Weg zum eigenen Kind ist für homosexuelle Paare allein aus biologischen Gründen schwieriger als für heterosexuelle Paare. Dazu kommen auch rechtliche Hürden, welche übersprungen werden müssen, was einen enormen zeitlichen, sachlichen sowie sozialen Aufwand bedeutet. Vor allem für schwule Paare stellt sich der Weg zum eigenen Kind als sehr schwierig dar; lesbische Paare haben hier einen klaren biologischen Vorteil in Bezug auf alternative Möglichkeiten der Familiengründung (vgl. Dürnberger/Rupp/Bergold 2009, S. 18; Rupp/Bergold 2009, S. 182).

Da die Biografien der einzelnen Kinder je nach Familienkonstellation höchst unterschiedlich sein können, werden sie auch im Folgenden getrennt voneinander beschrieben (vgl. Rupp/Bergold 2009, S. 284).

1.1. Kinder aus vorangegangenen heterosexuellen Beziehungen

Kinder, die in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften aufwachsen, sind bislang meist leibliche Kinder eines Partners/ einer Partnerin und stammen vorwiegend aus einer vorangegangenen heterosexuellen Partnerschaft oder Ehe (vgl. Dürnberger/Rupp/Bergold 2009, S. 18).

Dies bedeutet, dass das Kind oder die Kinder nach der Trennung oder Scheidung der leiblichen Eltern mit ihrer lesbischen Mutter und deren Freundin beziehungsweise mit ihrem schwulen Vater und dessen Freund zusammenleben.

Am Ursprung dieser Form der Regenbogenfamilie steht hier das Coming-out des homosexuellen Elternteils, welches die Kinder je nach Alter unterschiedlich miterleben. Je nachdem in welcher Entwicklungsphase sich die Kinder oder Jugendlichen zum Zeitpunkt der Mitteilung befinden, ist das Coming-out der Eltern schwerer oder leichter zu verarbeiten. Als problematisch erweist sich laut Rauchfleisch das Pubertätsalter der Kinder, weniger Schwierigkeiten mit dem Outing des Elternteils haben dagegen jüngere Kinder und junge Erwachsene. Von besonderer Bedeutung ist allerdings, wie die lesbische Mutter oder der schwule Vater zu ihrer/seiner Homosexualität steht (vgl. Rauchfleisch 2005).

1.2. Insemination

Eine Möglichkeit für lesbische Paare ist die künstliche Befruchtung. Laut Rupp und Dürnberger ist der Anteil der durch Insemination gezeugten Kinder in Regenbogenfamilien als durchaus hoch einzuschätzen, jedoch handelt es sich hierbei fast ausschließlich um Familien mit zwei Müttern (vgl. Rupp/Dürnberger 2009, S. 88), von denen eine das Kind zur Welt bringt und somit die biologische Mutter ist, während die Partnerin als soziale Mutter oder Co-Mutter bezeichnet wird.

Jedoch erweist sich für lesbische Frauen die künstliche Befruchtung mit ärztlicher Hilfe als schwierig. „Grund dafür ist die Haltung der Bundesärztekammer, die in ihren Richtlinien festlegt, dass diese Form der Insemination bei lesbischen Frauen nicht durchgeführt werden sondern verheirateten heterosexuellen Paaren oder Frauen, die eine feste Partnerschaft mit einem Mann vorweisen können, vorbehalten bleiben soll“ (LSVD 2008, S. 6). Da viele Ärzte sich an diese „ethische“ Vorschrift halten, wird all jenen lesbischen Frauen die Erfüllung ihres Kinderwunschs erschwert, welche auf eine

ärztliche Unterstützung angewiesen sind (vgl. LSVD 2008, S. 6). Allerdings gibt es in Deutschland auch einige Samenbanken, die das Angebot der Insemination ebenso an lesbische Frauen richten. Auch Samenbanken aus Holland oder Dänemark bieten eine Alternative (vgl. Lehmann 2012b, S. 26).

Weiters besteht für lesbische Paare die Möglichkeit, privat einen Samenspender aus dem Bekanntenkreis oder über Inserate in Szenezeitschriften zu finden. Findet sich ein schwuler Mann oder ein schwules Paar, welches ebenfalls den Wunsch vom eigenen Kind teilt, so kann auch eine so genannte „Queer-Familie“ gegründet werden, die sich durch eine „gleichberechtigte“ Dreier- oder Vierer-Elternschaft auszeichnet, sprich dadurch, dass es sich um das biologische Kind einer lesbischen Frau und eines schwulen Mannes handelt, welche zusammen mit oder ohne ihrem Partner oder ihrer Partnerin das gemeinsame Kind erziehen. Diese Form des Zusammenlebens stellt jedoch eher eine Ausnahme dar (vgl. Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 183).

Zur Rolle des Samenspenders kann gesagt werden, dass diese sich im Alltag des Kindes als höchst unterschiedlich erweisen und sich vom unbekanntem Spender über den zwar bekannten aber nicht aktiv in den Familienalltag eingebundenen Vater bis hin zum aktiv an Familiengeschehen und Erziehung teilhabenden Vater erstrecken kann, je nach Wunsch und Abmachung (vgl. Rauchfleisch 2005).

1.3. Adoption

Als gleichgeschlechtliches Paar ist es nach derzeitiger Rechtslage nicht möglich, gemeinsam ein fremdes Kind zu adoptieren, auch wenn es in einer eingetragenen Partnerschaft lebt, denn aktuell steht es nur verheirateten Paaren sowie Einzelpersonen zu, ein fremdes Kind zu adoptieren. Dies bedeutet, dass bei gleichgeschlechtlichen Paaren nur eine oder einer als Einzelperson Antrag auf eine Adoptionserlaubnis stellen kann. Da die Anzahl der adoptionswilligen Personen jedoch die Anzahl der zur Adoption freigegebenen Kinder bei weitem übersteigt, ist die Aussicht auf Erfolg für Homosexuelle eher gering (vgl. Lehmann 2012a, S. 22). Dies liegt nicht zuletzt an der Tatsache, dass Jugendämter Kinder aufgrund der besseren Absicherung bevorzugt an einen Haushalt mit zwei rechtlichen Elternteilen vermitteln. Eine Alternative bietet die Auslandsadoption. Einige wenige Länder vermitteln auch offiziell an lesbische und schwule Paare, so dass die Chancen, tatsächlich ein Kind vermittelt zu bekommen, steigen. Bei Adoptionen aus dem Ausland sind allerdings mit hohen Kosten zu rechnen-

10.000 Euro müssen auf jeden Fall eingeplant werden. Hinzu kommt, dass das grundsätzliche Problem der Adoption von den gleichgeschlechtlichen Paaren auch hier nicht umgangen werden kann- denn auch wenn in dem Land, aus dem das adoptierte Kind stammt, beide Elternteile rechtlich als Eltern anerkannt werden, so ist dies in Österreich und Deutschland nicht der Fall. Um die rechtliche Anerkennung der Adoption auch im eigenen Land zu gewährleisten, kann das Kind wie auch bei Inlandsadoptionen nur von einem Elternteil adoptiert werden (vgl. Gerlach 2010b, S. 64).

1.4. Stiefkindadoption

Die einzige Form, in der beide PartnerInnen einer Lebensgemeinschaft rechtlich gesehen gemeinsam Eltern sind, ist die Stiefkindadoption. Das leibliche Kind der Mutter ist somit auch das Adoptivkind ihrer Lebensgefährtin. In den meisten Fällen handelt es sich hierbei um Kinder, die durch Insemination gezeugt und somit in die Regenbogenfamilie hineingeboren wurden. Der Fall, dass Stiefkinder aus vorangegangenen heterosexuellen Beziehungen adoptiert werden, bildet somit die Ausnahme (vgl. Rupp/Dürnberger 2009, S. 92f.).

Voraussetzungen für die Stiefkindadoption sind die eingetragene Lebenspartnerschaft sowie ein Mindestalter der Co-Mutter von 21 Jahren. Ab einem Alter von 14 Jahren muss auch das betroffene Kind sein Einverständnis zur Adoption geben. Im Falle eines bekannten Vaters braucht es auch dessen Zustimmung. Nach erfolgreicher Stiefkindadoption sind nun beide Mütter beziehungsweise beide Väter mit dem adoptierten Kind per Gesetz verwandt und somit auch in Belangen wie Elternzeit, Elterngeld, Unterhalts- oder Erbsprüchen den heterosexuellen Eltern gleichgestellt (vgl. Lehmann 2012c, S.32).

In Österreich war die Stiefkindadoption jedoch bislang verboten. Es bestand einzig die Möglichkeit, ein Kind als Einzelperson zu adoptieren, jedoch durfte nicht das Kind der Partnerin oder des Partners adoptiert werden- erst nach deren oder dessen Tod war dies möglich (vgl. Graupner o.J., S. 40f.). Im Februar 2013 urteilte der Europäische Menschenrechtsgerichtshof allerdings über die Diskriminierung, weil es für gleichgeschlechtliche Paare in Österreich keine Möglichkeit einer Stiefkindadoption gab (vgl. Die Presse 2013). Der Menschenrechtsgerichtshof zwang somit Österreich zu

einer Gesetzesänderung (vgl. Der Standard 2013). Laut Justizministerin Beatrix Karl soll das Urteil rasch umgesetzt werden, so dass die Stiefkindadoption künftig auch homosexuellen Paaren erlaubt sein wird (vgl. Aichinger/Weiser 2013).

1.5. Pflegekinder

Für lesbische und schwule Paare mit Kinderwunsch kann eine Alternative zum eigenen Kind die Übernahme einer Pflegschaft sein. Ein Kind in Pflege zu nehmen bedeutet, Verantwortung für ein Kind zu übernehmen, das aus unterschiedlichen Gründen nicht in seiner Herkunftsfamilie bleiben kann. Dabei ist zwischen der zeitlich begrenzten Pflege, in der das Kind nach einer gewissen Zeit wieder in seine ursprüngliche Familie zurückkehrt, und der Dauerpflege zu unterscheiden. Oftmals ist zu Beginn noch nicht absehbar, um welche Art der Pflege es sich handelt und wie lange das Pflegekind in der neuen Familie bleiben wird. Im Unterschied zur Adoption können Lesben und Schwule ein Kind sowohl als Einzelperson als auch als Paar in Pflege nehmen (vgl. Lehmann 2012a, S. 22f.).

Auch unterscheidet sich das Pflegekind in jener Hinsicht vom Adoptivkind, in der die leiblichen Eltern hier eine weitaus bedeutendere Rolle spielen. Das Verhältnis zu den biologischen Eltern wird überwiegend aufrechterhalten und oft sind diese auch im Alltag präsent (vgl. Rupp/Dürnberger 2009, S. 105).

Vor allem für Männerpaare stellt das Pflegekind oftmals die einzige Chance dar, sich ihren Kinderwunsch zu erfüllen. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass hier der Wunsch, eine Familie zu gründen, nicht in Konkurrenz mit dem Wunsch des Kindes steht, auch weiterhin Kontakt zu seiner Herkunftsfamilie zu haben (vgl. Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 188). Beachtet werden muss auch, dass die leiblichen Eltern des Pflegekindes zustimmen müssen, dass ihr Kind in eine Familie mit gleichgeschlechtlichen Eltern gegeben wird (vgl. Rupp/Dürnberger 2009, S. 105) sowie die Tatsache, dass in Österreich bisher nur die Bundesländer Wien, Oberösterreich, Steiermark und Tirol Pflegekinder von Homosexuellen aufgenommen werden dürfen (vgl. Kurier 2013).

1.6. Queer-Families

Für schwule Paare gibt es, wie bereits angesprochen, weniger Möglichkeiten sich den Wunsch von der eigenen Familie zu erfüllen. Da Leihmutterchaft in Österreich wie in Deutschland verboten ist, haben Männerpaare abgesehen von eventuellen Kindern aus

einer früheren heterosexuellen Beziehung zum einen die Möglichkeit, ein Pflegekind aufzunehmen, zum anderen können sie sich mit einem lesbischen Paar zusammenschließen und gemeinsam das von einem der Männer und einer der Frauen gezeugte Kind erziehen und somit eine Queer-Familie gründen. In vielen Fällen leben Kinder aus Queer-Families bei der Mutter beziehungsweise den Müttern, der Vater - und wenn gegeben auch dessen Lebenspartner - haben jedoch regelmäßigen Kontakt zu dem Kind und können je nach Wunsch mehr oder weniger stark in den Familienalltag und bei Erziehungsfragen miteinbezogen werden.

Wie auch immer die Elternrollen verteilt sein mögen, laut Diplom-Pädagogin und Referentin für lesbisch-schwule Themen Stefanie Gerlach bedeutet es auf jeden Fall eine Herausforderung, die Familie so zu leben, wie es den Bedürfnissen aller Beteiligten entspricht (vgl. Gerlach 2010b, S. 57).

2. Häufigkeit von Regenbogenfamilien

Zur Häufigkeit von Regenbogenfamilien und den darin aufwachsenden Kindern können keine klaren Angaben gemacht werden, da es an entsprechenden aussagekräftigen Statistiken mangelt (vgl. Eggen 2002, S. 69). Die Informationen, die bezüglich gleichgeschlechtlicher Partnerschaften und Elternschaften vorliegen, können als unbefriedigend bezeichnet werden. Schon die Schätzungen über ihre Häufigkeit gehen sehr weit auseinander (vgl. Dürnberger/Rupp/Bergold 2009, S. 11). So kann davon ausgegangen werden, dass etwa in jeder achten (vgl. Eggen 2001, S. 580) bis dreizehnten (vgl. Dürnberger/Rupp/Bergold 2009, S. 12) gleichgeschlechtlichen Partnerschaft Kinder leben. Es kann auch angenommen werden, dass die Anzahl der Kinder in Regenbogenfamilien als zu niedrig eingestuft wird, da nicht alle homosexuellen Personen sich bei Befragungen auch als solche zu erkennen geben. Auch bleiben alleinerziehende lesbische Mütter und schwule Väter in Statistiken oft unberücksichtigt, ebenso Partnerschaften ohne gemeinsamen Haushalt. So schwankt in Deutschland seit Beobachtungsbeginn im Jahre 1996 die Zahl der Kinder, die bei homosexuellen Eltern aufwachsen, erheblich. Mit einer Anzahl von 12.800 Kindern wurde der höchste Stand im Jahr 2003 erreicht. Der niedrigste Stand wurde im Jahr 2005 mit nur 5.300 Kindern erreicht. Laut Rupp et al. könnten die enormen Schwankungen im Zeitverlauf auf die mangelnde Belastbarkeit der Basisdaten zurückzuführen sein (vgl. Dürnberger/Rupp/Bergold 2009, S. 14).

Grundsätzlich wird jedoch die Anzahl homosexueller Personen auf 5 bis 10% der Gesamtbevölkerung geschätzt (vgl. Rauchfleisch 2001, S. 27). Dies bedeutet selbst bei einer Schätzung von Kindern in jeder 13. gleichgeschlechtlichen Partnerschaft eine Anzahl von mindestens 6.600 Kindern in mindestens 5.000 Regenbogenfamilien in Deutschland für das Jahr 2006 (vgl. Dürnberger/Rupp/Bergold 2009, S. 12). Statistiken über Regenbogenfamilien in Österreich gibt es bisweilen noch keine.

Im Gegensatz zu Deutschland, wo gleichgeschlechtliche Paare bereits seit 1. August 2001 ihre Partnerschaft registrieren können, ist dies in Österreich erst seit 1. Jänner 2010 möglich. Laut Statistik wurde in diesem Jahr von 705 Paaren die Eingetragene Lebenspartnerschaft geschlossen, im darauf folgenden Jahr waren es 433 Paare, die ihre Partnerschaft registrieren ließen (vgl. www.partnerschaftsgesetz.at 2012). Zusammengezählt ließen sich also 1138 gleichgeschlechtliche Paare in diesen beiden

Jahren registrieren. Wenn man davon ausgeht, dass etwa in jeder 10. Partnerschaft auch ein oder mehrere Kinder sind, so kann man von etwa 113 Regenbogenfamilien ausgehen und mindestens so vielen Kindern, die darin aufwachsen. Beachtet werden muss, dass hier allein die registrierten Partnerschaften aus den Jahren 2010 und 2011 gemeint sind- hinzu kommen noch all jene gleichgeschlechtlichen Eltern, die ihre Partnerschaft (noch) nicht eintragen ließen sowie jene homosexuellen Personen, die alleinerziehend sind. Auch wenn keine verlässlichen statistischen Angaben zu gleichgeschlechtlichen Eltern und deren Kindern vorliegen, so sind diese doch eine Familienform, die –wenn auch nicht sehr häufig- in unserem Land vorkommt, auch wenn sie vielfach nicht als solche wahrgenommen wird (vgl. Miko 2008, S.290).

3. Die Regenbogenfamilie- ein Thema für kleine Kinder?

Seit einigen Jahren werden immer mehr Kinder in gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften hineingeboren oder aufgenommen (vgl. Gerlach 2012). Dass es sich bei Regenbogenfamilien um eine Familienform handelt, die für die meisten Menschen neu ist, ist nicht zuletzt daran erkennbar, dass auch viele Pädagogen nicht wissen, was Regenbogenfamilien eigentlich sind (vgl. Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 207). Dies ist zurückzuführen auf die Ausbildungen der PädagogInnen, in denen das grundlegende Wissen über die Lebenswirklichkeit von Schwulen und Lesben sowie Kindern in Regenbogenfamilien nach wie vor kein verbindlicher Bestandteil ist (vgl. Gerlach 2010a, S. 177).

Wenn Regenbogenfamilien in der Ausbildung kaum thematisiert werden, in der Öffentlichkeit eher unsichtbar sind und man selbst nicht damit in Berührung kommt, könnte man sich die Frage stellen, warum es dann wichtig sein sollte, dieses Thema mit kleinen Kindern zu besprechen. Noch dazu, wo das Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen doch wohl eher privat zu sein scheint (vgl. Gerlach 2010a, S. 171).

Hier gilt es darauf aufmerksam zu machen, dass Regenbogenfamilien nach wie vor unter einer Vielzahl von Vorurteilen und Diskriminierungen leiden und keineswegs als eine den heterosexuellen Ehen gleichgestellte Lebensform anerkannt wird (vgl. Rauchfleisch 2005). Vor allem ist zu bedenken, dass jede Diskriminierung vordergründig auf „Vorurteilen, Unwissenheit, Ignoranz und im Falle der Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung zusätzlich auf Tabuisierung und Totschweigen [basiert]. Diese Missstände können (...) nur durch eine offene und sachliche Informations-, Aufklärungs-, und Bildungsarbeit behoben werden“ (Timmermanns 2003, S. 7).

Der Anti-Diskriminierungsarbeit im öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesen kommt dabei besondere Bedeutung zu, werden hier die Kinder doch mit Fragen des gemeinschaftlichen Lebens konfrontiert. Immer wieder werden Kinder von Gleichaltrigen ausgegrenzt, weil sie sich nicht bestimmten gesellschaftlichen Normen gemäß verhalten. Es ist Aufgabe einer der Demokratie verpflichteten Erziehung, und somit auch pädagogischer Auftrag des Kindergartens, solchen Ausgrenzungen entgegenzuwirken (vgl. Timmermanns 2003, S. 7).

Die Notwendigkeit dieses Auftrags wird in einer demokratischen Gesellschaft nicht bezweifelt- ist es doch eine Selbstverständlichkeit, dass Verständnis und Toleranz für das Anderssein und für unterschiedliche Lebensformen frühzeitig eingeübt und gelernt werden müssen (vgl. Leinkauf 2008, S. 171).

Vor allem ist zu bedenken, dass Lernprozesse sich umso schwieriger gestalten, je älter die Zielgruppe ist (vgl. Timmermanns 2003, S. 7). Das bedeutet nicht, dass sie bei älteren Kindern nicht mehr gelingen, „doch leuchtet ein, dass die Vorbeugung von Diskriminierung so früh wie möglich einsetzen sollte, damit Unwissenheit und Vorurteile nicht die Gelegenheit haben, sich zu verfestigen“ (ebd., S. 7).

Vieles spricht daher für eine Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten.

II. Situationsanalyse und mögliche Konsequenz

Um zu verdeutlichen, warum es von Bedeutung ist, schon in Kindertagesstätten das Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen anzusprechen, soll hier ein Blick auf die derzeitige Situation von homosexuell lebenden Menschen in einer heteronormativen Gesellschaft gerichtet werden.

Zuerst wird der Fokus auf die Regenbogenfamilie selbst gerichtet um ihre aktuelle Situation zu verdeutlichen und auf Diskriminierungen hinzuweisen, mit denen sie gegenwärtig konfrontiert werden. Denn unsere Gesellschaft ist keineswegs so tolerant und aufgeklärt, wie es für Homosexuelle wünschenswert wäre- viel eher handelt es sich häufig um eine oberflächliche Toleranz, die bei genauer Betrachtung massive Vorurteile kaschiert (vgl. Rauchfleisch 1997, S.41f.; Timmermanns 2003, S. 19).

Homophobie und Heteronormativität erschweren es Lesben und Schwulen, ihre Homosexualität auszuleben (vgl. Kolanowsky, S.109). In unserer Gesellschaft wird erst einmal jeder Mensch für heterosexuell gehalten- dies wird vor allem dann deutlich, wenn die eigene Lebensform öffentlich gemacht wird, was für Heterosexuelle etwas ganz Alltägliches und Selbstverständliches ist. Wenn ein Mann von seiner Frau spricht, ist das nichts Besonderes. Spricht er im Gegensatz dazu aber von „seinem Mann“, wird die damit verbundene Veröffentlichung seiner Lebensform oftmals nicht als selbstverständlich, sondern als intim empfunden, obwohl durch diese Information nichts Intimes erzählt wurde. Dies ist nur ein Beispiel dafür, dass Lesbischsein und Schwulsein in unserer Gesellschaft noch keinen selbstverständlichen Platz im öffentlichen Raum hat, sondern eher im privaten Bereich bleiben soll. Es wird auch deutlich, dass Homosexuelle dadurch häufig auf ihre Sexualität reduziert werden (vgl. Gerlach 2012).

Weiters wird aufgezeigt, was es in unserer heutigen, von heterosexuellen Normen bestimmten Gesellschaft bedeutet, homosexuell zu sein und somit nicht den gesellschaftlichen Normen zu entsprechen, und warum der Aufklärungsunterricht in den Schulen bei weitem nicht ausreicht, um Toleranz und Akzeptanz gegenüber Homosexuellen zu fördern.

All dies verdeutlicht, dass die Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten als mögliche Konsequenz gesehen werden kann.

1. Gesellschaftliche Randstellung von Regenbogenfamilien

Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften mit Kindern sind zwar keine völlig neue Lebens- und Familienform, jedoch immer noch eine seltene. Ihre Existenz hat sich allerdings insofern gewandelt, da sie in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit und öffentliche Anerkennung erfahren haben. Als Beleg dafür kann die zunehmende rechtliche Gleichstellung von gleichgeschlechtlichen und gegengeschlechtlichen Lebensgemeinschaften angeführt werden, sowie die Tatsache, dass homosexuelle Partnerschaften vermehrt offen gelebt werden (vgl. Eggen 2009, S.5; Eggen/ Rupp 2010, S.34).

Zunehmende rechtliche sowie gesellschaftliche Anerkennung impliziert jedoch keineswegs eine Gleichstellung der Regenbogenfamilie mit der traditionellen ehelichen Familienform, die Vater, Mutter und ein oder mehrere Kinder versorgt. Denn dieses ist „das seit Jahrhunderten institutionalisierte Modell des Zusammenlebens von Mann und Frau, das vom Staat, von den politischen Parteien und von der Kirche anerkannt bzw. gefördert wurde und wird“ (Bichlbauer/ Tazi-Preve 2003, S. 32). Im Gegensatz dazu ist die Regenbogenfamilie keine traditionelle Familienform und kann sich daher weder auf etablierte Rollenkonzepte stützen noch auf das kernfamiliale Vorbild zurückgreifen (vgl. Eggen 2009, S. 5, Rauchfleisch 1997, S. 73f.).

Auch rechtlich gesehen stellt sie laut Jansen und Steffens eine „Familie zweiter Klasse“ dar (vgl. Jansen / Steffens 2006, S. 653). Der Regenbogenfamilie kommt daher eher eine gesellschaftliche Randstellung zu, die sich aus der Reaktion auf die homosexuelle Partnerschaft ergibt. Hinzu kommt, dass im Gegensatz zu heterosexuellen Familien gleichgeschlechtliche Paare mit Kindern häufig nicht als Familie definiert werden und auch bei Vergünstigungen, die für traditionelle Familien selbstverständlich sind, nicht anerkannt werden. Wird die Regenbogenfamilie als solche interpretiert, stößt sie trotz zunehmender Akzeptanz häufig auf Vorbehalte gegenüber ihrer Familienform. Vor allem Männerpaaren mit Kindern wird vermehrt eine ablehnende Haltung entgegengebracht und ihre Familienform häufiger kritisiert und weniger anerkannt als dies bei Frauenpaaren mit Kindern der Fall ist (vgl. Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 187f.).

1.1. Die Erfahrung von Vorurteilen und Diskriminierungen

Es gibt wohl kaum eine andere Minderheit in unserer Gesellschaft, die noch von einer solchen Fülle falscher Annahmen und Vorurteile betroffen ist wie homosexuelle Menschen. Die negativen Stereotypen beziehen sich nicht nur auf die Sexualität und das Partnerschaftsverhalten, sondern auch auf die Erziehung ihrer Kinder (vgl. Eggen 2001, S. 579).

Von der traditionellen Vater- Mutter- Kind – Konstellation abweichende Familienformen haben gegen eine Vielzahl von Vorurteilen gegenüber ihrer Lebensform anzukämpfen und werden immer wieder Thema kritischer Diskussionen. Jedoch keine andere Familienform löst vermutlich solch heftige Emotionen und ideologisch begründete Diskussionen aus wie die Regenbogenfamilie (vgl. Eggen 2002, S. 65).

Dies mag zum einen daran liegen, dass noch immer eine traditionelle Vorstellung von Familie vorherrscht, welche dazu führt, dass das Vorhandensein von Elternteilen mit beiden Geschlechtern für notwendig erachtet und bereits das Fehlen eines Vaters als problematisch für die Entwicklung der Kinder betrachtet wird (vgl. Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 200; Eggen 2002, S. 65).

Zum anderen halten sich Vorurteile in Bezug auf die elterlichen Qualitäten von Lesben und Schwulen sehr hartnäckig. So wird beispielsweise befürchtet, dass Kinder, die bei homosexuellen Eltern aufwachsen, vermehrt auch selbst homosexuelle Neigungen entwickeln würden und dass die Kinder aufgrund fehlender oder “falscher“ Rollenmodelle die eigene Geschlechtsidentität nur unzureichend entwickeln könnten. Auch wird angenommen, dass gleichgeschlechtliche Paarbeziehungen weniger stabil seien als gegengeschlechtliche und dass Kinder aus solchen Familien sich aufgrund der Homosexualität ihrer Eltern und den daraus resultierenden Diskriminierungen zurückziehen und isolieren würden. Vor allem bei homosexuellen Vätern wird befürchtet, dass die Kinder einem höheren Risiko ausgesetzt würden, sexuell belästigt oder missbraucht zu werden (vgl. Jansen/ Steffens 2006, S. 644; Dürnberger/Rupp/Bergold 2009, S. 22).

Grundsätzlich lassen sich zwei Positionen in Bezug auf die Ängste und Vorurteile von gleichgeschlechtlichen Eltern unterscheiden. Zum einen sind dies Urteile und Ängste hinsichtlich der persönlichen Entwicklung der Kinder. Hierzu zählt etwa die Sorge um

die psychische und soziale Entwicklung der Kinder, deren sexuelle Identität und Stigmatisierung. Weiters sind jene Urteile und Ängste zu nennen, die sich auf die Eigenschaften und Fähigkeiten der Eltern beziehen. So wird den homosexuellen Paaren beispielsweise vorgeworfen, grundsätzlich unfähig für die Elternrolle zu sein sowie ein Erziehungs- und Partnerschaftsverhalten zu zeigen, welches keineswegs vorteilhaft für die Entwicklung der Kinder sei. Homosexuellen Vätern wird häufig sogar Pädophilie unterstellt (vgl. Eggen 2009, S. 11).

Die Ängste und Befürchtungen gegenüber homosexueller Elternschaft sind jedoch unbegründet, da zahlreiche Studien darauf hinweisen, dass Kinder in Regenbogenfamilien aufgrund der Homosexualität ihrer Eltern zwar Unterschiede, jedoch keinerlei Defizite in ihrer Entwicklung oder ihrem Verhalten aufweisen (vgl. Eggen 2009, S.17; Rupp/Bergold 2009, S. 305f; Jansen 2010, S. 11).

Dennoch halten sich die Vorurteile und negativen Klischeebilder sehr hartnäckig, nicht nur in Bezug auf elterliche Fähigkeiten, sondern auch in Bezug auf Homosexualität im Allgemeinen, welche doch den Anlass für die Aberkennung der elterlichen Fähigkeiten darstellt. Vorurteile und Uninformiertheit führen in weitere Folge vielfach zu Ungleichbehandlung und diskriminierendem Verhalten in direkten alltäglichen Situationen (vgl. Vaskovics 2001, S. 248f.). So erfahren nicht nur die gleichgeschlechtlichen Eltern, sondern auch deren Kinder immer wieder Benachteiligungen und Diskriminierungen aufgrund ihrer Familiensituation (vgl. Rupp/Bergold 2009, S. 306).

2. Heteronormativität, Zwangsheterosexualität und Homophobie

Wenn ein Kind in Österreich mit etwa sechs Jahren in die Schule kommt, hat es sich bereits in vorschulischen Einrichtungen und im familiären Bereich Vorstellungen darüber angeeignet, was ein „richtiger“ Junge und ein „richtiges“ Mädchen ist, strukturiert seine Wahrnehmung entsprechend und richtet seine Handlungen danach aus- und dies vor dem Hintergrund der Tatsache, dass unsere Gesellschaft von der Norm der Zweigeschlechtlichkeit geprägt ist, die mit ihren vielfältigen Wirkungen in alle Lebensbereiche eindringt (vgl. Paseka 2007, S. 51f.). So erwarten die meisten Menschen, dass jede und jeder entweder Mann oder Frau ist und sich auch entsprechend den von der Gesellschaft vorgegebenen geschlechtsspezifischen Rollenmustern verhält. Die Norm der Zweigeschlechtlichkeit geht einher mit der Norm der Heterosexualität- auch als Heteronormativität bezeichnet. So wird in Bezug auf die sexuelle Orientierung erwartet, dass jede und jeder heterosexuell ist. Wird diesen Rollenmustern nicht entsprochen, reagieren Menschen oft mit Unsicherheit darauf, die auch negatives und diskriminierendes Verhalten zur Folge haben kann (vgl. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S.16).

„Die Heteronormativität drängt die Menschen in die Form zweier körperlich und sozial klar voneinander unterschiedener Geschlechter, deren sexuelles Verlangen ausschließlich auf das jeweils andere gerichtet ist“ (Wagenknecht 2007, S.17). Dabei wirkt die Heteronormativität als apriorische Kategorie des Verstehens uns setzt sogleich Verhaltensnormen. Wer diesen Normen nicht entspricht, wird diskriminiert, verfolgt oder gar ausgelöscht. Heteronormativität ist dabei sämtlichen gesellschaftlichen Verhältnissen eingeschrieben, leitet politisches Handeln und bestimmt über die Verteilung von Ressourcen (vgl. ebd., S.17).

So erfahren Kinder schon früh, dass Frauen Männer zu lieben haben und Männer Frauen. In Kinderbüchern, in Märchen, in den Medien- immer werden heterosexuelle Paare dargestellt, die diese Norm etablieren. Ausnahmen gibt es nur selten. Man denke nur an Werbespots, die idealisierte heterosexuelle Paare, Familien als eine Lebensgemeinschaft von Mann, Frau und Kind(ern) präsentieren und als Identifikationsmuster anbieten. Es wird unterstellt, dass Mann und Frau einfach

zusammengehören, dass sie sich als etwas Gegensätzliches ergänzen, und gerade deswegen für einander bestimmt sind (vgl. Paseka 2007, S.54; Jugendnetzwerk Lambda 1996, S.14f.).

Tagtäglich werden Kinder wie Erwachsene in den unterschiedlichsten Medien wie selbstverständlich mit Heterosexualität konfrontiert. Dabei stellt die Heterosexualität keineswegs die einzige von Natur aus gegebene sowie vom Menschen real gelebte Möglichkeit der Partnerschaft und Sexualität dar (vgl. Hartmann 1993, S. S36). „Das gesellschaftliche Unsichtbarmachen dieser Tatsache legt die Vermutung nahe, daß (sic!) Heterosexualität sich viel weniger als bewußte (sic!) Entscheidung, denn als gesellschaftlich geforderte Norm darstellt“ (Hartmann 1993, S. 36). Der Begriff der Zwangsheterosexualität wird von Adrienne Rich verwendet, um aufzuzeigen, dass Heterosexualität als eine gesellschaftliche Institution- vergleichbar mit der Ehe- verstanden werden kann. Die Institutionen stellen dabei stabile und dauerhafte Muster gesellschaftlicher menschlicher Beziehungen dar, die in einer Gesellschaft erzwungen und gelebt werden. (vgl. Hartmann 1993, S. 36).

Zwangsheterosexualität schlägt sich in vielseitiger Weise im Denken wie auch im Handeln der Gesellschaft nieder. Zu bedenken ist, dass in den gesellschaftlichen Strukturen der Zwangsheterosexualität alle Personen leben, unabhängig davon, welche Lebensweise sie gegebenenfalls für sich selbst bevorzugen (vgl. Hartmann 1993, S. 38f.). So ist selbst in sexuell toleranten Gesellschaften das soziale Umfeld stets durch heterosexuelle Normen geprägt, was durch die seltener auftretende homosexuelle Orientierung begründet wird (vgl. Kolanowsky 2009, S. 108).

Das Verschweigen und Marginalisieren von Lesben und Schwulen sowie ihrer Lebensgestaltung ist jedoch als Diskriminierung zu verstehen (vgl. Hartmann 1993, S. 38f.).

In vielen Gesellschaften und somit auch in den meisten deutschen und österreichischen Schulen ist Homophobie nach wie vor weit verbreitet (vgl. van Dijk/van Driel 2008, S. 9). Darunter wird die Aversion oder Ignoranz bezüglich Homosexualität und Homosexuellen sowie die bestehenden gesellschaftlichen Vorbehalte und Vorurteile ihnen gegenüber verstanden (vgl. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S.15; Kolanowsky 2009, S. 108).

Homophobie steht für die ablehnende Haltung der Gesellschaft zur Homosexualität und die Furcht heterosexueller Menschen im Umgang mit Lesben und Schwulen. Dabei

handelt es sich um eine irrationale Angst, denn es gibt keine objektiven Gründe, um vor homosexuellen Personen Angst zu haben. Diese vorurteilsbehafteten Gefühle stärken jedoch Mythen, Stereotypen, Diskriminierungen und Gewalt gegen Lesben und Schwule (vgl. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 15; Kolanowsky 2009, S. 109).

Auffallend ist, dass es sich bei den Personen mit den größten Befürchtungen und dem meisten Unbehagen um jene handelt, die bisher keine homosexuellen Menschen persönlich kennen gelernt haben und diese auch nicht kennen lernen wollen. Eine ablehnende Haltung zeigen vor allem Männer und ältere Menschen, die zumeist religiös eingebunden sind und homosexuelles Verhalten daher als Sünde verstehen. Damit einher geht auch oftmals die Meinung, dass Homosexualität etwas sei, das Menschen selbst wählen und aus diesem Grund auch jederzeit wieder aufgeben können (vgl. Kolanowsky 2009, S. 109).

Kritisch gesehen birgt der Begriff Homophobie eine gewisse Problematik in sich, impliziert sein Gebrauch doch, dass anti-lesbische und anti-schwule Vorurteile eine klinische und individuelle Angelegenheit sind. Dies ist jedoch keineswegs der Fall- vielmehr ist Homophobie ein gesellschaftliches Phänomen, welches seinen Ursprung zum einen in kulturellen Ideologien und zum anderen in der Beziehung zwischen Gruppen hat. Die Diskriminierung von Homosexuellen tritt demnach nicht in der klinischen Form einer Phobie auf, weshalb in den Sozialwissenschaften heutzutage auch die Begriffe Homonegativität oder „sexuelle Vorurteile“ gebraucht werden.

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass Menschen mit einer klassischen Phobie wie etwa Klaustrophobie versuchen, die Angst auslösenden Orte und Objekte zu meiden, während Menschen mit homosexuellenfeindlichen Einstellungen diese physiologischen Reaktionen nicht aufweisen. Hier trifft sogar das Gegenteil zu- homophobe Menschen versuchen oft Homosexualität zu bekämpfen und beschäftigen sich teilweise sogar in einer Weise mit ihr, die als exzessiv bezeichnet werden kann (vgl. vgl. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S.15).

Homophobie kommt nicht immer in gleicher Weise zum Ausdruck. Es gibt mehrere Formen und Abstufungen, wie das negative oder diskriminierende Verhalten gezeigt wird. Zu nennen sind hier die soziale Distanzierung und Ausgrenzung, die Verweigerung von Rechten, Schikanieren und Mobbing, bedrohendes Verhalten wie

zum Beispiel Erpressung sowie die Androhung und Anwendung von Gewalt. Soziale Distanzierung und Mobbing stellen dabei jene Formen von Diskriminierung dar, von denen Lesben und Schwule am häufigsten im Alltag betroffen sind (vgl. ebd., S. 17).

Die Diskriminierung kann dabei als ein Teufelskreis von Ereignissen gesehen werden. Weicht das Verhalten einer Person von dem ab, was ideologisch als „normal“ gesehen wird, entsteht ein Gefühl der Unsicherheit oder Angst. Bereits ein erstes, nicht näher bestimmtes Gefühl kann zu einer negativen Einstellung und dieses wiederum zu negativem Verhalten führen. Lesben und Schwule versuchen oftmals, solche Diskriminierungen zu verhindern, indem sie sich den Normen der Gesellschaft anpassen und/oder vorgeben, heterosexuell zu sein. So werden sie als Homosexuelle für die Gesellschaft „unsichtbar“ – einzig sichtbar bleiben schließlich jene, die ihre Homosexualität offen leben. Selbstverständlich stechen dabei wiederum die am deutlichsten hervor, welche am auffälligsten und stärksten von den traditionellen heteronormativen Erwartungen abweichen. Das als aufgezwungen verstehbare Verhalten der Homosexuellen führt so zu selektiven Bildern von Homosexualität, was wiederum dazu beiträgt, dass das Verhalten aller Homosexuellen als abweichend wahrgenommen wird. Dadurch entstehen wieder negative Gefühle, anhand derer der Teufelskreis von neuem beginnt. Die immer stärker als Abweichung wahrgenommenen Bilder führen schließlich zum Entstehen und der Zunahme von Ängsten und Abneigungen, was wiederum auch eine Zunahme von negativen Einstellungen und Verhaltensweisen nach sich zieht. So kann der Psychosoziale Prozess der Diskriminierung als Teufelskreis bezeichnet werden, der dazu neigt, sich selbst zu verstärken (vgl. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 17).

Bei Anti-Homosexualität handelt es sich also nicht um eine Krankheit, die „geheilt“ werden muss –wie der Begriff Homophobie zu suggerieren vermag – sondern um eine negative Grundeinstellung, die einer positiven Beeinflussung bedarf. Es muss jedoch betont werden, dass eine bereits verinnerlichte homophobe Grundhaltung nicht ohne weiteres abgelegt werden kann. Von homophoben Verhalten kann nicht plötzlich auf Toleranz oder gar Akzeptanz „umgeschaltet“ werden. Homophobie und Heteronormativität sind als sehr komplex zu verstehen und können daher nicht einfach schlagartig verändert werden. Vielmehr handelt es sich um Konzepte mit einer ganzen Reihe von Werten und Normen, die auf verschiedene Kontexte bezogen sind. (vgl. ebd., 27).

3. Zahlen, Daten, Fakten

„Trotz aller medial und gesellschaftlich proklamierten Toleranz bleibt die Einstellung gegenüber Schwulen bei einem Großteil der Jungen geprägt von Vorurteilen. Schwulsein mag in der Daily Soap den Unterhaltungswert steigern, im Kontext der eigenen Geschlechtsidentität stellt es jedoch eine Bedrohung dar“ (Timmermanns 2008a, S. 18).

Die vom Münchner Meinungsforschungsinstitut iconkids & youth im Jahr 2002 durchgeführte repräsentative Studie belegt diese These. Ihr zufolge haben 61 Prozent der deutschen Jugendlichen eine negative Einstellung gegenüber Schwulen und Lesben, finden sie „nicht“ oder „überhaupt nicht“ gut. Auch zeigte die Befragung, dass Mädchen mehr Toleranz als Jungen in Bezug auf Homosexuelle zeigen. Während 71 Prozent der Jungen offen ihre negative Einstellung Schwulen gegenüber äußerten, waren es nur 51 Prozent der Mädchen, die Vorbehalte gegen Homosexuelle bekannten. Zu denken gibt auch die Tatsache, dass sich die Vorbehalte im Trendvergleich nicht vermindert sondern verstärkt haben. So fanden bei einer gleichen Studie im Jahr 1998 nur 34 Prozent der 12-17-Jährigen Schwule und Lesben „nicht/überhaupt nicht gut“. Dies zeigt auch, dass Homosexuelle in den Medien nach wie vor zu einseitig dargestellt werden. So findet man selten homosexuelle Helden als coole Leitfiguren für Jugendliche- viel eher werden sie als eine Kuriosität gehandelt (vgl. iconkids & youth 2002).

Die negativen Haltungen wirken vor allem auf die gleichaltrigen Homosexuellen ein. So führen die häufige Ablehnung und der Gebrauch von Schimpfwörtern wie „schwule Sau“ unter den Peers dazu, dass die deutliche Mehrheit der jungen Schwulen das Entdecken ihrer sexuellen Orientierung als negativ empfindet (vgl. Watzlawik zit.n. Timmermanns 2008a, S. 18).

Die durch den Widerspruch zwischen den eigenen Empfindungen und den verinnerlichten gesellschaftlichen Sanktionen homosexueller Lebensweisen auftretenden Probleme sind vielfältig und haben oftmals beträchtliche Folgen für die Homosexuellen. Diese reichen von Depressionen über Psychische Störungen wie Einsamkeit bis hin zu Suizidgedanken und –versuchen und Selbsttötungen und werden mit den Wirkungen der Homophobie in Zusammenhang gebracht (vgl. Kolanowsky 2009, S. 111).

So scheint es nicht verwunderlich, dass die Suizidgefahr homosexueller Jugendlicher bis zu vier Mal so hoch ist als bei heterosexuell orientierten Jugendlichen (vgl. Braun/Lähnemann 2002, S. 3). Einer Pressesendung der Homosexuelleninitiative (HOSI) Linz aus dem Jahr 2012 zufolge wird in Österreich sogar jeder dritte Suizidversuch von Homosexuellen begangen, wobei die Suizid(versuchs)rate bei Jugendlichen besonders hoch ist (vgl. HOSI Linz 2012).

Das Adjektiv „schwul“ hat sich in den letzten Jahren zu einem Synonym für alles entwickelt, was von den Jugendlichen als unangenehm, störend, uncool oder doof empfunden wird. Die mit dem Schimpfwort und dem Adjektiv transportierte negative Wertung erschwert einerseits den homosexuellen Jungen ein Coming-out, andererseits aber auch den heterosexuellen Jugendlichen einen Zugang zu Teilen ihrer Gefühlswelt, zu freundschaftlicher Verbundenheit und körperlicher Nähe untereinander. So werden mit Nähe verbundene Emotionen schnell als Gefühlsduselei oder eben als „schwul“ und damit als unmännlich abgestempelt, wodurch Beziehungen zu anderen Jungen um viele Erfahrungen ärmer werden (vgl. Timmermanns 2008a, S. 18).

Zusammengefasst kann nun gesagt werden, dass die häufig auftretenden psychischen Beschwerden bei homosexuellen Jugendlichen nicht aufgrund ihrer Homosexualität auftreten, sondern als die Folge von Homophobie und Heteronormativität zu verstehen sind. Denn mit ihrem Coming-out machen sich die Jugendlichen oft zur Zielscheibe für Diskriminierungen und Ausgrenzungen (vgl. HOSI Linz 2012).

Die HOSI Linz sieht hier deutlichen Handlungsbedarf. Vor allem gelte es, die Institutionen im Bildungs,- Gesundheits,- und Sozialbereich besser auf die Bedürfnisse homosexueller Menschen vorzubereiten (vgl. ebd., 2012).

4. Homosexualität und Schule

„Für den Umgang mit Homosexualität und Regenbogenfamilien im Allgemeinen spielt es auch eine Rolle, ob und wie diese Themen im Unterricht bzw. in der Schule aufgegriffen und behandelt werden. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund von Diskriminierungen und Vorurteilen wichtig“ (Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 206). Die Schule ist der Ort, an dem bisher der größte Teil der schwul-lesbischen Aufklärungsarbeit stattfindet- vor allem im Rahmen der Sexualerziehung (vgl. Timmermanns 2003, S. 13).

Auch findet immer häufiger das Coming-out homosexueller Jugendlicher in der Schule statt. Dennoch wird der Umgang mit Schwulsein und Lesbischsein dort nicht in adäquater Weise aufgegriffen. Was es bedeutet, sich offen vor seinen Peers als schwul oder lesbisch zu outen, kann nicht für alle Schulen und alle Jugendlichen verallgemeinert werden- zu unterschiedlich sind die Erfahrungen diesbezüglich. Dennoch muss festgehalten werden, dass die Schulen und Bildungseinrichtungen in Österreich und Deutschland von einem selbstverständlichen und akzeptierenden Umgang mit homosexuellen Jugendlichen weit entfernt sind. Nur wenige Lehrer nehmen die teils massiven Probleme der jungen Lesben und Schwulen wahr. Auch sind es nicht nur die Jugendlichen, deren Einstellungen geprägt sind durch Vorurteile und Stereotype, die auf einem Boden von Unwissenheit und Ängsten gedeihen- auch Lehrkräfte sind davon betroffen (vgl. Timmermanns 2008b, S. 58f).

Die bislang einzige Studie über österreichische Schwule, die Auskunft über ihre Schulzeit geben, wurde im Jahr 2005 von Faistauer und Ploederl durchgeführt und liefert Hinweise auf das Unbehagen schwuler Schüler im österreichischen Schulsystem in den letzten 30 Jahren. Untersuchungen zur Situation von lesbischen Schülerinnen stehen bisweilen noch aus (vgl. Hauberger/Pankratz 2008, S. 97).

Immer noch handelt es sich bei Homosexualität um ein Reizthema in der Schule- hier hat sich in den letzten Jahren auf den ersten Blick nicht viel verändert. So ergab im Jahr 1996 eine deutsche Studie über die Lebenssituation von lesbischen Mädchen, dass das Thema im Sexualunterricht entweder gar nicht behandelt oder wenn, dann meist als eine unnatürliche Abweichung von Sexualität abgetan wird (vgl. Jugendnetzwerk Lambda 1996, S. 105). Auch im Jahr 2009 werden laut Ergebnissen einer Expertenbefragung

Themen rund um Homosexualität nach wie vor nur unzureichend besprochen, und dies trotz bindender Verankerung entsprechender Aspekte in den Lehrplänen (vgl. Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 206).

Gründe dafür gibt es mehrere. Zum einen ist hier die Tatsache zu nennen, dass viele Lehrkräfte angesichts dieser Aufgabe zu schlecht oder gar nicht ausgebildet und daher überfordert sind. Zum anderen bestehen oftmals Ängste davor, dieses tabuisierte Thema anzusprechen. Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Sexualpädagogik Stefan Timmermanns spricht in diesem Zusammenhang auch über die diffuse Angst von Lehrpersonen, die darin besteht, die Jugendlichen über das Reden und Nachdenken über sexuelle Orientierungen und erst recht über die Vermittlung positiver Informationen zum Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen erst auf die Idee zu bringen, lesbisch oder schwul zu sein und sie so gewissermaßen zur Homosexualität zu „verführen“ (vgl. Timmermanns 2003, S. 9; Hartmann 1993, S. 42). Darüber hinaus sind manchen LehrerInnen Themen rund um Liebe, Beziehungen und Sexualität grundsätzlich peinlich, weshalb sie diese im Unterricht nicht ansprechen und lieber KollegInnen überlassen. Weiters sehen Lehrkräfte zum Teil auch schlicht keine Notwendigkeit, dieses Thema zur Sprache zu bringen. Nach Ansicht von befragten Experten gehe es hier aber nicht um die Befindlichkeit der einzelnen Lehrperson, sondern um eine adäquate Aufklärung von Kindern und Jugendlichen sowie um die Vermittlung von Toleranz (vgl. Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 206f.).

Zudem ist zu bedenken, dass es nicht möglich ist, sich zum Thema Homosexualität nicht zu positionieren. Denn schließlich bedeutet auch einem Thema auszuweichen, Stellung zu beziehen (vgl. Jugendnetzwerk Lambda 1996, S.105).

Soweit zu den Gründen, die zu einer Vernachlässigung des Themas Homosexualität führen. Doch wenn das Thema in Unterricht zur Sprache kommt- wie wird dann über Homosexualität gesprochen?

Zu bemerken ist nach wie vor eine Tendenz zur Gleichsetzung von Sexualität mit Heterosexualität. Dies mag zum Teil aus Unachtsamkeit, zum Teil aber auch gezielt geschehen. Auch werden Schwule und Lesben nicht immer ausdrücklich benannt, sondern unter dem Oberbegriff der sexuellen Orientierung zusammengefasst, was zwar durchaus eine Thematisierung ermöglicht, jedoch auch ein Ausweichen von konkreten Benennungen ausdrückt. Häufig wird Homosexualität als Randthema behandelt, einmal kurz angesprochen um danach wieder über Sexualität nur in ihrer heterosexuellen Form zu sprechen (vgl. Braun/Lähmann 2002, S. 4). Vor allem dem Thema Lesbischsein

kommt oftmals zu wenig Bedeutung im Unterricht zu, denn wenn es um Homosexualität geht, stehen häufig eher Themen rund um Schwulsein im Mittelpunkt (vgl. Timmermanns 2003, S. 55; Hartmann 1993, S. 43).

Weiters wird Sexualaufklärung häufig reduziert auf biologische Funktionen, auf die Fortpflanzung und deren Verhütung und somit als Thema im Biologieunterricht untergebracht. Die soziale Dimension von Liebe, Sexualität und Partnerschaft wird dabei nicht zum Thema gemacht. Jedoch sind gerade dies jene Themen, an denen die Jugendlichen Interesse haben und bei denen sie nach Orientierungshilfen und Informationen suchen (vgl. Jugendnetzwerk Lambda 1996, S. 105).

Noch weniger als auf das Thema Homosexualität wird im Unterricht nach Ansicht von Experten auf Regenbogenfamilien eingegangen. Dies liegt unter anderem auch an einem unzureichenden Wissensstand seitens der Lehrkräfte. Viele Pädagogen und Pädagoginnen wissen nicht, was Regenbogenfamilien sind und können sie demnach auch nicht zur Sprache bringen (vgl. Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 207).

Zu bedenken ist jedoch, dass „in einer Gesellschaft, in der Kindern und Jugendlichen heterosexuelle Lebensweisen als einzig denkbare Form der Lebensgestaltung vermittelt werden, [...] es unweigerlich dazu [kommt], dass Vorurteile und Stereotype reproduziert werden“ (Sielert 2009, S. 211).

4.1. Diskriminierung, stereotype Darstellungen und Heteronormativität in Schulbüchern

In Schulbüchern findet man Homosexualität nach wie vor ausschließlich als kurzen Absatz in Biologiebüchern, ansonsten ist von Lesben und Schwulen in den Schulbüchern keine Rede. Homosexualität ist demnach weit davon entfernt, als eine gleichwertige und gleichberechtigte Lebensform anerkannt und dargestellt zu werden. Eher wird sie als Problem der Sexualität thematisiert (vgl. Braun/Lähmann 2002, S. 6, Hartmann 1993, S. 42). Durch die Tabuisierung einerseits und die Abwertung andererseits kommt es in der Schule zu einer offenen Diskriminierung gegen lesbische und schwule Lebensgestaltung (vgl. Hartmann 1993, S. 42). Die Unterrichtsmaterialien und Schulbücher sind nach wie vor geprägt durch Heteronormativität. Lebensformen, die der normierten und zum Maßstab gesetzten weißen Kleinfamilie nicht entsprechen, findet man darin selten. Ebenso wie Menschen mit Behinderung oder kinderreiche Familien fehlen Lesben und Schwule in den Büchern als Identifikationsmöglichkeiten und als Ausdruck der gesellschaftlichen Realität (vgl. Hartmann 1993, S. 43).

Zu bedenken gilt, dass die Schulbücher für viele Lehrkräfte eine wichtige Orientierungshilfe darstellen, da sie sich aufgrund ihrer Zulassung durch die Landesbehörde an die jeweiligen Richtlinien halten müssen. So repräsentieren sie für manche Lehrkräfte in gewisser Weise einen heimlichen Lehrplan (vgl. Timmermanns 2003, S. 53f.). Bei Büchern, die vor 1985 veröffentlicht wurden, fällt auf, dass das Thema Homosexualität entweder zur Gänze übergangen, als sexuelle Abweichung dargestellt oder intensiv nach den Ursachen der Homosexualität gesucht wird und homosexuelle Partnerschaften somit stets als etwas Abnormales dargestellt werden (vgl. Schmidt 1994, S. 122ff., 153f.) In aktuelleren Biologiebüchern dagegen wird zumindest in einem Absatz auf die gleichgeschlechtliche Orientierung hingewiesen. Problematisch sind jene Unterrichtsmaterialien, in denen Homosexualität ausschließlich im Kontext der Krankheit AIDS angesprochen wird. Damit wird die gleichgeschlechtliche Sexualität auf ein Risikoverhalten reduziert, mit dem nur noch Krankheit und Tod assoziiert wird (vgl. Schmidt 1994, S. 188; Timmermanns 2003, S. 53ff.).

Noch seltener als Homosexualität wird im schulischen Kontext die Regenbogenfamilie repräsentiert (vgl. Rupp 2007, S. 207). Regenbogenfamilien kommen nicht in

Schulbüchern vor und überwiegend auch nicht in den Köpfen der PädagogInnen, was potenziell zu Diskriminierung führt- ganz nach dem Motto „was nicht im Lehrbuch steht, das gibt es nicht“ beziehungsweise ist nicht „normal“. Diese Unsichtbarmachung schließt jene Kinder und Jugendliche, die lesbische und schwule Eltern haben, aus der Normalität aus und kann ein Gefühl des Nicht-Dazugehörens erzeugen (vgl. Gerlach 2012).

In den letzten Jahren wurde eine Herangehensweise an das Thema Homosexualität verfolgt, die auch die Bedürfnisse der Zielgruppe stärker berücksichtigt, doch trotz einer Zunahme an lesbisch-schwulen Aufklärungsprojekten (zum Beispiel „Achtung Liebe“), kann der Aufklärungsunterricht in den Schulen als ungenügend betrachtet werden. Tabuisierung, Diskriminierung und Stereotype Bilder finden sich immer noch in Schulbüchern und auch die überwiegende Zahl der Lehrkräfte sieht gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften nicht als eine den heterosexuellen gleichwertige Lebensform (vgl. Timmermanns 2003, S. 50; 60).

„Ob Homosexualität in der Schule aus den Bereichen des Tabus und der ‚Schmuddelecke‘, herauskommen kann, hängt trotz der Richtlinien und Medien in letzter Instanz von den Lehrkräften ab“ (ebd., S. 56). Und hier spielt vor allem deren persönliche Einstellung zum Thema eine ganz wesentliche Rolle (vgl. ebd., S. 56).

5. Ein Beginn im Kindergarten als Konsequenz

Die vorangegangenen Darstellungen verdeutlichen sehr anschaulich die momentane Lage. In unserer Gesellschaft nimmt die Regenbogenfamilie eine Randstellung ein nicht zuletzt deshalb, weil Homosexualität immer noch ein Tabuthema darstellt. Dies wird auch im Schulunterricht deutlich, wo Aufklärungsarbeit meist in unzureichender Weise geleistet wird. Dadurch erfahren Kinder und Jugendliche nicht nur von der Gesellschaft sondern auch durch die Bildung, dass gleichgeschlechtliche Lebensweisen nicht „normal“ und heterosexuellen Partnerschaften nicht gleichwertig sind.

Obwohl Jugendliche heute immer toleranter werden bestehen doch nach wie vor massive Vorbehalte gegenüber der gleichgeschlechtlichen Lebensweise. Dabei ist zu bedenken, dass die Bildung eines Menschen seine Einstellung zu Homosexualität beeinflusst- in mehreren Studien korrelierte ein höherer Bildungsgrad mit einer größeren Toleranz (vgl. Timmermanns 2003, S. 16). „Schule, Jugendhilfe, Familienbildungsstätten und andere Einrichtungen sind somit gefordert, sich diesem Thema nicht länger zu verschließen. Um dies zu erreichen, müssen die klassischen Strategien zum Abbau von Diskriminierung weiterentwickelt werden“ (Behrens 2002, S. 10). Dazu braucht es nach Rauchfleisch dringend vorurteilsfreie und über gleichgeschlechtliche Lebensweisen gut informierte Fachleute aus den Bereichen Pädagogik und Sozialarbeit. Aber auch die Darstellung von Regenbogenfamilien in Kinder- und Schulbüchern als eine den heterosexuellen Ehen gleichwertige Familienform trägt dazu bei, diese Lebensform für die Heranwachsenden zu etwas „Normalem“ werden zu lassen (vgl. Rauchfleisch 2005).

Auch in der Studie von Buba und Vaskovics wird in diesem Zusammenhang der hohe Stellenwert der pädagogischen Arbeit betont. Denn Umdenken muss bei der kommenden Generation ansetzen. So besteht die Hoffnung, dass Homosexualität und Regenbogenfamilien dadurch zu etwas Selbstverständlichem werden, dass diese Themen möglichst früh in der pädagogischen Arbeit miteinbezogen werden.

Eine Befragte der Studie von Buba und Vaskovics drückt es so aus: „*Sie (Anm. E.F.: die Homosexualität) sollte auch in den Schulen kein Tabuthema mehr sein. Man müsste ganz offen darüber sprechen können. Dass das schon bei Kleinkindern und*

Schulkindern anspringt, dass die das schon als was Normales ansehen“ (Buba/Weiß 2001, S. 239).

Eine weitere Stellungnahme diesbezüglich lautet: *„Wesentlich wichtiger als Gesetze ist die Erziehung der Kinder. Die Macht der Erziehung wird kolossal unterschätzt. Von den Möglichkeiten, die wir haben, wäre der idealste Weg die (...) tolerante Erziehung der Kinder“ (Buba/Weiß 2001, S. 239).* Wünschenswert wäre allerdings eine Kombination von beidem: rechtlicher Gleichstellung und Erziehung- und zwar im Sinne von anders aufgeklärten Kindern und Jugendlichen, die gleichzeitig auch erleben, dass Homosexuelle die gleichen Rechte wie Heterosexuelle haben (vgl. ebd., S. 239).

Amerikanische Studien haben ergeben, dass Kinder ihre Einstellungen zu andern Gruppen beginnend mit dem 4. Lebensjahr ausbilden. Die frühkindliche Phase ist somit besonders wichtig für die spätere Vorurteilsbereitschaft der jungen Menschen (vgl. Karsten 1978, S. 351). Hier gewinnt vor allem der elementarpädagogische Bereich an Bedeutung, wenn es darum geht, Kinder zu vorurteilsfreien und toleranten Menschen zu erziehen und damit zu einem Abbau von Diskriminierungen gleichgeschlechtlicher Lebensweisen beizutragen.

III. Die Rolle der ElementarpädagogInnen, ihre Möglichkeiten und Grenzen

1. Förderung von Vielfalt

Da im vorangegangenen Kapitel sehr ausführlich dargestellt wurde, dass Handlungsbedarf besteht und es durchaus Gründe für eine Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten gibt, wird nun im nächsten Schritt darauf eingegangen, welchen Beitrag speziell ElementarpädagogInnen zum Abbau von Diskriminierungen gleichgeschlechtlicher Lebensweisen leisten können.

Im Vordergrund steht dabei immer die Förderung von Vielfalt. Vielfalt zu fördern versteht Petra Wagner, Leiterin des Projekts Kinderwelten, dabei nicht als „Zusatzprogramm“ zum pädagogischen Alltag oder als „touristischen Ausflug“ in eine andere Kultur oder Familienform, sondern das Durchdringen des gesamten Alltags im Kindergarten (vgl. Wagner 2001, S.11). Weil Kinder soziale Botschaften aus ihrem Umfeld imitieren und übernehmen, braucht es eine Lernumgebung sowie erwachsene Vorbilder, die ihnen vermitteln, dass alle Menschen auf dieser Welt gleichberechtigt sind. Dies impliziert auch das Vorhandensein von vielfältigem (Spiel-)Material. In Bezug auf Familienformen und Geschlechterrollen sind hier einseitige und stereotype Materialien nicht förderlich, wenn Vielfalt positiv erlebt werden soll. Auch sprachlich gilt es darauf zu achten, als PädagogIn niemanden zu stereotypisieren oder auszugrenzen (vgl. Wagner 2010, S. 26). Es wird somit die Notwendigkeit deutlich, als PädagogIn so zu arbeiten, dass die Kinder die Möglichkeit haben, ihr Wissen über Unterschiede zu vertiefen und gleichzeitig ihre Kompetenzen im respektvollen Umgang damit verbessern können (vgl. ebd., S. 28).

Wenn Kinder positive Eindrücke über Regenbogenfamilien gewinnen und die Information erhalten, dass diese Familienform zwar anders, aber nicht schlechter ist, so ist ein erster Schritt bereits getan. Gerade bei solchen Themen, die nicht zur alltäglichen Lebenswelt der meisten Kinder gehören, ist das Verhalten der PädagogInnen bedeutsam. Vorurteile betreffen ja sehr häufig eben jene Bereiche, in denen keine oder nur wenig eigene Erfahrung möglich ist (vgl. Karsten 1978, S. 351f.).

Für jene Kinder, die in einem bestimmten Merkmal privilegiert sind und daher zur sozial anerkannten Gruppe gehören – im Falle von Familienformen sind dies Kinder aus

einer heterosexuellen Ehe- sind stereotype und abwertende Botschaften über die anderen eine problematische Grundlage für ihr eigenes soziales Lernen und Handeln. Denn durch den Glauben an die eigene Höherwertigkeit, verbunden mit der Vorstellung der anderen als minderwertig, werden die Unterschiede intensiviert während die Gemeinsamkeiten zwischen den Menschen ignoriert werden. Empathie für Menschen, die anders sind, kann sich in der Folge nur schwer entwickeln, wodurch eine Solidarisierung mit anderen gegen Ungerechtigkeiten unwahrscheinlich wird (vgl. Wagner 2010, S. 56f.). Ein positiver Umgang mit Unterschieden sowie eine Förderung von Vielfalt sind daher für alle Kinder bedeutsam, unabhängig davon, ob sie der sozial anerkannten Gruppe angehören oder nicht.

Wenn vielfältige Lebensweisen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten immer wieder in der pädagogischen Arbeit vorkommen und Regenbogenfamilien auch in Medien wie Bilderbüchern zu finden sind, stehen die Chancen gut, dass diese Lebensform zu etwas Selbstverständlichem für die Heranwachsenden wird, sich dadurch keine oder weniger Vorurteile verfestigen und in Folge dessen auch diskriminierendes Verhalten abnimmt oder gar nicht erst entsteht (vgl. Rauchfleisch 2005; Timmermanns 2003, S. 7).

„Werden Familien sichtbar, machen Kinder Erfahrungen mit Vielfalt. Sie lernen Menschen kennen, die sich im Aussehen, im Verhalten, in der Sprache oder den Gewohnheiten von ihnen unterscheiden. Sie lernen, sich mit Unterschieden wohl zu fühlen und sie zu respektieren“ (Şıkcan 2010, S. 193).

Daraus folgt auch, als PädagogIn Unterschiede zwischen den Kindern und ihren Lebenssituationen nicht zu übergehen, sondern ganz bewusst wahrzunehmen und im pädagogischen Handeln zu bearbeiten. Unterschiede zum Thema zu machen, bedeutet auch, voneinander lernen zu können- und dies bezieht sich nicht nur auf unterschiedliche Familienformen. PädagogInnen können eine positive Atmosphäre für Vielfalt dadurch fördern, indem sie Unterschiede ebenso wie Gemeinsamkeiten mit Wertschätzung wahrnehmen und betonen (vgl. Schallenberg-Diekmann 2010, S. 229f.). Haben die Kinder sich mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden beschäftigt, können sie darüber nachdenken, welche Verhaltensweisen und Bilder unwahr oder unfair sind und unfaire Handlungsweisen auch benennen. Schließlich lernen die Kinder dadurch, aktiv gegen unfaire Handlungsweisen und Vorurteile vorzugehen und sich gegen diskriminierende Handlungen zu entscheiden (vgl. Şıkcan 2010, S. 193; Wagner 2001, S. 9). Gleichzeitig werden die Kinder aber auch ermutigt, ihre individuellen Besonderheiten und Lebenserfahrungen auszudrücken, wenn sie die Erfahrung machen,

dass Unterschiede nicht bewertet werden, sondern bereichernd sind (vgl. Wagner 2010, S. 28).

Mit dieser Strategie werden somit zum einen der respektvolle Umgang mit Unterschieden und zum anderen das entschiedene Eintreten gegen Herabwürdigung und Diskriminierung verfolgt (vgl. ebd., S. 30).

Die Förderung eines positiven Umgangs mit Vielfalt ist somit wesentlich für die Anti-Diskriminierungsarbeit im Kindergarten. Im Folgenden werden in Bezug auf die elementarpädagogische Arbeit nun zwei Schwerpunkte gesetzt, die sich jeweils in unterschiedlicher Weise auf den Abbau von Diskriminierungen beziehen und als Möglichkeiten zu verstehen sind, durch den positiven Umgang mit Vielfalt Anti-Diskriminierungsarbeit im Kindergarten zu leisten.

Der erste Schwerpunkt widmet sich dem Abbau von bestehenden Vorurteilen und Diskriminierungen im elementarpädagogischen Kontext. Besonderes Augenmerk gilt dabei dem Vorhandensein von Vorurteilen und Stereotypen im Kindergartenalltag, dem Umgehen mit Unterschieden, sowie den häufig unhinterfragten Normvorstellungen und unbemerkten Ausgrenzungsprozessen (vgl. Wagner 2001, S. 1). Denn „Pädagogik kann in den ihr zugänglichen Bereichen Diskriminierung verhindern und darüber hinaus Orientierungs- und Handlungssicherheit im produktiven Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen vermitteln“ (Sielert 2009, S. 13).

Im zweiten Schwerpunkt geht es darum, Vorurteilen und Diskriminierungen vorzubeugen, indem die Tabuisierung gebrochen und gleichgeschlechtliche Lebensweisen als selbstverständlich und der Ehe gleichwertig im Kindergarten zur Sprache gebracht wird. Dadurch werden Regenbogenfamilien zu einem „normalen“ Bestandteil unserer Gesellschaft (vgl. Rauchfleisch 2005). Hier sind vor allem ein differenzsensibles Handlungswissen seitens der PädagogInnen sowie der dazugehörige professionelle Habitus nötig, um Räume und Möglichkeiten zu schaffen, in denen Vielfalt wachsen kann, weil Toleranz gefördert und auch gelebt wird (vgl. Sielert 2009, S. 15).

Zuletzt wird der Blick noch auf Kinder aus Regenbogenfamilien innerhalb des Kindergartenalltags gerichtet. Denn auch wenn nur ein vergleichsweise kleiner Teil der Kindergartenkinder in einer Regenbogenfamilie aufwächst- für PädagogInnen besteht stets die Möglichkeit, eines dieser Kinder in der eigenen Gruppe zu haben oder in

Zukunft aufzunehmen. Wie alle anderen Kinder gilt es auch sie in ihrer spezifischen Situation wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu fördern (vgl. Lähnemann 2002, S. 12ff.). Dieses Kapitel widmet sich daher ganz speziell dem Umgang mit Kindern aus Regenbogenfamilien im Kindergarten, den sich daraus ergebenden Möglichkeiten für den pädagogischen Alltag sowie der Zusammenarbeit mit den gleichgeschlechtlichen Eltern.

Die jeweiligen Schwerpunkte sind nicht als völlig unabhängig voneinander zu verstehen, sondern als verschiedene Bereiche im Kindergartenalltag, die ineinander übergehen. Sie orientieren sich einerseits immer wieder an der „Pädagogik der Vielfalt“, die unter anderem Themen wie das „Kennenlernen der Anderen“ oder „Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe“ zum Thema hat und sich mit Barrieren beschäftigt, die Menschen aufgrund ungerechtfertigter Macht- und Dominanzverhältnisse in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit einschränken.

So setzt „Pädagogik der Vielfalt“ an den individuellen Bedürfnissen, Möglichkeiten und Kompetenzen jedes einzelnen an und unterstützt die Menschen darin, Vielfalt auch in sich selbst zu entdecken und aufgrund dessen neue Handlungsbereiche zu erschließen. „Pädagogik der Vielfalt“ betont weiters die produktiven Chancen, die aufgrund von Heterogenität entstehen und setzt sich dafür ein, dass die Heterogenität dementsprechend anerkannt wird (vgl. Sielert 2009, S. 13; Prengel 2006; S 185).

Zum anderen finden sich in den Kapiteln auch immer wieder Ansätze und Ideen, die auf das Projekt „Kinderwelten“ zurückzuführen sind. „Das Projekt Kinderwelten zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen ist ein Projekt des Instituts für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin“ (Wagner 2010, S. 253). Anhand dieses Projekts wurde ein praxiserprobter Ansatz zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung entwickelt, der unter anderem auch die sexuelle Orientierung zum Thema macht. Ziel der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung ist es, der Ausgrenzung und Stigmatisierung von Menschen aufgrund von Vorurteilen entgegenzuwirken. Auf Basis eines tief gehenden Wissens sollen sich die Kinder fundierte Urteile über Menschen und Situationen bilden können. Damit soll die Akzeptanz, Toleranz und Wertschätzung gegenüber anderen Menschen und Kulturen gefördert werden (vgl. Vollmer 2009, S. 156).

Respekt für Vielfalt wird hierbei mit dem Nicht-Akzeptieren von Ungerechtigkeit verbunden. Es handelt sich um ein Bildungskonzept, das stereotype Vorurteile, diskriminierende Ausgrenzungen aber auch Einseitigkeiten in Äußerungen sowie im Verhalten von Personen und in den Abläufen und Gesetzmäßigkeiten der Institutionen bewusst macht, um die lernbehindernden Implikationen von Abwertung und Ausgrenzung nicht länger zu ignorieren. Kinder lernen den respektvollen Umgang mit jenen, die anders sind als sie selbst und werden ermutigt, sich zusammen mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und unfaires Verhalten nicht einfach hinzunehmen (vgl. Wagner 2010, S. 10).

Die vier in diesem Ansatz betonten Bildungsziele lauten: „1. Stärkung der Ich- und Bezugsgruppenidentität, 2. Kennenlernen von Vielfalt und Entwicklung von Empathie, 3. Thematisieren und Kritisieren von Einseitigkeiten, 4. aktives Widersprechen gegen Diskriminierung“ (Vollmer 2009, S. 156). Zu unterscheiden sind weiters zwei existierende Handlungsebenen, bei denen es sich zum einen um die pädagogische Arbeit mit den Kindern handelt und zum anderen um die diversitäts- und diskriminierungsbewusste Organisationsentwicklung.

Die Grundlage dieses Konzepts stellen der Situationsansatz und der Anti-Bias-Ansatz von Louise Derman-Sparks aus Kalifornien dar (vgl. Vollmer 2009, S. 156).

Die Regenbogenfamilie zum Thema im Kindergarten zu machen, kann nun unterschiedliche Auswirkungen haben. Einige davon fasst Lela Lähnemann, Leiterin des Fachbereichs für gleichgeschlechtliche Lebensweisen beim Berliner Senat, sehr anschaulich zusammen:

„Regenbogenfamilien' als neues Thema in die Kita-Arbeit auf zu nehmen (sic!), ist nicht einfach eine weitere und damit möglicherweise belastende Aufgabe für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Wenn Kinder in ungewöhnlichen Familiensituationen wahrgenommen und unterstützt werden, hilft das einerseits den betroffenen Kindern, andererseits regt der Austausch über verschiedene Formen des Zusammenlebens alle – Kinder und Erwachsene – an, Neues kennen zu lernen (sic!), über Werte nachzudenken (...) und im Hinblick auf eigene Zukunftspläne und die der Kinder das Spektrum zu erweitern“ (Lähnemann 2002, S. 15).

Möglichkeiten, gleichgeschlechtliche Lebensweisen im Kindergarten zur Sprache zu bringen gibt es viele. Es darf aber nicht vergessen werden, dass auch gewisse Grenzen für die ElementarpädagogInnen bestehen. So geht es darum, Gleichheit und Differenz als Thema im Kindergarten anzuerkennen, respektvoll mit verschiedenen Lebensformen umzugehen und entschieden gegen Diskriminierung einzutreten. Unterschiede benennen

zu können, sie zu verstehen und zu respektieren ist Bildung und Teil der subjektiven Aneignungstätigkeit, mithilfe derer Kinder sich ein Bild der Welt schaffen. Ein solches Lernen in den Bildungsauftrag von Kindergärten hineinzunehmen darf jedoch nicht verwechselt werden mit Manipulation oder der stillen Hoffnung, als PädagogIn die Bildungsprozesse von Kindern doch umfassend steuern zu können (vgl. Wagner 2010, S. 30f).

Auch gilt es stets zu bedenken, dass pädagogisches Handeln nicht immer den gewünschten Erfolg nach sich ziehen muss. So kann man als ElementarpädagogIn zwar versuchen, durch bestimmtes Handeln auf das Lernen der Kinder Bezug zu nehmen, ob man letztlich aber auch Erfolg damit hat und das gewünschte Ergebnis erreicht, ist nicht immer klar. Dies wird vor allem dann deutlich, wenn es um die Vermittlung von Werten geht. So kann man versuchen, jemanden zu Toleranz zu erziehen und dieser jemand kann vielleicht auch wissen und darstellen, was Tolerantsein bedeutet (vgl. Konrad/Schultheis 2008, S. 30), „aber ob er diese Haltung für sich und sein Leben übernimmt und ein toleranter Mensch wird, das steht außerhalb der Macht der Erziehung. Hier findet die Erziehung ihre Grenzen“ (ebd., S. 30).

2. Bestehende Vorurteile und Diskriminierungen abbauen

In vielen Bereichen wird Vielfalt und Verschiedenheit nicht besonders wertgeschätzt, weil die Dominanzkultur sie als fremd und somit als störend empfindet. Die Vielfalt sexueller Orientierungen ist einer dieser Bereiche (vgl. Sielert 2009, S. 14.).

Trotz zunehmender Akzeptanz, die gleichgeschlechtlichen Lebensformen entgegengebracht wird, halten sich Vorurteile und Fehlannahmen in der breiten Öffentlichkeit- und selbst in Fachkreisen- sehr hartnäckig (vgl. Rauchfleisch 2009, S. 9). Weil das Fremde, Andere meist Ängste weckt statt als Bereicherung erfahren zu werden, kommt es zu Diskriminierungen. Für PädagogInnen ist hier vor allem eine kritische Position zur gesellschaftlichen Dominanzkultur wichtig, in deren Auftrag sie meist arbeiten (vgl. Sielert 2009, S. 14f.).

Für PädagogInnen im Elementarbereich ist der zunehmende Wandel von Lebensformen insofern von Bedeutung, da der Kindergarten ein Ort ist, an dem die Kinder- vielleicht zum ersten Mal- die Chance haben, in Berührung mit unterschiedlichen Familienformen und Lebensweisen zu kommen. Früher oder später fällt zudem vielleicht das Wort „schwul“ als Schimpfwort oder die Kinder bringen das Thema „Lesbischsein“ oder „Schwulsein“ zur Sprache, wenn beim Rollenspiel nicht die traditionellen Rollenbilder eingehalten werden. Hier stehen die pädagogischen Fachkräfte vor der Herausforderung, das Thema Homosexualität auf professionelle Weise zu erläutern, dabei auf jene Kinder einzugehen, die bereits vorgefasste Meinungen zu diesem Thema haben aber auch jene Kinder zu berücksichtigen, für die das Thema völliges Neuland darstellt (vgl. Gerlach 2010a, S. 171). Dazu ist es jedoch nötig, sich als ElementarpädagogIn der eigenen eventuell bestehenden Vorurteile und stereotypen Muster bewusst zu werden, und sich damit selbstkritisch auseinanderzusetzen, um nicht unterdrückte Persönlichkeitsmerkmale an den Kindern „auszulassen“ (vgl. Sielert 2009; S. 15).

Ebenso wie Schulen sind Kindertagesstätten als eher konservative Abbilder der Gesellschaft zu verstehen, doch sind sie auch die vorrangigen Quellen ihrer Veränderung. PädagogInnen, die sich für Diskriminierungen von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen sensibilisieren, benötigen für ihr professionelles Handeln jedoch nicht nur den Willen, etwas verändern zu wollen, sondern auch ein gewisses theoretisches Grundwissen über vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (vgl. LSVD 2007, S. 162f.; 167). Sie brauchen vor allem Informationen und Wissen über die

Zusammenhänge von Dominanzkultur und Minderheitspositionen, aber auch die Einsicht in die Funktion von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierungen sowie deren Vermeidung (vgl. Sielert 2009, S. 14f.).

2.2. Begriffserklärungen

Wie entstehen Vorurteile, wann spricht man von einem Stereotyp und wieso kategorisiert man andere Personen? Und was hat dies alles mit dem pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen zu tun? Dieses Kapitel soll Einblicke geben in die Komplexität von Vorurteilen, die als Hintergrund sozialer Diskriminierungen fungiert und vor allem für den Abbau derselbigen von Bedeutung ist.

Vorurteile und Stereotype sind das Resultat sozialer Kategorisierung. Die drei Bereiche können nicht immer ganz klar getrennt werden, da sie alle sehr eng miteinander zusammenhängen und sich zum Teil gegenseitig bedingen (vgl. Watzlawik / Kobs 2009, S. 16f.).

2.2.1. Soziale Kategorisierung

„Soziale Kategorisierung tritt dann auf, wenn wir Personen nicht als Individuen betrachten, sondern als Angehörige einer bestimmten Gruppe. Meist erfolgt sie auf der Basis äußerlicher Merkmale wie Hautfarbe, Geschlecht, Alter, generelles Erscheinungsbild oder ähnlichem“ (Watzlawik / Kobs 2009, S. 17). Aber auch andere Kategorien kommen vor, wie zum Beispiel die Einordnung von Personen in die Kategorie „schwul“ oder lesbisch“. Doch weshalb werden Personen überhaupt kategorisiert?

Im Grunde handelt es sich bei der sozialen Kategorisierung um ein ganz natürliches Phänomen, das bei jedem Menschen auftritt- oft auch ohne dass man sich dessen bewusst ist. Auch wenn man vielleicht gerne von sich selbst behaupten würde, man sei frei von solchen unhinterfragten Zuordnungen von Menschen zu einer bestimmten Gruppe, so wird bei genauerer Betrachtung doch deutlich, dass man täglich vieles in Kategorien einteilt, ohne dass einem dies jemals negativ aufgefallen wäre. Als problematisch kann die soziale Kategorisierung jedoch dann bezeichnet werden, wenn sie zur Regel wird und man einen Menschen nicht mehr als Individuum, sondern nur mehr als Mitglied einer Kategorie sieht.

Soziale Kategorisierung tritt aus unterschiedlichen Gründen auf. In der Sozialpsychologie werden hauptsächlich folgende drei genannt:

Erstens kann die Kategorisierung Informationen liefern, die in einer gewissen Situation äußerst hilfreich sind. So wendet man sich bei einem speziellen Problem eher an jemanden, von dem man annimmt, er könne einem weiterhelfen, weil man diesen Menschen in eine Kategorie eingeordnet hat, die man mit der benötigten Hilfestellung in Verbindung bringt.

Ein weiterer Grund, warum kategorisiert wird, ist der Zeitmangel. Jemanden in eine bestimmte Kategorie einzuteilen, geht rasch und oft wie automatisch. Dies hat den Vorteil, dass schnell reagiert werden kann ohne genauer nachdenken zu müssen. Sprich durch die Kategorisierung wird das soziale Handeln ein wenig vereinfacht.

Der dritte Grund besteht darin, dass der Mensch in der Regel zu dem Bedürfnis neigt, bestimmten Gruppen anzugehören, die er selbst wertschätzt sowie von anderen Menschen akzeptiert zu werden. Jene Gruppen, denen man selbst angehört (so genannte Ingroups) werden von denen unterschieden, denen man nicht angehört (Outgroups). Oft wird aus Stolz, zu einer bestimmten Gruppe zu gehören, die eigene Gruppe besser bewertet als die andere, auch wenn dies oft unbewusst geschieht. Dadurch, dass man andere in Outgroups einordnet, wird die eigene soziale Identität gestärkt und man fühlt sich gut (vgl. Watzlawik / Kobs 2009, S17f.).

Da jeder Mensch verschiedenen sozialen Kategorien angehört, fragt sich, wann man welche Kategorie wählt. Denn ein Mann kann zum Beispiel gleichzeitig Vater, Lebenspartner, Geschäftsführer, Fußballspieler und noch vieles mehr sein und somit den unterschiedlichsten Kategorien angehören beziehungsweise auch zugeordnet werden. Üblicherweise werden jedoch jene Kategorien benutzt, die als erstes auffallen-äußere Merkmale wie ethnische Herkunft, Geschlecht oder Attraktivität. Auch die Umgebung beeinflusst, in welche Kategorie man jemanden einteilt. So stehen beispielsweise eine Frau in einer Männergruppe oder ein homosexuelles Pärchen in einer Gruppe Heterosexueller besonders hervor. Aber auch die Bedeutung, die eine bestimmte Kategorie für einen selbst hat, bestimmt die Kategorisierung mit. Auf manche Merkmale achtet man eher, weil sie für einen selbst als Kategorisierungsgrundlage wichtig sind. So fallen einer homosexuellen Person eher andere homosexuelle Personen auf als einer heterosexuellen, welche die Hinweise auf die Homosexualität vielleicht gar nicht wahrnimmt (vgl. Watzlawik / Kobs 2009, S. 18f.).

2.2.2. Stereotype

Ein Stereotyp stellt die kognitive Komponente eines Vorurteils dar und bezieht sich auf die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen über die soziale Welt. Stereotype sind als Fiktionen, als Bilder im Kopf eines Menschen zu sehen, die nicht richtig, aber auch nicht falsch sind und die einem die soziale Umwelt vereinfacht repräsentiert (vgl. Güttler 2000, S. 110). So können Stereotype als die Überzeugung definiert werden, Mitgliedern einer bestimmten Gruppe ganz spezielle Verhaltensweisen und Eigenschaften zuordnen zu können. Hierbei werden jene Merkmale der Gruppenmitglieder ganz besonders betont, die einem als charakteristisch für diese Gruppe erscheinen. Die Individualität der einzelnen Personen findet dabei keine Beachtung. Bedeutsam ist, dass Stereotype trotz eines Funkens Wahrheit, den sie in sich tragen, immer sehr stark verallgemeinernd sind. Dennoch tendieren Menschen dazu, aus einzelnen Erfahrungen Vorhersagen für zukünftige Erlebnisse abzuleiten, denn dies erzeugt das positive Gefühl von Kontrolle. Doch wenn Stereotype nur Fiktionen sind, warum scheinen sie sich dann immer wieder zu bewahrheiten?

Dies liegt an der genialen Selektivität der Psyche des Menschen, die nur bewusst wahrnimmt, was in das System passt und alles andere schlichtweg ignorieren kann. Wenn jemand beispielsweise die stereotype Vorstellung vom auffällig femininen Schwulen hat, so werden dieser Person auch vermehrt jene schwulen Männer auffallen, die in dieses Bild passen. Davon abweichende schwule Männer werden entweder nicht als Schwule erkannt oder aber als Ausnahme von der Regel bewertet, so dass das eigene Stereotyp nicht in Frage gestellt werden muss (vgl. Watzlawik / Kobs 2009, S. 19f.). Daraus folgt, dass neue Erfahrungen, die dem Stereotyp widersprechen, eher wenig objektiv, sondern pseudorational verarbeitet werden (vgl. Güttler 2000, S. 110).

Meinungen über bestimmte soziale Gruppen, fremde Völker oder Nationen, die von vielen Menschen geteilt werden und dadurch ein homogenes Meinungsbild darstellen, werden als kulturelle Stereotype bezeichnet (vgl. Güttler 2000, S. 110). Hier lassen sich auch die Stereotype in Bezug auf Homosexuelle und gleichgeschlechtliche Partnerschaften einordnen.

2.2.3. Vorurteile

„Vorurteile sind Urteile bzw. Aussageformen über Personen und Personengruppen, die falsch, voreilig, verallgemeinernd und klischeehaft sind, nicht an der Realität überprüft wurden, meist eine extrem negative Bewertung beinhalten und stark änderungsresistent, d.h. durch neue Informationen nur schwer oder kaum zu modifizieren sind und sich somit durch eine bemerkenswerte Stabilität auszeichnen“ (Güttler 2000, S.108).

Der Begriff des Vorurteils wird üblicherweise auf negative, extreme Einstellungen eingeschränkt, in denen eine rigide Nichtakzeptanz zum Einstellungsobjekt auffällig ist. Derartige soziale Objekte sind hauptsächlich Personen, Personengruppen und ethnische Minderheiten, wobei aber auch anderen sozialen Sachverhalten wie Religion, Schule oder Politik derartige extreme Einstellungen unterliegen (vgl. ebd., S.109).

Während ein Stereotyp sich darauf bezieht, wie über andere Gruppen und Gruppenmitglieder gedacht wird, steht beim Vorurteil die emotionale Komponente im Vordergrund. Das vorgefasste negative Urteil ist dementsprechend gefühlsmäßig unterbaut und stimmt nicht mit der Wirklichkeit überein (vgl. Karsten 1978, S. 122; Watzlawik / Kobs 2009, S. 22).

Zum Vorurteil werden sowohl vorgefasste Urteile als auch Fehltritte gezählt. Jedoch kann ein Fehltritt aufgrund von falscher oder unvollständiger Informationen entstehen und muss in dem Fall noch nicht unbedingt ein Vorurteil sein. Genauso führt nicht jedes vorgefasste Urteil zwangsläufig zu einem Vorurteil (vgl. Karsten 1978, S. 122).

Ein großer Teil des Wissens basiert auf Erfahrungen, die man im Laufe seines Lebens gemacht hat oder auf Meinungen anderer, die man übernimmt, und welche einmal mehr, einmal weniger richtig sein können. Das Problem bei Werturteilen ist, dass man hier häufig nicht entscheiden kann, ob das Urteil auch mit der Wirklichkeit übereinstimmt, im Gegensatz zu Sachurteilen, welche nachgeprüft werden können (vgl. ebd., S. 122f.). Vorurteile können demnach als Pseudo-Urteile bezeichnet werden, da sie die Kriterien eines Urteils- wie etwa Beweisbarkeit- nicht erfüllen (vgl. Güttler 2000, S. 108). Jedoch bekommen Vorurteile häufig den ausgesprochenen Charakter von Werturteilen, und „da sie als solche Ich-nahe Schichten berühren, sind sie stark gefühlsmäßig betont“ (Karsten 1978, S. 123). Diese negativen Gefühle gegenüber anderen reichen von leichter Abneigung bis hin zu ausgeprägtem Hass- wie dies zum

Beispiel beim Rassismus der Fall ist (vgl. Watzlawik/Kobs 2009, S. 22). Gerade diese starken Gefühle sind es, die den Vorurteilen ihre Stabilität verleihen und die Grund dafür sind, dass sie so schwer zu überwinden sind (vgl. Karsten 1978, S. 123).

Zu beachten ist, dass ein Urteil erst dann zum Vorurteil wird, wenn man trotz besseren Wissens an einem Fehltril oder einer vorgefassten Meinung festhält oder wenn das Fehltril aufgrund von Gedankenfaulheit, Trägheit oder aus gefühlsmäßigen Motiven nicht aufgegeben wird.

Da es sich bei einem Vorurteil um falsche Behauptungen handelt, die mit der Realität nicht übereinstimmen, haben sie etwas mit einer Lüge gemeinsam. Jedoch unterscheidet sich die Lüge vom Vorurteil dadurch, dass dem Lügner die Diskrepanz zwischen der eigenen Behauptung und der Tatsache bewusst ist, während dies beim Vorurteil nicht der Fall ist. Denn wenn man sein eigenes Vorurteil –vielleicht auch nur unbewusst- anzweifelt, so tritt ein Verteidigungsmechanismus in Kraft, was bedeutet, dass man sich bemüht, die störenden Tatsachen wegzuerklären, um das Vorurteil auch weiterhin aufrecht erhalten zu können. Hier wird eine gewisse Dynamik sichtbar, denn nach der Bildung von Vorurteilen beeinflusst dieses einmal gebildete Auffassungsfeld auch die Auffassung neuer Erfahrungen und Tatsachen (vgl. Karsten 1978, S. 123).

„Besonders hervorzuheben ist, daß (sic!) ein Vorurteil neben dem kommunikativen **Inhaltsaspekt** auch immer eine Aussage über den (gestörten) **Beziehungsaspekt** sozialer Gruppen bzw. deren Mitglieder (...) beinhaltet“ (Güttler 2000, S.109). Dabei dominiert der gestörte Beziehungsaspekt (im Sinne von: wie beziehen sich die Gruppenmitglieder aufeinander und wie gehen sie miteinander um?) über den Inhaltsaspekt.

Vorurteilen und Stereotypen ist gemeinsam, dass es sich bei beiden um sozial geteilte, starre, änderungsresistente, rigide, und inflexible Urteile über andere Personen, Gruppen oder soziale Sachverhalte handelt. Die enorm verfestigten Urteile basieren auf einer schmalen Erfahrungsbasis und die Gültigkeit der Urteile wird selten an den Tatsachen überprüft. Auch werden neue Informationen, die mit dem bestehenden Stereotyp oder Vorurteil nicht vereinbar sind und es widerlegen würden, nur schwerlich integriert- meist werden sie als untypische Ausnahmerecheinung abgetan oder schlicht “wegrationalisiert“ (Güttler 2000, S. 111).

2.3. Typische, fehlerhafte Urteilsprozesse bei Stereotypen und Vorurteilen

Typische Urteilsfehler und Urteilsprozesse, die bei Stereotypen und Vorurteilen nachweisbar sind, werden bei Güttler zu vier Punkten zusammengefasst:

1. Kategorisierungsprozesse

Klassifikationsschemata, die im Laufe der Sozialisation erworben wurden und sich im Alltag bewährt haben, dienen unter anderem dazu, dass die Vielfältigkeit der Umweltreize auf vereinfachte Art und Weise zusammengefasst, geordnet und strukturiert werden können. Menschen in unterschiedliche „Schubladen“ einzuordnen führt zu einer Typisierung anstelle einer Charakterisierung einzelner Personen. So wird ein Individuum im Rahmen der Kategorisierung vor allem als Mitglied einer bestimmten Gruppe gesehen und behandelt, deren Mitglieder bestimmte negative Merkmale aufweisen. Durch diese globalisierenden Typisierungstendenzen wird eine individualisierende Wahrnehmung, die eine Vielfalt individueller Unterschiede anerkennt, in den Hintergrund gedrängt beziehungsweise überformt.

2. Übergeneralisierungsprozesse

Damit ist die vorschnelle und fehlerhafte Verallgemeinerung von Einzelerfahrungen gemeint. Um Pauschalurteile über eine Person zu fällen, reichen schon wenige Informationen aus- spezifische Merkmale und Bedingungen werden dabei vernachlässigt. Die Übergeneralisierung resultiert schließlich in einer Urteilsverzerrung.

3. Akzentuierungsprozesse

„Darunter versteht man Formeln von hoher Prägnanz, wie sie in typologischen Übertreibungen ('Spaghettifresser' z.B.) zum Vorschein kommen. Ferner lassen sich in derartigen Urteilen oft Extremisierungen und Polarisierungen nachweisen“ (Güttler 2000, S. 112). Akzentuierung beinhaltet auch die Annahme, dass innerhalb einer bestimmten Gruppe eine Homogenität vorherrscht sowie die Voraussetzung einer übertrieben eingeschätzten Heterogenität zwischen den Gruppen und deren Mitgliedern.

3. Evaluationsprozesse

Bei diesem Prozess handelt es sich um die Bewertung der kategorisierten Objekte nach Sympathie oder Antipathie. Bei einer negativen Bewertung der anderen werden die

wahrgenommen Kontraste eher noch verstärkt, bei einer positiven Bewertung ist es genau umgekehrt. Es ist auch möglich, dass die Bewertung selbst die Funktion einer Klassifizierung übernimmt, wie dies bei kleinen Kindern anhand der „gut-böse-Klassifizierung“ zu beobachten ist.

Diese Prozesse führen zu einer subjektiven Bestätigung der eigenen Vorurteile. Vor allem gelingt dies einer vorurteilsbehafteten Person durch Wahrnehmungsverzerrungen, selektiver Aufmerksamkeitszuwendung, Vermeidungstendenzen und dergleichen. Verhält sich die Zielgruppe eines Vorurteils dann auch noch den stereotypen Vorstellungen entsprechend, so bewahrheitet sich im doppelten Sinn – sozusagen als eine sich selbst erfüllende Prophezeiung- ein sozial konstruiertes Vorurteil (vgl. Güttler 2000, S. 111f.).

2.4. Vorurteile bei Kindern

Da nun die Begriffe definiert und ausführlich erklärt wurden, soll in einem nächsten Schritt verdeutlicht werden, wie die Herausbildung von Vorurteilen geschieht und warum gerade dem Kindergarten und dem Kindergartenalter hierbei eine wichtige Rolle zukommt.

Zum einen ist die Kindheit die Zeit, in der Kinder Vorurteile von Bezugspersonen unhinterfragt übernehmen, und gerade der Kindergarten ein Ort, an dem sie vielleicht erstmals neue Erfahrungen mit unterschiedlichen Gruppen und Personen machen. Zum anderen hat der Kindergarten auch den Auftrag, vorurteilsbewusste Erziehung zu leisten und Kinder zu toleranten Menschen mit gegenseitigem Respekt zu erziehen (vgl. Karsten 1978, S. 5; Timmermanns 2003, S. 7).

Vor allem für das pädagogische Personal ist es bedeutsam, über die Übernahme von Vorurteilen Bescheid zu wissen, da sie hierbei eine wesentliche Rolle spielen. Denn schließlich wird kein Kind mit Vorurteilen geboren- es erwirbt sie irgendwann (vgl. Allport zit. n. Nicklas/Becker/Lissmann/Ostermann 1978, S. 366). Dabei geschieht die Übernahme von Vorurteilen bereits in einem frühen Alter, in welchem die Normen der Gesellschaft und bestimmte Wertvorstellungen noch nicht kritisch hinterfragt werden und aufgrund mehr oder weniger bewusster Beeinflussung, des Verhaltens aber auch aufgrund Belehrungen der Eltern oder anderer Bezugspersonen akzeptiert werden. Vorurteile entstehen jedoch erst dann, wenn Kinder das Alter erreicht haben, in dem sie verallgemeinern können und vor allem in der Lage sind, andere Personen zu bestimmten Gruppen zusammenzufassen. In jedem Fall werden jedoch die Vorurteile jener Menschen übernommen, die dem Kind als Autorität erscheinen und mit denen sie sich identifizieren (vgl. Karsten 1978, S. 5; 126).

„Kindern begegnet die soziale Vielfalt nicht neutral, sondern jeweils zusammen mit Bewertungen. Welche Merkmale von Menschen als positiv und erstrebenswert gelten und welche negativ und abzulehnen sind, erfahren Kinder zunächst von ihren Bezugspersonen, die damit ihre Wertvorstellungen und ihre Identität als Familie zum Ausdruck bringen“ (Wagner 2010, S. 56). Es sind also in erster Linie Kontakte mit Vorurteilen und nicht Kontakte mit den Objekten der Vorurteile, die sie wecken und den Vorurteilen ihre Richtung geben.

Im Laufe der Entwicklung kommen dann neue Erfahrungen dazu und führen zu einer Verstärkung oder Abschwächung bereits gefällter Urteile. So übernimmt das Kind in seiner Entwicklung immer neue Rollen, wird vom Kindergartenanfänger zum Schulanfänger, schließlich zum Schüler, vielleicht auch zum Fußballspieler, Balletttänzer oder Ministrant, erlebt sich in der Rolle des Anführers oder des Mitläufers, des Strebers oder des Schulversagers- und je nach dem bewertet es auch das Verhalten anderer Gruppen als bewundernswürdig oder minderwertig (vgl. Karsten 1978, S.5). Die Zugehörigkeit zur einen Gruppe und deren sanktionierte Einstellung führen zur Abwertung der anderen Gruppe, zu diskriminierendem Verhalten infolge der Zugehörigkeit zur anderen Gruppe. „Vorurteile entstehen also im gesellschaftlichen Zusammenhang und haben gesellschaftliche Funktion. Zugleich aber erfüllen sie ganz bestimmte Bedürfnisse des Individuums: etwa das der Selbstbestätigung, der Abgrenzung von anderen“ (Karsten 1978, S. 6).

Es wird nun deutlich, dass schon in der frühen Kindheit eine bestimmte Einstellung durch den Kontakt mit der Einstellung der Eltern und/oder der Umwelt erlernt wird. Weiters wirken unterschiedliche Medien und auch Begegnungen mit anderen Personen auf die Einstellung des Kindes ein. Wenn Kinder nun also in den frühen Jahren, in denen sie am allermeisten beeinflussbar sind und bevor sie kritisch zu hinterfragen im Stande sind, gedankenlose Äußerungen und herabmindernde Urteile über gewisse soziale Gruppen zu hören bekommen, übernehmen sie diese Vorurteile mehr oder weniger unbewusst. Von ausschlaggebender Bedeutung dafür, ob Vorurteile sich bei Kindern bilden oder nicht, ist vor allem das sozialpsychologische Feld, in welchem das Kind aufwächst (vgl. ebd., S. 7f.; 126f.).

2.5. Zum Abbau von Vorurteilen

Wenn Vorurteile nun also auf übereilten Verallgemeinerungen und übernommenen Fehltritten beruhen, so lässt sich daraus schließen, dass sie durch die Vermittlung richtiger Informationen überwunden werden könnten. Doch hat sich immer wieder gezeigt, dass Belehrung hier selten nützt. Grund dafür ist die starke gefühlsmäßige Untermauerung von Vorurteilen (vgl. Karsten 1978, S. 122; 128).

So rasch die Übernahme von Vorurteilen geschieht, so schwierig gestaltet sich deren Abbau. Auch die Annahme, dass allein zwischenmenschliche Kontakte und Begegnungen genügen, um eine Änderung von Einstellungen und einen Abbau von Vorurteilen herbeizuführen, hat sich immer wieder als falsch erwiesen. So vermag eine persönliche Begegnung mit einem Schwulen bei dem einen Jungen vielleicht zu einem Überdenken der eigenen Einstellungen führen, bei einem anderen dagegen keinerlei Einstellungsänderung bewirken. Derartige Versuche können sogar die entgegengesetzte Wirkung hervorrufen, die sich in einer zunehmender Abneigung und Verfestigung der bereits bestehenden Vorurteile ausdrückt (vgl. ebd., S. 8). Grund dafür ist die Tatsache, dass ein persönlicher Kontakt mit einem Mitglied aus einer anderen Gruppe keineswegs automatisch auch eine richtige Kenntnis dieser Person mit sich bringt. So kann man eine Person (oder ein bestimmtes Geschehen) unzählige Male beobachtet haben, ohne sie dabei richtig zu sehen oder zu verstehen (vgl. Karsten 1978, S. 128). Dies liegt an der menschlichen Fähigkeit, nur das bewusst wahrzunehmen, was in das selbst hergestellte System passt und anderes zu ignorieren, wodurch man seine eigene Grundeinstellung immer wieder bestätigt findet (vgl. Watzlawik/Kobs 2009, S. 19f.; Karsten 1978, S. 128). So bedeutet der persönliche Kontakt zu Mitgliedern anderer Gruppen zunächst einfach nur eine Möglichkeit, zu richtigen Erkenntnissen zu kommen- sie setzt diese keineswegs voraus. Es handelt sich also lediglich um die Vorbereitung einer freundlichen Grundeinstellung (vgl. Karsten 1978, S. 128).

Trotz der beachtlichen Änderungsresistenz von Vorurteilen ist ihr Abbau dennoch nicht unmöglich. Die Voraussetzung für den Abbau von bestehenden Vorurteilen ist dann gegeben, wenn eine Person durch die Konfrontation mit der Realität eine Dissonanz zu seiner bisherigen Einstellung empfindet. Dadurch gerät die Person in einen Konflikt, der sie zu einer Entscheidung zwingt. Meist trifft man die Entscheidung aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer Gruppe und so ist die Einstellungsänderung auch dann am

eindrucksvollsten, wenn sie im Anschluss an eine neue Gruppe erfolgt (vgl. Karsten 1978, S. 9f.). Timmermanns macht deutlich, dass sich dies auch in Bezug auf die Einstellung gegenüber Homosexuellen erkennen lässt. Wie Herek herausfand, haben jene Menschen, die in ihrem persönlichen Bekanntenkreis mit mehreren homosexuellen Personen Umgang haben, eine positivere Einstellung gegenüber Schwulen und Lesben als jene, die lediglich eine homosexuelle Person kennen. Auch die enge des Kontakts spielt eine Rolle. So können jene Heterosexuellen, die engen Kontakt zu Homosexuellen aufbauen, ihre bestehenden Vorurteile leichter abbauen (vgl. Herek zit. n. Timmermanns 2003, S. 16f.).

Beachtet werden muss dabei aber auch, dass der Anschluss an neue Gruppen und die damit einhergehende Ablehnung alter Vorurteile unter Umständen auch wieder neue Vorurteile mit sich bringen kann (vgl. Karsten 1978, S. 10).

Eine neue Einstellung muss nicht nur die verbale Ideologie eines Menschen ändern, sondern auch die Grundsätze seines Verhaltens durchdringen- das heißt, sie muss die Gefühlsschichten berühren, welche sein Verhalten bestimmen. Erst dann erlangt die neue Einstellung auch Stabilität (vgl. Karsten 1978, S. 132).

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass umso häufiger „absolute“ Urteile gefällt werden, je weniger Informationen über das Urteilsobjekt vorhanden sind (vgl. Karsten 1978, S. 10). Diese werden auch vor allem beim Thema Homosexualität erkennbar, was nicht verwunderlich ist angesichts der Tatsache, dass viele Menschen angeben, keinen Schwulen und keine Lesbe persönlich zu kennen. Was nicht zuletzt daran liegt, dass Homosexuelle im Alltag oftmals nicht zu erkennen sind und daher auch kaum als solche wahrgenommen werden (vgl. Timmermanns 2003, S. 24).

Karsten zufolge ist der Abbau von Vorurteilen somit auf folgenden Wegen möglich: durch eine mehr oder weniger trainierte Kritikfähigkeit, durch die Adaption an Gruppen sowie durch die allmähliche Identifikation mit den Normen dieser Gruppe (vgl. Karsten 1978, S. 9).

Nicht zuletzt ist die Behinderung oder Ermöglichung einer Einstellungsänderung auch wesentlich von der Struktur der Persönlichkeit abhängig. In den Untersuchungen von Adorno, Frenkel-Brunswik u.a. wird dem autoritären Charakter eine höhere Anfälligkeit für Vorurteile zugesprochen. Demgegenüber verfügt der tolerante Charakter über mehr Selbstständigkeit in der Urteilsfindung sowie über mehr Verständnis in Bezug auf Andersartigkeit, wodurch er weniger oft den Vorurteilen verfällt (vgl. Karsten 1978, S. 10).

2.6. Vom Vorurteil zur Diskriminierung

Eine Einstellung führt nicht automatisch zu einem bestimmten Verhalten und korreliert auch nicht damit. Vorurteile müssen daher nicht bestimmte Handlungen zur Folge haben (vgl. Karsten 1978, S. 7). So kann eine Person massive Vorurteile gegenüber Homosexuellen haben und dennoch keine sie diskriminierenden Handlungen zeigen.

Vorurteile müssen also nicht zu einer direkten sozialen Diskriminierung führen, können im Falle der Diskriminierung Homosexueller jedoch als Hauptursache gesehen werden- hier sind es vordergründig Vorurteile und Unwissenheit, auf denen die Diskriminierungen basieren. Auf der anderen Seite kann jemand ohne Vorurteile gegenüber Homosexuellen sein und sie dennoch diskriminieren (vgl. Güttler 2000, S. 115, Timmermanns 2003, S. 7). Hierzu zählt beispielsweise das Nicht-Erwähnen von Homosexualität oder die Gleichsetzung von Sexualität mit Heterosexualität- beide Formen der Diskriminierung können auch bei Personen vorzufinden sein, die eigentlich gar keine Vorurteile gegenüber Lesben und Schwulen haben. Regenbogenfamilien begegnet Diskriminierung somit nicht nur auf rechtlicher und sozialer Ebene, sondern auch in den Medien und der Sprache- vor allem dadurch, dass sie nicht erwähnt werden, weil mit Eltern automatisch ein Doppelpack von Vater und Mutter gemeint ist (vgl. LSVD 2007, S. 131, 151).

Wo das Stereotyp vorrangig den kognitiven Aspekt und das Vorurteil den affektiven Aspekt meint, bezieht sich die soziale Diskriminierung auf das konkrete Verhalten einer Person. Soziale Diskriminierung bedeutet allgemein, Unterschiede in der Behandlung von Personen zu machen und schließt eine differenzielle Behandlung auf der Basis einer realen oder mutmaßlichen Gruppen- oder Klassenmitgliedschaft ein. Dazu zählt etwa die Verweigerung gleicher Rechte oder gleicher Bezahlung, aber auch die Vermeidung von persönlichem Kontakt mit Menschen aus bestimmten Gruppen. Soziale Diskriminierung ist somit Form einer sozialen Aktion und impliziert immer einen Akteur, der diskriminiert, und eine Zielperson oder Zielgruppe, die diskriminiert wird. So wie jede Aktion kann die soziale Diskriminierung aktualisiert werden, indem etwas getan wird oder unterlassen wird zu tun. Jemanden zu ignorieren oder nicht zu erwähnen fällt daher genauso unter Diskriminierung wie das explizite Beziehen auf jemanden. Ziel der sozialen Diskriminierung ist dabei oft nicht der Empfänger in einer

direkten sozialen Situation- Opfer sind viel eher jene Menschen, über die gesprochen wird, mit denen direkt zu reden aber vermieden wird (vgl. Güttler 2000, S. 112, 115).

Diskriminierte Menschen werden mit einem so genannten Stigma belegt und schlechter behandelt, weil ihnen Respekt und gleiche Rechte von der Gesellschaft verwehrt werden. Homosexualität ist eines dieser Stigmata, genauso wie Alter, Geschlecht, Behinderung, ethnische Herkunft oder Religion. Ebenso wie Religion sticht die sexuelle Orientierung bei diesen Aufzählungen aus dem Grund hervor, weil sie nicht auf den ersten Blick sichtbar sein muss. Eine homosexuelle Person muss erst offen zeigen, dass sie sich vom anderen Geschlecht angezogen fühlt, um das Stigma sichtbar zu machen. Daraus folgt, dass Leben und Schwule verhindern können, diskriminiert zu werden, indem sie ihre Gefühle verstecken. Dies unterscheidet Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung von Diskriminierungen aufgrund anderer Stigmata wie Hautfarbe oder Geschlecht, die oft nicht verborgen werden können.

Wie beim Teufelskreis, welcher Homophobie verstärkt, hängt auch bis zu einem gewissen Grad die negative gesellschaftliche Einstellung gegenüber sichtbarer Homosexualität mit der generellen Unsichtbarkeit von Homosexualität vor allem auch im Alltag zusammen. Viele Lesben und Schwule versuchen negative Reaktionen auf ihre sexuelle Orientierung in ihrem Alltag dadurch zu vermeiden, dass sie sich gemäß den heterosexuellen Erwartungen verhalten. Dieses Verhalten wird wiederum von Heterosexuellen gefördert, indem sie das Schweigen über Homosexualität aufrechterhalten oder diese zur Gänze tabuisieren (vgl. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 14).

Diskriminierung wirkt aber nicht nur auf sozialer Ebene, sondern auch auf struktureller. Bei der strukturellen Diskriminierung handelt es sich um die Ungleichbehandlung von Menschen in strukturellen Regelungen wie Gesetzen, auf die in dieser Arbeit jedoch aufgrund anderer Schwerpunktsetzung nicht näher eingegangen wird (vgl. ebd., S. 14).

2.7. Umsetzung im Kindergarten

Gibt es in der Gesellschaft Diskriminierungen und Ungleichheit, so sind Kindertageseinrichtungen von diesen nicht unbeeinflusst (vgl. Wagner 2007). So wird auch hier die gleichgeschlechtliche Lebensform meist nicht als eine den anderen Lebensformen gleichwertige gesehen. Besonderes Augenmerk gilt daher dem Vorhandensein von Stereotypen und Vorurteilen im Kindergartenalltag sowie eventuellen unbeabsichtigten Diskriminierungen von Seiten der Einrichtung. Auch häufig unreflektierte Normvorstellungen, unbeachtete Ausgrenzungsprozesse und der Umgang mit Unterschieden rücken hier in den Vordergrund (vgl. Wagner 2001, S. 1).

Vorurteilsbewusste Arbeit fordert dazu auf, Tabus und blinde Flecken als wertvolle Hinweise dafür zu sehen, in welchen Handlungsfeldern möglicherweise Einseitigkeiten, Vorurteile und Diskriminierungen vorherrschen und dadurch auch das Lernen von Kindern beeinträchtigen.

Entscheidend ist auch, nicht vor Reibungspunkten und Widersprüchen zurückzuschrecken, sondern Praxisforschung zu betreiben, indem die eigene Praxis kritisch hinterfragt wird (vgl. Wagner 2010, S. 208).

Als ElementarpädagogIn explizit auf vorhandene Vorurteile und Diskriminierungen in der eigenen Einrichtung zu achten, bedeutet zum einen, sich mit der eigenen Haltung zur Vielfalt der Lebensformen auseinanderzusetzen (vgl. Gerlach 2012), und sich seiner eigenen Vorurteile bewusst zu werden, um sie nicht auf die Kinder zu übertragen. Zum anderen gilt es auch, die Institution auf Diskriminierungen hin zu untersuchen, und diese durch eine sensiblere Sprache oder explizites Erwähnen von Regenbogenfamilien abzubauen (vgl. LSVD 2007, S. 151). Ebenso gilt es, das eigene pädagogische Handeln und die Alltagsgestaltung im Kindergarten auf stereotype Muster zu beleuchten um festzustellen, wo die vorurteilsbewusste Erziehung bereits vorhanden ist, und in welchen Bereichen noch Handlungsbedarf besteht. Diese drei Bereiche werden im Folgenden näher dargestellt.

2.7.1. Auf persönlicher Ebene

Eine vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung erfordert auch vorurteilsbewusste Erwachsene, die ihre Praxis reflektieren und sich fragen, welchen Einfluss sie auf Kinder haben. Dies bedeutet nicht, als PädagogIn völlig frei von Vorurteilen sein zu müssen- niemand ist das! Jeder Mensch denkt in Verallgemeinerungen und bewertet ganze Gruppen aufgrund einzelner Erfahrungen oder auch ohne jegliche persönliche Erfahrung. Um Vorurteilen etwas Positives abzugewinnen, wird gerne darauf hingewiesen, sie würden die vielen Eindrücke, denen man tagtäglich ausgesetzt ist, sortieren helfen. Natürlich ist nicht zu bestreiten, dass Kategorisierungen helfen, Sinnesreize und Erfahrungen zu ordnen und sie somit notwendige kognitive Strategien zur Regulation von Wahrnehmung sind. So ist es nicht möglich, nicht zu kategorisieren. Damit können Vorurteile jedoch nicht legitimiert werden. Es gilt daher, sie auf ihre Auswirkungen hin zu reflektieren. Dabei kann unterschieden werden zwischen Vorurteilen im persönlich-privaten Bereich und Vorurteilen im beruflich-öffentlichen Rahmen. So genannte private Vorurteile haben vor allem Konsequenzen für einen selbst, und zwar in dem Sinne, dass man bestimmte Gruppen meidet oder sie aufsucht, sie nicht kennen lernt oder nur mit ihresgleichen zusammen ist. Die eigenen Vorurteile wirken sich somit auf den Radius von sozialen Kontakten und persönlichen Erfahrungen aus und können diesen dabei sehr eng ziehen (vgl. Wagner 2010, S. 209).

Völlig anders gestalten sich die Konsequenzen von Vorurteilen, die im öffentlichen Rahmen zum tragen kommen. Eine besondere Rolle haben hierbei speziell jene Personen, die eine Machtposition bekleiden und deren Vorstellungen und Einstellungen über andere Menschen einen bedeutenden Einfluss auf Abläufe und Entscheidungen haben. PädagogInnen gehören zu jenen Personen, die im Verhältnis zu Kindern mehr Macht haben und deren Wertvorstellungen und Normorientierungen dabei einen großen Einfluss auf die Kinder haben- vor allem auf die jüngeren. So können positive Einstellungen gegenüber der sozialen Gruppe, derer ein Kind angehört, es ermutigen, sich besonders viel Mühe zu geben und sich anzustrengen, und schließlich dazu führen, dass es besonders gute Leistungen erbringt. In umgekehrter Weise können negative und abwertende Vorurteile gegenüber der sozialen Bezugsgruppe eines Kindes dazu beitragen, dass dieses sich nicht so viel zutraut und das negative Bild, welches die pädagogische Fachkraft von ihm hat, in das eigene Selbstbild integriert. Daher ist es für PädagogInnen besonders bedeutsam, sich selbst kontinuierlich als pädagogisch handelnde Person zu reflektieren (vgl. Wagner 2010, S. 209).

Jede Pädagogin und jeder Pädagoge hat üblicherweise gewisse Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht- sei es als Diskriminierte/r oder als Diskriminierende/r- doch diese Erfahrungen auf einer fachlichen Ebene zu diskutieren, weil sie von Bedeutung für das eigene pädagogische Handeln sind, ist zunächst ungewohnt. Es geht darum, sich gesellschaftlichen Machtverhältnissen bewusst zu werden und zu verstehen, welche Position man selbst als PädagogIn in ihnen einnimmt (vgl. Wagner 2007).

Wie wirken sich die eigenen stereotypen und abwertenden Vorstellungen über bestimmte Gruppen auf das berufliche Handeln aus? Und welche Zwänge im Alltag verleiten dazu, für bestimmte Kinder und deren Familien wenig Verständnis und Empathie aufzubringen? Erst wenn der Zusammenhang erkannt ist, kann wirklich an Problemlösungen gearbeitet werden- Schuldzuweisungen an Eltern und Kinder können dadurch unterbleiben (vgl. Wagner 2010, 209f.).

Im Bezug auf Regenbogenfamilien bedeutet dies für PädagogInnen, sich zu fragen, wie sie selbst zu homosexuellen Lebensweisen stehen, und ob sie Regenbogenfamilien als eine den heterosexuellen Familien gleichwertige Familienform betrachten. Vielleicht gibt es aufgrund der eigenen Sozialisation, des religiösen Hintergrunds, aus eigenen Erfahrungen oder wegen medial vermittelter Bilder bestimmte Vorbehalte gegenüber Lesben und Schwulen (vgl. LSVD 2007; S.153). Eine solche Selbstreflexion als Reflexion der eigenen Praxis kann man laut Wagner jedoch nicht für sich alleine durchführen- sie muss im Team erfolgen. Durch das Einbeziehen unterschiedlicher Sichtweisen wird die Reflexion differenzierter und kann dadurch handlungswirksam werden, dass Teamentscheidungen zur Veränderung der Praxis begründet und verbindlich gemacht werden (vgl. Wagner 2010 S. 211).

Es geht somit darum, einen Einblick in die Entstehung und Auswirkungen von gewissen Denkgewohnheiten und Bewertungen zu bekommen, mit denen man selbst aufgewachsen ist. Vorurteilsbewusste Bildung beansprucht dabei keineswegs, all diese Stereotypen und Vorurteile aus dem Weg zu schaffen- dies wäre eine Überforderung der Möglichkeiten von Pädagogik. Was sie allerdings beansprucht, ist, dass sich PädagogInnen diesen Tatsachen zunächst bewusst werden, um dann in kleinen konkreten Schritten entsprechende Gegenmaßnahmen zu entwickeln (vgl. ebd., S. 213).

„Wer seine eigenen Stereotype wahrnehmen kann und den Blick für die Vielfalt öffnet, wird zum Einen für sich selbst viel zurückbekommen und zum Anderen in der Lage sein, anderen Vielfalt zuzugestehen“ (Sielert 2009, S. 163). Pädagogik der Vielfalt ist

somit nicht nur eine pädagogische Richtung, sondern eine Einstellung und Lebensweise sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber anderen (vgl. Sielert 2009, S. 163f.).

Sich seiner eigenen Einstellungen zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen bewusst zu werden, reicht jedoch nicht aus. Es ist unerlässlich, sich auch fachlich aktuell über Homosexualität und Regenbogenfamilien zu informieren. Zum professionellen Standard sollte- so Gerlach- auch das Wissen um Familienvielfalt gehören (vgl. Gerlach 2012; Lähnemann 2002, S. 14).

2.7.2. Auf institutioneller Ebene

Regenbogenfamilien sind in unserer Gesellschaft im Alltag so gut wie unsichtbar. Da jeder Mensch vorerst als heterosexuell eingestuft wird und Familie meist mit Vater-Mutter-Kind assoziiert wird, werden Regenbogenfamilien auch in der modernen Familienvielfalt selten mitgedacht und miterwähnt. So gibt es auch PädagogInnen, die schlicht und ergreifend nicht damit rechnen, dass Mütter und Väter auch lesbisch oder schwul sein können (vgl. Gerlach 2012; LSVD 2007; S.155).

Auf institutioneller Ebene gilt es daher zu reflektieren, inwieweit Regenbogenfamilien in der eigenen Institution mitgedacht werden. Werden Briefe an die Eltern, Informationsmaterialien und Aushänge sprachlich so sensibel gestaltet und formuliert, dass sich auch Regenbogenfamilien damit angesprochen fühlen? Ist geschlechtsneutral von Eltern die Rede oder im Doppelpack von Vater und Mutter? Und tauchen Themen wie Vielfalt der Familienformen oder alternative Lebensweisen bei den thematischen Angeboten in der Kindertageseinrichtung auf? Macht die Leitung der Einrichtung die PädagogInnen darauf aufmerksam, Fortbildungen über Fragen der sexuellen Orientierung oder Regenbogenfamilien zu besuchen? Ist die Thematisierung dieser Themen vom Träger überhaupt erwünscht? Vor allem bei katholischen Einrichtungen könnten hier Widerstände auftreten (vgl. LSVD 2007, S. 152).

Wenn PädagogInnen sich bewusst machen, dass in jeder Gruppe sowohl Kinder aus Regenbogenfamilien sein könnten, aber im Durchschnitt auch in jeder Gruppe ein oder zwei Kinder sind, die später selbst lesbisch oder schwul sind, können auch entsprechende Handlungsweisen abgeleitet werden. So kann versucht werden, heterosexistische Sichtweisen und Vorannahmen zu vermeiden- sprich Äußerungen zu

unterlassen, in denen Heterosexualität als selbstverständlich erscheint (vgl. LSVD 2007, S. 164).

Die Norm der Heterosexualität spiegelt sich jedoch auch in den Medien und Spielsachen der Kinder wider. In Märchen und in den meisten Kinderbüchern ist die einzig dargestellte Realität die Vater-Mutter-Kind-Familie oder die Heirat von Prinz und Prinzessin. Und dies spiegelt sich auch in den (Rollen-)Spielen der Kinder wider.

Ein kritischer Blick auf die Bücher in der Bücherecke und die darin dargestellten Lebensformen schadet daher nicht. Es gibt durchaus Kinderbücher- wenn auch nicht viele-, die gleichgeschlechtliche Lebensweisen auf kindgerechte Weise thematisieren und zum Nachdenken und Reden über Regenbogenfamilien anregen (vgl. Lähnemann 2002, S. 13; 15).

2.7.3. Im pädagogischen Handeln

Sobald ein Kind die Kompetenz entwickelt hat, Unterschiede zu erkennen, erfährt es, dass Unterschiede auch bewertet werden, dass dieses besser und jenes schlechter ist als das jeweils andere. Die Unterschiede beziehen sich zunächst auf rein äußere Merkmale wie körperliche Unterschiede oder Merkmale des Aussehens (vgl. Wagner 2001, S. 2). „Ohne jemals direkten Kontakt zu haben, übernehmen Kinder Stereotype und Vorurteile über Menschen oder Gruppen von Menschen aus all dem, was sie zuhause und im weitem Umfeld hören und sehen“ (Wagner 2001, S. 2).

Kein Kind kommt somit als „unbeschriebenes Blatt“ in den Kindergarten. Es hat bereits gewisse Vorstellungen darüber, was „normal“ und „richtig“ ist und wird in der Folge neue Informationen mit seinen bisherigen Vorstellungen über sich selbst und andere verknüpfen (vgl. Wagner 2009, S. 5). Kinder erfahren aber auch, dass Erwachsene auf manche Fragen mit Unbehagen reagieren, dass Fragen ausgewichen und schnell das Thema gewechselt wird, oder dass auf Fragen ungehalten reagiert wird. Solche Situationen vermitteln den Kindern, dass mit dem Sachverhalt etwas nicht in Ordnung ist, wodurch sie ihrerseits Distanz und Unbehagen entwickeln. Was Kinder stattdessen brauchen, sind fachliche Informationen sowie Gelegenheiten, Erfreuliches und Interessantes mit Menschen zu erleben, die anders aussehen oder leben als sie selbst. Um Fehlinformationen und Irrtümer nicht noch zu verstärken, ist es von Bedeutung, sich als PädagogIn den kindlichen Theorien bewusst zu sein (vgl. Wagner 2009, S. 8).

Auch in Bezug auf Homosexualität machen Kinder oft früh Erfahrungen. Sei es, weil es in der eigenen Familie ein gleichgeschlechtliches Paar gibt oder ein Freund zwei Mütter oder zwei Väter hat, oder weil beobachtet wurde, wie auf der Straße oder im Fernsehen ein Mann einen anderen Mann geküsst hat. Oder auch, weil zuhause von älteren Geschwistern das Wort „schwul“ als Synonym für alles benutzt wird, was unangenehm ist. Die Fragen, die sie stellen, sind manchen Eltern unangenehm oder schwierig aus dem Stegreif zu beantworten- doch dies ist der Beginn der Aufklärung, der in den ganzen nächsten Jahren nicht abreißt (vgl. Leinkauf 2008, S. 170). Kinder bekommen auf Fragen rund um Sexualität oft keine klaren Antworten, da die Erwachsenen sich nicht bloßstellen wollen. Es sind nicht die Kinder, die Probleme mit ihrer Sexualität haben, sondern die Erwachsenen. Sie neigen zu unklaren Formulierungen oder zu der Aussage: „Dafür bist du noch zu jung, das erkläre ich dir wenn du älter bist!“ (vgl. Schütz/Christiansen 1993, S. 65f.). „In der Vorstellungswelt vieler Erwachsener ist also kein geeignetes Reaktionsrepertoire vorhanden, um kindgerechte Antworten zu geben“ (Schütz/Christiansen 1993, S. 66). Das Problem dabei ist allerdings: wenn Erwachsene, Eltern und PädagogInnen nicht in der Lage sind, auf die Fragen der Kinder zwar kindgerechte, aber dennoch natürliche und klare Antworten zu geben, so versuchen die Kinder, sich ihre Antworten aus anderen Auskunftsquellen zu holen, und das Vertrauen in den Erwachsenen wird ein wenig kleiner (vgl. Schütz/Christiansen 1993, S. 72).

Für die ElementarpädagogInnen bedeutet dies, sich den kindlichen Fragen zu stellen und in adäquater, professioneller Weise auf die Fragen einzugehen. Dies impliziert auch, Materialien zur Verfügung zu stellen, die auf die Themen gleichgeschlechtliche Lebensweisen und unterschiedliche Familienformen eingehen. Bilderbüchern kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Die Themen können auch in anderer Weise in die alltägliche Arbeit mit den Kindern eingebunden werden, zum Beispiel indem Mädchen und Jungen im offenen Spiel mit Geschlechterrollen und einer flexiblen Wahl von Spielpartnern unterstützt werden oder indem sexualisierte Schimpfworte als Anlass genommen werden, Gespräche zu führen und Regeln auszuhandeln (vgl. Lähnemann 2002, S. 14f.). Denn „schwul“ wird trotz der fortschreitenden gesellschaftlichen Aufklärung immer noch als Schimpfwort gebraucht und kommt selbst bei Kindergartenkindern schon zum Einsatz, die noch gar nicht verstehen, wovon sie da eigentlich sprechen. Und dies betrifft laut Leinkauf nicht nur solche Kinder, die in ihrem Elternhaus Vorurteile gegen Schwule und Lesben vorgelebt bekommen (vgl. Leinkauf 2008, S. 172). Als PädagogIn auf homofeindliche Äußerungen zu reagieren, ist daher besonders bedeutungsvoll. Es kommt aber vor allem darauf an, wie reagiert

wird. Die gängigsten Strategien sind Ignorieren oder Verboten. Doch es ist wichtig, dass PädagogInnen in dieser Situation den Kindern erklären, was dieses Wort bedeutet, und dass es als Schimpfwort nicht akzeptabel ist, weil es hierbei eigentlich um Liebe und Sich-Mögen geht. Kinder erfahren so nicht nur wichtige Informationen zum Thema Homosexualität, sondern auch, dass es für Diskriminierung keine Toleranz gibt (vgl. Gerlach 2012; Gerlach 2010a, S. 180f.).

2.8. Toleranz und Akzeptanz- was verbirgt sich hinter den Begriffen?

Die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung fördert den positiven Umgang mit Vielfalt; Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen stehen dabei im Vordergrund (vgl. Vollmer 2009, S. 156). Doch was sagen die Begriffe Toleranz und Akzeptanz aus? Was wird von Kindern verlangt, wenn man sie zu toleranten Menschen erziehen möchte, die andere akzeptieren?

Das Wort Toleranz kommt aus dem Lateinischen und bedeutet Duldsamkeit. Homosexuelle Menschen zu tolerieren bedeutet demnach nichts anderes, als sie zu dulden, zu ertragen und ihre Lebensform zuzulassen, obwohl diese nicht den eigenen Wertvorstellungen entspricht (vgl. Dudenredaktion 2001, S. 998). Homosexualität zu tolerieren ist somit zweifelsohne weniger nachteilig für Homosexuelle als diskriminierendes Verhalten, geht es hier doch um das liberale und unauffällige Gewährenlassen von Minderheiten und Randgruppen (vgl. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 33).

Die Aussage „Ich hab nichts gegen Schwule und Lesben“ enthält jedoch oftmals eine implizite Abwertung, die erst durch einen weiteren Satz direkt zum Ausdruck kommt: „...solange sie mir nicht zu nahe kommen“, „...solange sie ihre Lebensform nicht öffentlich zur Schau stellen“. Trotz schön gemeinter Worte steckt in dieser Aussage die Abwertung, Homosexuelle seien doch etwas Minderwertiges und Gefährliches. Hartmann sieht den Begriff Toleranz in der Diskussion um Lesben und Schwule daher als problematisches Modewort, da es real nicht um gegenseitigen Respekt und Wertschätzung geht (vgl. Hartmann 1993, S. 47).

„Die negative, abwertende Konnotation des Begriffes-, die entsprechende Haltung denen gegenüber, denen Toleranz entgegengebracht werden soll, hier also Lesben und Schwulen einerseits, und andererseits die gleichzeitig unhinterfragt positive, erhebende Haltung gegenüber der normierten Lebensgestaltung „Heterosexualität“ ist deutlich“ (Hartmann 1993, S. 47). Somit wird in der Forderung nach Toleranz gleichzeitig auf

subtile Weise ein hierarchisches Machtgefüge verfestigt- Heterosexualität wird als Norm bestätigt, während Homosexualität - einmal mehr, einmal weniger - geduldet wird. Eine kritische Reflexion des Normierten bleibt aus. Hartmann bezeichnet Toleranz daher als Einbahnstraßenblick auf andere Menschen, wobei die eigene Lebensgestaltung dabei stets unhinterfragt bleibt (vgl. Hartmann 1993, S. 47f.).

Wesentlich positiver konnotiert ist der Begriff Akzeptanz. Hier wird das „Hinnehmen“ durch das „Annehmen“ ersetzt, der Einbahnstraßenblick wird jedoch auch hier aufrechterhalten. Dennoch klingen bei dem Begriff Akzeptanz mehr Wohlwollen und Befürwortung mit (vgl. Hartmann 1993, S.48; Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S.24).

Es wird deutlich, dass weder das Einfordern von Toleranz noch von Akzeptanz etwas an der Bildung von Hierarchien ändert. Die Möglichkeit einer Bewertung durch Kategorien wie „gut“ oder „schlecht“ bleiben weiterhin erhalten (vgl. Timmermanns 2003, S. 36). Toleranz hat genauso wie Akzeptanz nicht zwangsläufig einen Zustand der Gleichwertigkeit von Heterosexualität und Homosexualität zur Folge. Sinnvoll sind daher eine Auseinandersetzung mit beiden Begriffen im Sinne von einer kritischen Hinterfragung sowie einer realistischen Einschätzung ihrer Bedeutung.

Um ein gleichberechtigtes Miteinander unterschiedlicher Lebens- und Familienformen zu gewährleisten, gilt es, die Kategorien der Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen zu relativieren und ihre Künstlichkeit zu verdeutlichen. Abstand von den herkömmlichen Kategorien zu nehmen und sich die fließenden Übergänge zwischen Heterosexualität und Homosexualität, zwischen heterosexueller Familie und Regenbogenfamilie bewusst zu machen, kann dazu beitragen, die vorgegebenen Kategorien in Frage zu stellen und Unterschiede zu relativieren (vgl. Timmermanns 2003, S. 39). Auf dieser Grundlage kann eine positive Atmosphäre für Vielfalt geschaffen werden, in der Unterschiede mit Wertschätzung wahrgenommen werden und Toleranz und Akzeptanz nicht nur Modeworte darstellen, sondern sich auch im respektvollen Umgang mit Unterschieden sowohl seitens der PädagogInnen als auch der Kinder widerspiegeln (vgl. Schallenberg-Diekmann 2010, S. 229f; Wagner 2010, S. 28).

Es soll hier keinesfalls darum gehen, Toleranz und Akzeptanz als etwas Negatives auszulegen, sondern vielmehr darum, sich der Bedeutung der Worte bewusst zu werden, um einer allzu optimistischen Auslegung beider Worte im Sinne von einer daraus

resultierenden Gleichbehandlung Homo- wie Heterosexueller vorzubeugen. Schließlich geht es in der vorurteilsbewussten Bildung nicht darum, die Kinder über gleichgeschlechtliche Lebensweisen zu informieren, damit sie diese bloß dulden, sondern darum, eine akzeptierende und respektierende Grundhaltung gegenüber Homosexuellen aufzubauen, die ein wertschätzendes und gleichberechtigtes Miteinander in unserer Gesellschaft ermöglicht.

3. Vorurteilen und Diskriminierungen vorbeugen

Man kann nicht erwarten, dass die Diskriminierung Homosexueller von heute auf morgen einfach verschwindet oder gar in Akzeptanz umschlägt. Umso deutlicher wird, dass das Umdenken bei der kommenden Generation ansetzen muss, dass die Menschen sozusagen allmählich vorbereitet und erzogen werden müssen (vgl. Karsten 1978, S. 128; Buba/Weiß 2001, S. 239). Für den Bildungsbereich bedeutet dies, die Tabuisierung zu brechen und offen mit den Kindern über Homosexualität und verschiedene Lebensformen zu sprechen. So wird für PädagogInnen die Befähigung von Kindern zum Umgang mit Komplexität und Wandel zur zentralen Aufgabe (vgl. Behrens 2002, S. 10).

Im Gegensatz zum vorangegangenen Kapitel, in dem es darum geht, bestehende Vorurteile und Diskriminierungen durch Bildung abzubauen, steht hier also die Vorbeugung von Diskriminierung durch Bildung im Mittelpunkt. Da Vorurteile bereits im Kindesalter erworben werden, ist es sinnvoll, so früh wie möglich mit der Vorbeugung von Diskriminierung zu beginnen, damit Unwissenheit und Vorurteile nicht die Gelegenheit haben, sich zu verfestigen. Dazu sind eine offene und sachliche Informations- und Bildungsarbeit, aber auch informierte und vorurteilsfreie PädagogInnen nötig, die sich nicht scheuen, mit Kindern offen über Liebe und Partnerschaft zu sprechen (vgl. Timmermanns 2003, S. 7).

Viele Gründe sprechen für eine Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten. Besonders bedeutsam erscheint die Tatsache, dass kleine Kinder zunächst noch keine Vorurteile haben. Gerade Unterschiede zwischen Menschen machen Kinder neugierig, und so haben sie auch früh ihre ganz eigenen Theorien darüber, wie solche Unterschiede entstehen. Durch aufmerksames Beobachten entnehmen sie ihrer Umwelt permanent Botschaften- unbewusste Mitteilungen ebenso wie unmittelbare Vorurteile. Kinder stellen ganz direkte Fragen und geben sich mit klaren Antworten zufrieden, bewerten Neues und ihnen Unbekanntes nicht automatisch negativ- es sind die Eltern und andere Bezugspersonen, die den Kindern Zusammenhänge erklären und je nach Wertung Vorurteile an die Kinder weitergeben- vielfach auch unbewusst. Aber auch all das, was in ihrer Umgebung unsichtbar bleibt, wirkt auf die Kinder ein und hat

Bedeutung für sie. Denn Sichtbares und Unsichtbares gibt den Kindern Aufschluss darüber, wie wichtig etwas in unserer Welt ist.

Durch die ständige Konfrontation mit stereotypen Darstellungen in Bilderbüchern, Fernsehen, Filmen und Werbung übernehmen Kinder schließlich diese Stereotype und Vorurteile, ohne jemals direkten Kontakt zu denen gehabt zu haben, denen sie die Vorurteile entgegen bringen. ElementarpädagogInnen können hier gegensteuern (vgl. Gerlach 2012; Wagner 2001, S. 2).

Ob und wie Kinder im Kindergartenalter über Homosexualität informiert und aufgeklärt werden sollen, ist sicherlich ein nicht unumstrittenes Thema. So wird es immer wieder Eltern und PädagogInnen geben, die der Ansicht sind, Homosexualität sei eine Form der Erwachsenensexualität und daher keine Thema für kleine Kinder (vgl. Leinkauf 2008, S. 174).

Dies mag unter anderem daran liegen, dass Lesben und Schwule sehr häufig auf ihre Sexualität reduziert werden, und beim Gedanken an eine Thematisierung dieses Themas schnell Bilder von homosexuellen Praktiken in den Köpfen der Menschen auftauchen. Wichtig ist für ElementarpädagogInnen zu verstehen, dass es bei der Thematisierung von Regenbogenfamilien nicht darum geht, sexuelle Zusammenhänge zu erklären, sondern über eine Lebens- und Familienform zu sprechen, die es in unserer Gesellschaft neben der Ehe zwischen Mann und Frau noch gibt. So können PädagogInnen jene Eltern beruhigen, die bei der Thematisierung von Lesben und Schwulen sofort an Sexualität denken und nicht verstehen, wie jedes der Kinder davon profitiert, wenn es ein grundlegendes Wissen über gleichgeschlechtliche Lebensweisen erhält (vgl. Gerlach 2012).

3.1. Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern ist ein wichtiger Teil der pädagogischen Arbeit und auch gesetzlich geregelt. Gerade bei diesem Thema wird die Notwendigkeit jedoch besonders deutlich, die Eltern in das Erziehungs- und Bildungsgeschehen im Kindergarten mit einzubeziehen. Denn eine erfolgreiche Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten ist auch davon abhängig, welchen Beitrag die Eltern dazu leisten. Denn beide Institutionen- Elternhaus und Kindergarten- sind für Kleinkinder die wichtigsten Lebenswelten und Sozialisationsinstanzen, und nur eine Zusammenarbeit der beiden entspricht dem ganzheitlichen Wohl der Kinder.

Dies ist vor allem für die vorurteilsbewusste Arbeit bedeutsam, in der Ich-Identitäten und Bezugsgruppenidentitäten der Kinder nicht getrennt voneinander denkbar sind. Jedes Kind ist nicht nur ein Individuum, sondern gleichzeitig auch Teil seiner Familie (vgl. Şıkcın 2010, S. 191) und die Eltern haben für ihre Kinder eine wichtige Vorbildfunktion, auch in Bezug auf den Umgang mit Minderheiten (vgl. Gerlach 2010a, S. 172).

Um Konflikte zu vermeiden, ist es sinnvoll, dass die Eltern über die Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten Bescheid wissen und auch erfahren, wie diese Thematisierung aussehen wird. Den Eltern auch Informationen zum Thema Regenbogenfamilien zukommen zu lassen ist insofern wichtig, damit sie es gegebenenfalls zuhause aufgreifen können und auf Fragen der Kinder nicht unvorbereitet antworten müssen. Ein Elternabend zum Thema vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung bietet sich hier an, um Fragen, Sorgen und Unsicherheiten seitens der Eltern zu klären und eine gemeinsame Basis zu schaffen. Auf jeden Fall ist es die Aufgabe der PädagogInnen, hier den ersten Schritt zu tun und den Dialog mit den Eltern zu initiieren (vgl. Şıkcın 2010, S. 195). Denn die Eltern sind für die Kinder die wichtigsten Bindungspersonen und deshalb auch die wichtigsten PartnerInnen im Erziehungsprozess.

Somit ist eine stabile Brücke zwischen Elternhaus und Kindergarten erforderlich, damit zum einen die PädagogInnen erfolgreich an den bereits in der Familie begonnenen Bildungsprozessen der Kinder anknüpfen können, zum anderen aber auch die Eltern an

die von ihrem Kind im Kindergarten gemachten Bildungsprozesse anschließen können (vgl. Sıkcan 2010, S. 191f.).

Es geht dabei nicht darum, den Eltern bestimmte Verhaltensweisen oder Lernprozesse aufzwingen zu wollen, sondern ihnen Raum zu geben, ihre Interessen, eigenen Erfahrungen und Ansichten zu artikulieren, und als PädagogIn daran Interesse zu zeigen. So können Zusammenkünfte organisiert werden, in denen die Eltern zu Wort kommen und in denen Fragen aufgeworfen werden können, zu denen alle Beteiligten eingeladen sind, etwas zu sagen. Gerade bei Fragen und Themen, die einen bestimmten Wissensstand erfordern –wie beim Thema Regenbogenfamilie- sind Informationen notwendig, um nicht jene Eltern zu entmutigen oder auszuschließen, die dazu nichts sagen können (vgl. Şıkcan 2010, S. 195.). Außerdem ist es wichtig zu akzeptieren, dass jede und jeder bezüglich des Themas Homosexualität eigene Gefühle und persönliche Einschätzungen hat (vgl. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 20).

Einblicke in den Kindergartenalltag sind förderlich für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Denn „bekommen Familien einen Einblick, was ihre Kinder tagsüber im Kindergarten erleben und lernen, kommen sie leichter auf Ideen, was sie selbst einbringen und wie sie die Erzieherinnen und Erzieher unterstützen können“ (Şıkcan 2010, S. 194).

3.2. Die Regenbogenfamilie zum Thema machen

Wird die Regenbogenfamilie im Kindergarten zum Thema gemacht, so ist vor allem das „Wie“ von Bedeutung. Die Regenbogenfamilie einmalig zu erwähnen, und dabei die Besonderheiten dieser Familienform hervorzuheben, birgt die Gefahr, dass die Kinder unbewusst die Botschaft erhalten, dass es zwar Anderes gibt, sie aber zur Dominanzkultur zählen, weil ihre Familie der Norm entspricht. Solch eine Darstellung gleichgeschlechtlicher Lebensweisen umfasst letztendlich eher das Außergewöhnliche und Einmalige als das Alltägliche. Der Erfahrungswert für die Kinder bleibt gering, denn sie können aus solchen Aktionen keine Erfahrungen gewinnen, die auf ihren Handlungsraum übertragbar sind, außer jener, dass es zwar irgendwo merkwürdige andere Familien gibt, hier und jetzt aber entscheidend ist, was in der Dominanzkultur als wichtig erscheint (vgl. Wagner 2001, S.6).

Durch die Reduzierung auf das Exotische werden stereotype Bilder, Fehlinformationen und Vorurteile nicht reduziert, sondern vielmehr noch verstärkt. Durch die Betonung der Unterschiede wirkt die Regenbogenfamilie erst recht fremd und lässt die unterschiedlichen Familienformen jeweils als homogene Gruppen erscheinen (vgl. Wagner 2010, S. 25). „Gleichzeitig wird ein »Wir« konstruiert, das ebenfalls homogen und darüber hinaus »normal« erscheint (ebd., S. 25). Mit dieser Strategie wird demzufolge genau das Gegenteil von dem erreicht, was man beabsichtigt: die dominante Familienform wird gestärkt und stereotype Vorurteile nehmen zu (vgl. ebd., S. 25).

Regenbogenfamilien müssen in der Praxis nicht gesondert behandelt werden- es gibt viele Möglichkeiten sie immer wieder in den Kindergartenalltag mit einzubeziehen. Dadurch wird verhindert, dass sie eine Art „Exotenstatus“ erhalten und erst recht etwas Außergewöhnliches für die Kinder bleiben. Dabei wäre es zweckmäßiger zu betonen, dass jede Familienform ihre Besonderheiten hat, nicht nur Regenbogenfamilien (vgl. Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 207f.).

Werden Unterschiede thematisiert, so ist weiters zu beachten, dass gleichzeitig auch Gemeinsamkeiten zwischen den Familienformen deutlich werden (vgl. Wagner 2001, S.7).

3.2.1. Bilderbücher zum Thema

Im Zusammenhang mit der Thematisierung von Familien können auch Bilderbücher gute Dienste erweisen. Kinder- und Bilderbücher zu den Themen Regenbogenfamilie und gleichgeschlechtliche Lebensweisen gibt es bisher nur wenige (vgl. Braun/Lähmann 2002). Diese wenigen sind auch häufig nicht in Buchhandlungen präsent, sondern müssen erst bestellt oder über das Internet bezogen werden. Doch auch wenn sie eine Seltenheit darstellen, Bilderbücher mit Inhalten über Schwulsein und Lesbischsein gibt es und können daher auch im Kindergarten bei der Bearbeitung dieser Themen als Einführung oder Unterstützung dienen.

Als exemplarisches Beispiel kann das Buch „Zwei Papas für Tango“ angeführt werden. Es handelt sich hier um die wahre Geschichte eines Pinguinpärchens im Zoo von New York- zwei Männchen, die ständig zusammen sind und kein Interesse an den Pinguinweibchen zeigen. Sie beginnen schließlich zusammen ein Nest zu bauen und auf Steinen zu brüten, da sie natürlich keine Eier legen können. Als ein Pfleger ihnen ein verlassenes Ei unterschiebt, schlüpft kurz darauf ein Pinguinjunge und alle drei werden eine glückliche Familie. Dieses Buch zeigt schon den Kleinen sehr anschaulich, dass Liebe nicht immer nur zwischen Mann und Frau entsteht, und dass auch gleichgeschlechtliche Paare sich Kinder wünschen. (vgl. Leinkauf 2008, S.171f.).

Dabei geht das Buch nicht auf die (genitale) Homosexualität ein und ist auch nicht als Aufklärungsbuch im üblichen Sinne zu verstehen. Es zeigt lediglich eine andere Form der Liebe und des Zusammenseins auf. Dadurch werden die Kinder unverkrampft, kommentarlos und ohne jede Wertung auf die homosexuelle Lebensrealität aufmerksam gemacht, was den Zugang zu diesem Thema erleichtert. Im Idealfall ist die Lebenssituation des gleichgeschlechtlichen Paares für die Kinder nachvollziehbar, die beschriebenen Gefühle wie Sehnsucht, Trauer und Freude können mit- und nacherlebt werden. Bilderbücher bieten durchaus eine gute Möglichkeit, über Homosexualität und Regenbogenfamilien ins Gespräch zu kommen, vielleicht sogar noch bevor Kinder sich selbst ihre Theorien darüber bilden oder Vorurteile entwickeln (vgl. Leinkauf 2008, S. 172.).

4. Kinder aus Regenbogenfamilien im Kindergarten

In Deutschland wie Österreich ist ein Trend zur stärkeren Verbreitung „neuer“ Lebensformen erkennbar, wodurch ein nicht unbeträchtlicher Teil der Kinder nicht in der klassischen Kleinfamiliensituation lebt (vgl. Bichlbauer/Tazi-Preve 2003, S. 28). Kinder in Regenbogenfamilien bilden zwar eher die Ausnahme, doch „Schätzungen zufolge haben 1-2% der Kinder eine lesbische Mutter oder einen schwulen Vater, also eins oder zwei von 100 Kindern“ (Lähnemann 2002, S. 12). Als ElementarpädagogIn ein Kind mit homosexuellen Eltern in der Gruppe zu haben, ist somit nicht ganz unwahrscheinlich. In Deutschland leben Kinder in Regenbogenfamilien überwiegend (etwa jede zweite) in Gemeinden mit bis zu 50.000 Einwohnern- sie sind daher nicht als „Großstadtphänomen“ zu sehen (vgl. Eggen 2002, S. 69; Eggen 2001, S. 582).

Eine Umfrage in Berlin, bei der 70 homosexuelle Eltern befragt wurden, zeigte, dass trotz aller „Weltoffenheit“ in dieser Stadt Lesben und Schwule wie auch deren Kinder Diskriminierungen erleben. Lesbische Mütter berichten darüber, nicht wahrgenommen zu werden und sich immer wieder selbst outen zu müssen, schwule Väter werden sehr häufig mit Anfeindungen konfrontiert, in denen ihnen sexueller Missbrauch ihrer Kinder unterstellt wird. Diskriminierungserfahrungen werden auch in Kindergärten und Schulen gemacht. So berichten elf der befragten Eltern von Problemen mit PädagogInnen (vgl. Lähnemann 2002, S. 13f.), „z. B.: 'wir wurden abgelehnt im Kindergarten, weil wir als lesbische Mütter auftauchten,' [oder:] nach dem wir die Lehrerin über unsere Familiensituation informiert hatten, sagte sie: 'Wir haben auch andere Eltern mit anderen Krankheiten, wir haben auch Alkoholikerfamilien,'“ (Lähnemann 2002, S. 14). Auch wenn nur 11 der 70 befragten Eltern von Diskriminierungserfahrungen in pädagogischen Einrichtungen berichten, so wird durch diese Aussagen doch deutlich, dass Regenbogenfamilien noch nicht selbstverständlich als gleichwertige Familien wahrgenommen werden und unüberlegte Äußerungen ebenso diskriminierend sind wie konkrete Zurückweisungen.

Durch die Individualisierung und Pluralisierung der Lebens- und Familienformen werden neue Anforderungen an die Erziehung in Kindertagesstätten gestellt, die es als PädagogIn zu berücksichtigen gilt (vgl. Lähnemann 2002, S.12).

Die Anerkennung der verschiedenen Familienformen durch die PädagogInnen ist nicht nur wesentliche Voraussetzung für ein unbedingtes Zugehörigkeitsgefühl der Kinder zur

Kindergartengruppe und zur Bildungseinrichtung, gleichzeitig ist diese Wahrnehmung und Anerkennung des Kindes in all seinen Identitätsaspekten erforderlich, damit es ein positives Selbstbild entwickeln kann (vgl. Schallenberg-Diekmann 2010, S. 226).

Aufgrund der relativ neuen Familiensituation kann es vorkommen, dass Kinder mit gleichgeschlechtlichen Eltern einen Kindergarten besuchen, in dem sich die PädagogInnen möglicherweise noch nie mit Regenbogenfamilien auseinandergesetzt haben. Unter Umständen wird die Möglichkeit, dass auch Lesben und Schwule Eltern sein können, schlichtweg nicht bedacht. PädagogInnen können Eltern wie Kinder in ihrer familiären Situation nur dann unterstützen, wenn sie darüber auch Bescheid wissen. Dies erfordert zum einen ein Coming-out der Eltern gegenüber der PädagogInnen, zum anderen die vorurteilsfreie Praxisgestaltung im Kindergartenalltag (vgl. LSVD, 2007, S. 155).

4.1. Nicht alle Eltern sind heterosexuell

Regenbogenfamilien können Diskriminierungen im direkten Umfeld zum Teil dadurch vermeiden, indem sie sich ihr Umfeld selbst aussuchen und aktiv gestalten. Dies spiegelt sich auch bei der Wahl von Kindertageseinrichtungen und Schulen wider, die von den gleichgeschlechtlichen Eltern für ihre Kinder oft mit großer Sorgfalt ausgesucht werden, um Diskriminierungserfahrungen der Kinder zu vermeiden (vgl. Rupp/Dürnberger 2009, S. 153; Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 202). Lebt die Familie hingegen nicht in einer größeren Stadt, minimieren sich die Auswahlmöglichkeiten jedoch und die Entscheidungen fallen auf die nahe gelegenen Einrichtungen, von denen erhofft wird, dass sie und ihre Kinder hier willkommen sind (vgl. LSVD 2007, S. 150f.).

Möglichst gute Ausgangsbedingungen werden geschaffen, indem die Familiensituation im Vorfeld gegenüber den PädagogInnen des Kindergartens dargestellt wird und deren Einstellungen gegenüber gleichgeschlechtlichen Paaren und Regenbogenfamilien abgeklärt werden (vgl. Bergold/Rosenbusch/Rupp 2009, S. 202). Denn „bewegt man sich als Mutter oder Vater mit Kindern in der Öffentlichkeit, denkt sich die Umwelt in der Regel einen gegengeschlechtlichen anderen Elternteil dazu“ (Gerlach 2012). Da Regenbogenfamilien in der modernen Familienvielfalt somit selten mitgemeint noch mitgedacht sind, müssen die Eltern stets selbst dafür sorgen, sichtbar zu werden (vgl. ebd.).

Haben sie sich geoutet, so kann durchaus erwartet werden, dass die Kindertageseinrichtung sich dieses Themas annimmt. Dass gleichgeschlechtliche Eltern mit Kindern bereits im Vorfeld in der Einrichtung thematisiert wurden, kann nicht vorausgesetzt werden. Das Outing der Eltern ist insofern wichtig, da eine Einrichtung nur so offen sein kann, wie es die Familie selbst ist (vgl. ebd.). „Für Kinder ist es langfristig nicht gut, wenn sie einen Teil ihres Lebens verheimlichen müssen, und die Ehrlichkeit der Erwachsenen stärkt ihr Vertrauen. Es zeigt sich, dass selbstbewusste lesbische und schwule Eltern diese Selbstsicherheit auch ihren Kindern vermitteln“ (Lähnemann 2002, S. 14).

Wie die Eltern mit ihrem Coming-out umgehen, hängt jedoch auch davon ab, wie die Kindertagesstätten sich nach außen hin darstellen (vgl. Gerlach 2012). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle homosexuellen Eltern offen ihre sexuelle

Orientierung zeigen oder ansprechen, doch kann eine Atmosphäre geschaffen werden, die den Regenbogenfamilien symbolisiert, hier willkommen zu sein (vgl. LSVD 2007, S. 166).

Eine grundsätzliche Offenheit gegenüber allen Familien wird beispielsweise durch das konkrete Benennen alternativer Familienformen in Informationsflyern vermittelt (Gerlach 2012). Im Idealfall haben Einrichtungen für Kinder ein Leitbild, aus dem hervorgeht dass sie für alle Kinder offen sind. Selten sind diese jedoch so ausformuliert, dass auch Familien mit gleichgeschlechtlichen Elternteilen darin benannt sind. Ein erster Schritt kann deshalb darin bestehen, Regenbogenfamilien bewusst in Informationsmaterialien wie im Leitbild anzusprechen (vgl. Gerlach 2010a, S. 180). Gleichgeschlechtliche Eltern, die im Leitbild eines Kindergartens einen Begriff lesen, der sie ausdrücklich mit einschließt, können davon ausgehen, dass sie und ihre Kinder in dieser Einrichtung willkommen sind – „eines der wirksamsten Mittel, Regenbogenfamilien zu einem schnellen und unkomplizierten Coming out zu ermuntern“ (Gerlach 2012). Regenbogenfamilien sind es gewohnt, „unsichtbar“ zu sein und nicht erwähnt zu werden und registrieren daher meist sehr aufmerksam, wenn sie tatsächlich mitgemeint, weil mitgenannt sind (vgl. ebd.). Dadurch wird lesbischen und schwulen Eltern das Coming-out erleichtert, wodurch sie infolge dessen von Anfang an als die Familie wahrgenommen werden, die sie sind (vgl. Gerlach 2010a, S. 180).

Zu bedenken ist allerdings das Recht einer jeden Person, selbst zu bestimmen, wie viel sie von sich selbst und ihrer Lebenssituation preisgeben möchte (vgl. Schallenberg-Diekmann 2010, S. 27).

Wie alle anderen Kinder auch, gilt es Kinder aus Regenbogenfamilien in ihrer spezifischen Situation wahrzunehmen und zu fördern. Dies beginnt bereits bei der äußeren Gestaltung des Kindergartens, wenn gezeigt wird, dass alle Familienformen ohne Unterschied im Wert wahrgenommen und angenommen werden (vgl. Lähnemann 2002, S. 14). Unter anderem bieten sich hierfür so genannte „family corners“ an, um die Vielfältigkeit in Familien sichtbar zu machen. Sie sind ein Beispiel dafür, wie Unterschiede auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten thematisiert werden können. Dabei bringt jedes Kind der Gruppe ein Foto seiner Familie mit, wobei das Kind beziehungsweise seine Familie bestimmt, wer dazugehört. Die Fotos werden vergrößert und in Sichthöhe der Kinder im Kindergarten aufgehängt. Dort findet nun jedes Kind seine Familie und stellt gleichzeitig fest, dass jede Familie anders ist. So gibt es Familien mit dunkler und mit heller Haut, bei manchen ist vielleicht nur die Mutter mit

dem Kind, bei anderen sind auch noch die Großeltern mit abgebildet. In einer Familie hat ein Kind vielleicht Halbgeschwister, in einer anderen gibt es zwei Mütter, und in wieder einer anderen gehört möglicherweise ein Hund mit zur Familie. Es wird deutlich, dass alle Fotos Familien zeigen, die trotz Unterschieden bestimmte Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. Wagner 2001, S. 7).

Alle Kinder fühlen sich zunächst ihren Eltern und weiteren Familienangehörigen zugehörig. Besonders bedeutend für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes ist der Erhalt dieses positiven Zugehörigkeitsgefühls. Die Identität eines kleinen Kindes zu stärken, heißt immer auch, seine Familie anzuerkennen und zu respektieren. Erfährt das Kind, dass es selbst und auch seine Familie im Kindergarten geschätzt werden und willkommen sind, wird ihm das Eingehen auf Bildungsprozesse erleichtert. Denn erkennt das Kind keine Verbindung zwischen sich, der Familie und dem Kindergarten, kann es an Vertrautes nicht anknüpfen und ist infolge dessen eher unsicher und gehemmt. Die zusätzliche Botschaft zu erhalten, die eigene Familie sei „unwichtig“ und „nicht normal“, führt zu einer Schwächung des Selbstvertrauens; Neues zu lernen und sich auf neue Herausforderungen einzulassen, fällt dadurch erheblich schwerer (vgl. Gerlach 2010a, S. 191).

„Kinder sind auf tragfähige Beziehungen angewiesen, die auf Anerkennung, Respekt und Aufmerksamkeit aufgebaut sind. Sie in ihrem positiven Selbstbild und in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen, ist Teil der Aufgabe von Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher“ (ebd., S. 191).

Sicherheit gibt dem Kind, wenn die Konstellation seiner Familie als eine unter vielen betrachtet und anerkannt wird. Dies setzt jedoch voraus, als PädagogIn die jeweilige Familienform und Lebensumstände des Kindes auch wirklich zu kennen (vgl. Schallenberg-Diekmann 2010, S. 227).

Wenn Eltern und PädagogInnen sich einander bekannt machen, können sich beide Seiten näher kennenlernen, Verständnis aufbauen und die gegenseitigen Kompetenzen anerkennen. Die unterschiedlichen Blickwinkel auf das Kind können eine Hilfe sein, herauszufinden, was das Kind schon alles kann und worin es Unterstützung braucht. Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt sich somit als unverzichtbar heraus (vgl. Gerlach 2010a, S. 190ff.).

4.2. Kinder aus Regenbogenfamilien im Kindergartenalltag

Für Kinder, die in eine Regenbogenfamilie hineingeboren werden, ist ihre Familienform Normalität. In der Regel wissen sie, dass es viele verschiedene Familienformen gibt und sie eben mit zwei Mamas und/oder Papas aufwachsen, während andere Kinder eine Mama und einen Papa, oder auch nur einen Elternteil haben. Für kleine Kinder ist die sexuelle Orientierung der Eltern keine Kategorie (vgl. Gerlach 2010a, S. 176). „*Ich habe eine Mama und eine Mami, weil meine Eltern zwei Frauen sind*«, meint die fünfjährige Rosa dazu“ (ebd., S. 176). Zwei Eltern gleichen Geschlechts zu haben wird möglicherweise zwar als anders erlebt, nicht jedoch als defizitär. Entsprechende Bewertungen oder Abwertungen kommen von außen, von anderen Kindern, deren Eltern, ErzieherInnen oder anderen Erwachsenen (vgl. ebd., S. 176).

Dass das Wort „schwul“ in der Gesellschaft als Schimpfwort benutzt wird, bleibt auch den Kindern nicht verborgen. Auch wenn – oder gerade weil- ihnen in diesem Alter meist nicht bewusst ist, was das Wort eigentlich bedeutet, ist es wichtig, als PädagogIn zu intervenieren, wenn es von Kindern als abwertender Begriff gebraucht wird. Wird nicht darauf reagiert, so erleben Kinder aus Regenbogenfamilien, dass die Begriffe, mit denen sie völlig selbstverständlich aufwachsen, in ein negatives Licht gerückt werden oder mit ihrer Familie etwas nicht in Ordnung ist (vgl. ebd., S. 180f.). „Die Kita sollte aber ein Ort sein, an dem die Kinder ihren Stolz auf ihre Familie pflegen können. (...) Jedes Kind hat ein Recht darauf, mit seiner Realität im Kindergartenalltag vorzukommen. Dies ist auch ein Ausdruck von Schutz und Respekt“ (ebd., S. 181).

Zu bedenken ist auch das Fehlen von Regenbogenfamilien in jeglichem Spielmaterial, wenn nicht explizit darauf geachtet wird, entsprechende Materialien für die Gruppe zu beschaffen. In der Regel freuen sich alle Kinder darüber, wenn sie im Kindergarten Spielmaterialien und Bücher entdecken, mit denen sie sich identifizieren können (vgl. Schallenberg-Diekmann 2010, S. 229). Welche Botschaft erfährt nun ein Kind, das mit zwei Müttern aufwächst, wenn seine Lebensrealität in keinem Bilderbuch und keinem Gespräch vorkommt (vgl. Lähnemann 2002, S. 14)?

Lernen die Kinder, die Homosexualität ihrer Eltern als „anders“, und nicht als „besser oder schlechter“ zu begreifen und zu erleben, sind sie imstande, ein familiäres Selbstverständnis aufzubauen, in dem die homosexuelle Identität der Eltern einen

angemessenen Platz erhält (vgl. Jansen/Steffens 2006, S. 652). Ein offener Umgang der PädagogInnen mit dem Thema sowie das Vorkommen von Regenbogenfamilien im Kindergartenalltag führen schließlich dazu, dass diese Familienform im Leben der Kinder selbstverständlicher wird. Gleichgeschlechtliche Eltern berichten in diesem Zusammenhang von einer umso offeneren Reaktion anderer Menschen auf ihre Lebensform, je offener zum einen sie selbst mit ihrer Familienkonstellation umgehen, aber auch je bekannter die Regenbogenfamilie in der Gesellschaft ist (vgl. Rupp/Dürnberger 2009, S. 146f.).

Die Wahrnehmung und Unterstützung von Kindern in ungewöhnlichen Familienformen und das Aufgreifen ihrer Lebenssituation ist dabei nicht nur eine Hilfe für die betroffenen Kinder- auch alle anderen Kinder, unabhängig davon, ob sie den gesellschaftlichen Normen entsprechen oder in bestimmten Punkten davon abweichen, profitieren davon. Das Kennenlernen von vielfältigen Lebensweisen, der gegenseitige Austausch darüber sowie der positive Umgang mit Unterschieden bringt nicht nur neues Wissen mit sich, sondern fördert auch das Nachdenken über die eigenen Werte (vgl. Lähnemann 2002, S. 15). Dies ist insofern wichtig, da jedes Kind im Laufe seines Lebens „anders“ als die lokale Mehrheit werden kann. Ob dicker oder dünner, ärmer oder reicher, ausländisch oder einheimisch – Menschen werden immer unterschiedlich sein und mit Unterschieden konfrontiert werden. Bereits als Kind einen positiven Umgang damit zu lernen kommt somit allen Kindern zugute (vgl. Jansen/Steffens 2006, S. 652).

IV. Die Situation in österreichischen Kindergärten

Nachdem dargestellt wurde, auf welcher vielfältigen Weise vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in die alltägliche Arbeit der PädagogInnen einfließen kann und welche Rolle diese dabei in Bezug auf den Abbau und die Vorbeugung von Diskriminierungen Homosexueller spielen, wird nun ein Blick auf die Praxis geworfen. Dabei wird der Fokus darauf gerichtet, wie in österreichischen Kindergärten mit der Tatsache umgegangen wird, dass Eltern auch gleichgeschlechtlich sein können und dass ein gewisser Prozentanteil der betreuten Kinder später selbst in einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaft leben wird- spricht ob die gleichgeschlechtliche Lebensweise in den Kindergärten ein Thema ist oder eher nicht.

Wirft man einen Blick in den 2009 erstellten Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, so findet man hier unter den „Prinzipien für Bildungsprozesse“ den Punkt „Diversität“. Dieser Punkt wird wie folgt beschrieben:

„Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede, wie z. B. Geschlecht, Hautfarbe, physische Fähigkeiten, ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft. Diese Vielfalt wird als Ressource für Lernerfahrungen berücksichtigt. Die Begegnung mit Verschiedenartigkeit ist eine Voraussetzung für die Aufgeschlossenheit, sich mit Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen“ (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al. 2009, S. 4).

Doch werden den Kindern Begegnungen mit Verschiedenartigkeit auch in Bezug auf Familienformen ermöglicht? Können Kinder die Erfahrung machen, dass auch zwei Männer oder zwei Frauen ein Paar sein können? Lernen sie, dass es Familien gibt, in denen die Kinder anstelle von Mama und Papa zwei Mamas oder zwei Papas haben, und dass diese Familie genauso eine „richtige“ Familie ist wie jede andere auch, weil es hier kein richtig oder falsch gibt? Oder macht Diversität im Kindergarten vor der gleichgeschlechtlichen Lebensweise halt, weil angenommen wird, dass Homosexualität ein Thema sei, das man kleinen Kindern noch nicht erklären kann oder soll? Genau diesen Fragen widmet sich dieses Kapitel.

So stellt sich zum einen die Frage, inwiefern ElementarpädagogInnen nun tatsächlich auf das Thema Regenbogenfamilie in der pädagogischen Praxis eingehen. Welche Einstellungen haben die Pädagoginnen zu diesem Thema und welche Gegebenheiten führen zu einer Thematisierung beziehungsweise hindern die PädagogInnen daran, das Thema Regenbogenfamilie im Kindergarten anzusprechen? Bedeutend ist aber auch, ob

das pädagogische Personal ein Eingehen auf diese Familienform überhaupt als notwendig erachtet, oder ob Regenbogenfamilien in den pädagogischen Einrichtungen derzeit eigentlich noch gar kein Thema sind.

Um eine Antwort auf all diese Fragen sowie einen Einblick zu bekommen in die Einstellungen und Ansichten zu diesem Thema, wurde eine empirische Erhebung durchgeführt. Die so erhobenen Daten ermöglichen nicht nur Rückschlüsse auf den derzeitigen Umgang mit der Familienform Regenbogenfamilie in den Kindergärten, sondern dienen auch dazu, eventuelle Probleme und Hindernisse bei der Thematisierung von Regenbogenfamilien aufzudecken.

1. Zielsetzung und Aufbau der Erhebung

Zielsetzung der Erhebung ist es, anhand einer quantitativen Befragung einen Eindruck zu gewinnen, wie die Situation in österreichischen Kindergärten in Bezug auf die Thematisierung von Regenbogenfamilien aussieht und welche Ansichten die PädagogInnen diesbezüglich vertreten. Im Zentrum des Interesses stehen auch die Fragen, wann und in welcher Weise Regenbogenfamilien thematisiert werden und wie häufig die PädagogInnen bisher mit Kindern aus Regenbogenfamilien in Berührung gekommen sind.

Um Antworten auf diese und noch weitere Fragen zu erhalten, wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der sich explizit an KindergartenpädagogInnen richtet und drei verschiedene Bereiche abdeckt: die Einrichtung, in der die PädagogInnen tätig sind, die persönlichen Ansichten, Einstellungen und Erfahrungen der Teilnehmer sowie Angaben zur Person.

Der Fragebogen wurde folgendermaßen aufgebaut:

Im ersten Teil wurden Aussagen zur Einrichtung mit *Ja* oder *Nein* beantwortet, je nachdem, ob diese auf die eigene Einrichtung zutrifft oder nicht. Im zweiten Teil stehen persönliche Einstellungen, Erfahrungen, Ansichten und Kompetenzen im Mittelpunkt. Hier sollten die TeilnehmerInnen ankreuzen, wie sehr sie den Aussagen zustimmen- sie konnten dabei zwischen *voll und ganz*, *eher schon*, *eher nicht* und *ganz und gar nicht* wählen.

Der dritte Teil umfasst einige Ja/Nein-Fragen, unter anderem auch die Frage, ob auf das Thema Regenbogenfamilie in der pädagogischen Praxis bisher eingegangen wurde. Jene, die diese Frage mit *Ja* beantworteten, wurden näher zur Thematisierung befragt.

Der vierte und letzte Teil erfasst persönliche Daten zur Person wie Alter, Geschlecht, Dienstjahre, Ausbildung sowie Angaben zur Lage der Dienststelle –sprich um welches Bundesland es sich handelt und ob sich die Einrichtung in städtischem oder ländlichem Gebiet befindet.

1.1. Stichprobengewinnung

Für die Stichprobengewinnung wurden die Bundesländer Steiermark und Oberösterreich gewählt. Diese beiden Bundesländer wurden deshalb ausgewählt, da sie sich hinsichtlich Einwohnerzahl, Anzahl von Städten und politischen Bezirken ähnlich sind, und sich daher zum einen gut miteinander vergleichen lassen, zum anderen aber auch auf Grund der vorhandenen Ähnlichkeiten ein homogeneres Ganzes vorausgesetzt werden kann als dies beim Zusammenfügen von anderen Bundesländern erwarten werden könnte. Zudem verfügt die Steiermark mit Graz über die zweitgrößte, Oberösterreich mit Linz über die drittgrößte Landeshauptstadt Österreichs. In Bezug auf die politische Ausrichtung der Landesregierungen unterscheiden sich die beiden Bundesländer jedoch (Steiermark= SPÖ; Oberösterreich= ÖVP).

Um Teilnehmer aus möglichst vielen unterschiedlichen Einrichtungen zu erreichen, wurde ein Onlinefragebogen an alle Kindergärten in Oberösterreich und der Steiermark geschickt, welche über eine E-Mail-Adresse verfügen. Dadurch konnte eine Stichprobe aus möglichst unterschiedlichen Sozialräumen sichergestellt werden. Mit Abzug der fehlerhaften Adressen wurde der Fragebogen somit an 1099 Kindergärten geschickt- davon 488 in Oberösterreich und 611 in der Steiermark. Dem Fragebogen voraus ging eine kurze Erklärung über den Zweck und Sinn der Erhebung, sowie eine Bitte an die PädagogInnen, den Fragebogen auch an KollegInnen weiterzuleiten. Insgesamt erstreckte sich der Erhebungszeitraum über 18 Tage.

1.2. Beschreibung der Stichprobe

Nach Abzug unvollständig ausgefüllter Fragebögen umfasst die Stichprobe eine Teilnehmerzahl von 278 KindergartenpädagogInnen. Davon haben 175 Personen aus Oberösterreich teilgenommen und 103 Personen aus der Steiermark. Etwa 70 % der TeilnehmerInnen haben angegeben, in einer Einrichtung im ländlichen Gebiet tätig zu sein (132 Personen in Oberösterreich und 62 in der Steiermark), 30% im städtischen (davon 42 Personen in Oberösterreich und 42 Personen in der Steiermark). Unter den 278 ErhebungsteilnehmerInnen sind 5 Personen männlichen Geschlechts. Auffallend ist, dass ein Großteil der Personen bereits mehr als 20 Jahre im Dienst ist, und zwar 47 %. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die E-Mails vermutlich häufig von der Einrichtungsleitung beantwortet werden, so dass diese auch öfter am Online-Fragebogen teilnahmen als KollegInnen mit weniger Dienstjahren.

1.2.1. Zentrale Merkmale der Stichprobe

Bevor näher auf die persönlichen Ansichten der BefragungsteilnehmerInnen eingegangen wird, soll im Vorfeld die Ausgangslage kurz dargelegt werden. Bei den TeilnehmerInnen handelt es sich um PädagogInnen, die größtenteils noch keine Kinder aus Regenbogenfamilien in ihrer Einrichtung hatten. 10 Personen haben oder hatten in der eigenen Gruppe ein Kind mit gleichgeschlechtlichen Eltern -davon 4 in Oberösterreich und 6 in der Steiermark, 13 Personen gaben an, in einer anderen Gruppe der Einrichtung wäre ein solches Kind (gewesen)- davon 12 aus Oberösterreich und eine Person aus der Steiermark.

Etwas mehr als die Hälfte gab an, Regenbogenfamilien seien in ihrer Einrichtung bisher eigentlich noch kein Thema gewesen und nur 5% (13 Personen) konnten der Aussage zustimmen, in ihrer Einrichtung würde es ein Bilderbuch zum Thema Regenbogenfamilie/Homosexualität geben. Mit einem Prozentanteil von 13,7 (38 Personen) ist der Anteil an PädagogInnen, bei denen im Team bisher über Regenbogenfamilien gesprochen wurde, sehr gering.

Etwas mehr als die Hälfte hat in ihrem Freundes-, Bekannten- und Verwandtenkreis auch jemand Homosexuellen (etwa die Hälfte davon hat angegeben, mehrere Homosexuelle persönlich zu kennen), über persönlichen Kontakt zu Regenbogenfamilien berichten gut 12% der PädagogInnen. Für die Mehrheit der

PädagogInnen war der Begriff Regenbogenfamilie jedoch neu, unabhängig davon, ob sie Kontakt zu Regenbogenfamilien hatten oder nicht.

Miterlebt, wie Kinder aus der Gruppe Vorurteile gegenüber Homosexuellen äußerten, haben 7 PädagogInnen. 16 Personen gaben an, schon die Möglichkeit gehabt zu haben, mit den Kindern über Regenbogenfamilien zu sprechen- 12 haben dies dann auch tatsächlich getan. Das bedeutet, der Anteil der PädagogInnen, der Regenbogenfamilien zum Thema im Kindergarten gemacht hat, beträgt in dieser Stichprobe 4,3%. Genauere Informationen zur Gruppe der PädagogInnen, die thematisiert hat, finden sich unter Kapitel 2.3.

2. Ergebnisse der Erhebung

Im Zentrum des Interesses steht bei der Erhebung die Frage, welche Einstellungen ElementarpädagogInnen in Bezug auf die Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten haben, sprich ob sie eine Thematisierung überhaupt für sinnvoll erachten oder ob sie der Meinung sind, dass Aufklärungsarbeit eher ins familiäre Umfeld gehört. Aber es soll auch ein Blick darauf geworfen werden, ob die PädagogInnen die nötigen Kompetenzen mitbringen, die es für eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung braucht, bzw. ob diese selbst sich in dieser Hinsicht als kompetent fühlen. Die TeilnehmerInnen wurden im Laufe des Fragenbogens immer wieder gezielt zu ihren eigenen Ansichten befragt und sollten auch Auskunft darüber geben, wie kompetent sie sich in Bezug auf den Umgang mit Fragen der Kinder zu diesem Thema fühlen.

2.1. Einstellungen und Ansichten der PädagogInnen

Ob und wie Regenbogenfamilien im Kindergarten zum Thema gemacht werden, hängt selbstverständlich in gewissem Ausmaß auch von den persönlichen Einstellungen der PädagogInnen ab.

Der Aussage „Ich stehe Regenbogenfamilien positiv gegenüber“ wurde von über 90% der Befragten zugestimmt, wobei 50% Regenbogenfamilien *voll und ganz*, und 41% *eher schon* positiv gegenüber steht. Insgesamt erklärten nur 17 Personen, sie würden dieser Familienform *eher nicht* positiv gegenüberstehen, 7 Personen tun dies *ganz und gar nicht*. Betrachtet man die Antworten hinsichtlich der Alterskategorie, werden hier erste Unterschiede deutlich, und zwar in Bezug auf den Anteil der Personen, der den Regenbogenfamilien *voll und ganz* positiv gegenüber stehen. Während es von den unter 30-Jährigen gut 62 % sind, sind es bei den 30- bis 50-Jährigen nur gut 48 % - bei den über 50-Jährigen sind es dagegen nur mehr etwa 40 %, die Regenbogenfamilien *voll und ganz* positiv gegenüber stehen. Bei den 20-30 –Jährigen fällt dagegen auf, dass sie die einzige Gruppe sind, in der niemand angegeben hat, Regenbogenfamilien *ganz und gar nicht* positiv gegenüber zu stehen.

Es kann also angenommen werden, dass die jüngeren PädagogInnen im Durchschnitt eine etwas positivere Einstellung zu Regenbogenfamilien haben. Im Bundesländervergleich zeigt sich kein besonders deutlicher Unterschied- die steirischen PädagogInnen verfügen zwar über einen etwas höheren Mittelwert, dieser lässt jedoch

nicht auf eine allgemeine positivere Einstellung der SteirerInnen schließen. Es fällt allerdings auf, dass sich unter den 7 Personen, die Regenbogenfamilien ganz und gar nicht positiv gegenüber stehen, keine Person aus der Steiermark befindet.

Betrachtet man die errechneten Mittelwerte auch hinsichtlich städtischem und ländlichen Gebiet, sind die Unterschiede noch geringer. Man kann somit davon ausgehen, dass die PädagogInnen in städtischen Kindergärten sich von den KollegInnen in ländlichen Kindergärten hinsichtlich ihrer Einstellung gegenüber Regenbogenfamilien im Durchschnitt nicht unterscheiden.

Einen signifikanten Unterschied in der Einstellung gibt es jedoch zwischen jenen Personen, die in ihrem Bekanntenkreis zumindest eine homosexuelle Person haben und denen, die niemand Homosexuellen unter den Freunden und Bekannten haben. So stehen 60% derer, die jemand Homosexuellen im Freundes- Bekannten- und Verwandtenkreis haben, Regenbogenfamilien *voll und ganz* positiv gegenüber, während aus der anderen Gruppe nur knapp 38 % dieser Familienform *voll und ganz* positiv gegenüber steht.

Zu beobachten ist weiters ein Ansteigen der positiven Einstellung mit der Anzahl der Homosexuellen im Bekanntenkreis. So sind jene, die eine homosexuelle Person kennen, im Durchschnitt positiver gegenüber Regenbogenfamilien eingestellt als solche, die niemand Homosexuellen kennen, diejenigen jedoch, die mehrere Schwule und/oder Lesben kennen, stehen im Durchschnitt Regenbogenfamilien noch positiver gegenüber. Diese Ergebnisse stimmen mit Hereks Aussage überein, Menschen mit persönlichem Kontakt zu mehreren Homosexuellen würden eine positiver Einstellung gegenüber Lesben und Schwulen haben als Menschen, die nur eine homosexuelle Person kennen (vgl. Herek zit. n. Timmermanns 2003, S. 16).

Bezogen auf das Alter der PädagogInnen fällt auf, dass die 30-40-Jährigen am Häufigsten Kontakt zu Homosexuellen und Regenbogenfamilien haben. Interessant scheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sie zwar nicht jene Gruppe sind, welche den höchsten Mittelwert hinsichtlich der positiven Einstellung gegenüber Regenbogenfamilien aufweisen (hier werden sie von den 20-30-Jährigen überholt), jedoch fällt bei genauerer Betrachtung auf, dass sie jene Gruppe sind, aus der am wenigsten Personen Regenbogenfamilien *nicht* positiv gegenüberstehen.

Die Frage, ob denn jene PädagogInnen, welche persönlichen Kontakt zu einer Regenbogenfamilie haben oder hatten, auch eine positivere Einstellung ihnen gegenüber aufweisen, kann laut Ergebnissen dieser Umfrage deutlich mit Ja beantwortet werden. Denn knapp 80% von ihnen stehen Regenbogenfamilien *voll und ganz* positiv

gegenüber, während dies nur 46% derer behaupten, die noch nie mit Regenbogenfamilien Kontakt hatten. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass durch die Erfahrungen, die aufgrund des persönlichen Kontakts zu einer solchen Familie gesammelt wurden, die Einstellung positiv beeinflusst wurde. Herek erklärt dies dadurch, dass Personen mit engerem Kontakt zu Homosexuellen ihre Vorurteile leichter abbauen, während jene, die über solche Kontakte nicht verfügen, eher an ihren negativen Urteilen festhalten (vgl. Herek zit. n. Timmermanns 2003, S. 17; Karsten 1978, S. 10).

Die Tatsache, dass nur ein so geringer Anteil der PädagogInnen –und zwar nicht einmal 5%- mit den Kindern über diese nicht ganz gewöhnliche Familienform gesprochen hat, könnte darauf zurückzuführen sein, dass über 80% der Personen angab, Regenbogenfamilien im Kindergarten zu thematisieren mache nur dann Sinn, wenn ein Kind in der Gruppe direkt davon betroffen ist. So gaben auch über 70% an, derzeit keine Notwendigkeit zu sehen, das Thema mit den Kindern zu besprechen. Kurz gesagt: gibt es in der Gruppe kein Kind aus einer Regenbogenfamilie, sehen die meisten PädagogInnen keinen Anlass, das Thema in irgendeiner Weise aufzugreifen. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang jedoch, dass unter denen, die das Thema angesprochen haben, die Mehrheit diese Ansicht nicht teilt. Hier gaben 7 der 12 PädagogInnen an, es mache auch dann Sinn, das Thema mit den Kindern zu bearbeiten, wenn kein Kind direkt davon betroffen ist- tatsächlich hatten auch nur drei von ihnen ein Kind mit gleichgeschlechtlichen Eltern in der eigenen Gruppe.

Die Hypothese, dass PädagogInnen auf das Thema eher eingehen, wenn sie ein Kind aus einer Regenbogenfamilie in der eigenen Gruppe haben, wurde in diese Stichprobe somit widerlegt. Denn unter den 10 PädagogInnen, die ein entsprechendes Kind in der Gruppe hatten, waren 7, die nie mit den Kindern über Regenbogenfamilien sprachen- 4 davon gaben an, nicht die Möglichkeit gehabt zu haben. Dies zeigt sehr deutlich, dass es andere Beweggründe der PädagogInnen sind, welche sie veranlassen, dieser Familienform in der pädagogischen Praxis einen Raum zu geben.

Gut zwei Drittel der Befragten finden, dass es den Eltern überlassen sein sollte, mit ihren Kindern über das Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen zu sprechen. Knapp ein Drittel ist zudem der Ansicht, Regenbogenfamilien seien eher kein geeignetes Thema für den Kindergarten. Gut 70% der Befragten sind außerdem unsicher, ob die

Eltern eine Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten für angebracht halten.

Auffällig ist, dass beinahe allen PädagogInnen wichtig ist, dass die Kinder keine Vorurteile gegenüber Lesben und Schwulen aufbauen. Dies ergaben die Antworten auf die Aussage „Mir liegt viel daran, dass die Kinder keine Vorurteile gegenüber Homosexuellen aufbauen“, welcher von 60% mit *voll und ganz* und von gut 35% mit *eher schon* zugestimmt wurde. Nur 10 Personen liegt daran eher weniger, und 3 Personen liegt *ganz und gar nichts* daran.

Insgesamt sind gut 80 % der Meinung, dass es sinnvoll ist, schon mit Kindern über unterschiedliche Lebensweisen zu sprechen, die Mehrheit fühlt sich jedoch *eher nicht* bzw. *ganz und gar nicht* kompetent, wenn es um die Beantwortung von Fragen der Kinder in dieser Angelegenheit geht. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse zu diesem Thema findet sich im nächsten Kapitel.

2.2. Kompetenzen im Umgang mit Fragen der Kinder zum Thema Regenbogenfamilie und Homosexualität

Damit Vorurteile nicht die Möglichkeit haben sich zu verfestigen, ist es notwendig, mit der Vorbeugung von Diskriminierung so früh wie möglich zu beginnen. Dazu braucht es allerdings PädagogInnen, die eine offene und sachliche Informations- Aufklärungs- und Bildungsarbeit leisten (vgl. Timmermanns 2003, S. 7). „Trotz der strategisch wichtigen Position, die sie in der Erziehung haben, sind ihre Kompetenzen, auf einen toleranten Umgang miteinander hinzuwirken, sehr begrenzt“ (ebd., S. 7), so Timmermanns. Um zu erheben, ob dieser Mangel an Kompetenz in Bezug auf die vorurteilsbewusste Aufklärungsarbeit auch auf die PädagogInnen in Oberösterreich und der Steiermark zutrifft, wurden die TeilnehmerInnen der Erhebung auch auf diesen Aspekt hin befragt. Die Aussage „Ich fühle mich kompetent im Umgang mit Fragen der Kinder zu diesem Thema“ wurde mit knapp 60% negativ bewertet. 132 Personen gaben an, sich diesbezüglich *eher nicht* kompetent zu fühlen, 29 Personen fühlen sich *ganz und gar nicht* kompetent. Dieser Gruppe stehen 97 Personen gegenüber, welche sich als *eher schon*, und 20 Personen, welche sich als *voll und ganz* kompetent im Umgang mit Fragen zum Thema Homosexualität und Regenbogenfamilie einschätzen. Hier wird ersichtlich, dass die PädagogInnen, die sich wirklich kompetent fühlen, mit einem Anteil von nur etwa 7 Prozent den deutlich geringsten Teil der PädagogInnen dieser Erhebung ausmachen. Somit trifft Timmermanns Aussage durchaus auch auf die österreichischen PädagogInnen zu.

Auch stimmen knapp 70% der Befragten der Aussage zu, gerne mehr Informationen zu Regenbogenfamilien haben wo wollen, fast 25% davon wünschen sich diese sogar *voll und ganz*. Dies scheint nicht verwunderlich, betrachtet man die Angaben der Personen bezüglich der Frage, ob in ihrer Ausbildung auf das Thema Regenbogenfamilie eingegangen wurde. 257 PädagogInnen beantworteten diese Frage mit *Nein*. 18 Personen gaben an, dass Regenbogenfamilien während der Ausbildung nur kurz erwähnt wurden, und nur 3 Personen berichten, dass auf Regenbogenfamilien in ihrer Ausbildung deutlich eingegangen wurde. Mit einem Prozentanteil von über 90, der keinerlei Informationen zu gleichgeschlechtlichen Eltern erhalten hat, erklärt sich die hohe Anzahl an sich diesbezüglich nicht sehr kompetent fühlenden PädagogInnen sehr anschaulich. Dementsprechend wenig Wissen verfügen die PädagogInnen auch über die Familienkonstellationen von Regenbogenfamilien. Der Aussage „Ich weiß über die

Familienkonstellationen von Regenbogenfamilien gut Bescheid“ stimmten nur 19 Personen (6,8%) *voll und ganz* zu, während gut 40% hier mit *eher nicht* antworten mussten. Immerhin weiß etwas mehr als ein Drittel *eher schon* über die unterschiedlichen Familienkonstellationen bei Regenbogenfamilien Bescheid.

Der Prozentanteil der PädagogInnen, der ein Bilderbuch zum Thema Regenbogenfamilie kennt, fiel mit nicht einmal 8 Prozent ebenfalls äußerst gering aus.

Interessant schien mir die Frage, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen der Kompetenz der PädagogInnen und dem Vorhandensein von homosexuellen Personen in deren Freundes-, Bekannten- und Verwandtenkreis. Tatsächlich zeigt sich hier ein signifikanter Unterschied:

jene Personen mit einer homosexuellen Person in ihrem Freundes-, Bekannten- und Verwandtenkreis fühlt sich im Durchschnitt kompetenter als die Gruppe an Personen, denen niemand homosexueller näher bekannt ist. Der durchschnittliche Wert steigt noch einmal, wenn die TeilnehmerInnen Kontakt zu mehreren Homosexuellen pflegen. So gaben von denen, welchen zumindest ein Schwuler oder eine Lesbe bekannt ist, 54,2 % an, sich kompetent zu fühlen (11,1 % davon *voll und ganz*), während von denen, die keinen Schwulen und keine Lesbe persönlich kennen, sich nur 28,8 % Kompetenz zuschreiben (und nur 2,4 % *voll und ganz*).

Deutliche Unterschiede bezüglich der Kompetenz zeigen sich auch in Bezug auf persönlichen Kontakt zu Regenbogenfamilien. PädagogInnen, welche einen solchen haben oder hatten, fühlen sich deutlich häufiger sehr kompetent (etwa 20%), während unter jenen ohne persönlichen Kontakt zu Regenbogenfamilien nur 5% sich *voll und ganz* kompetent fühlende PädagogInnen sind. Somit scheint mit einem Mehr an persönlichen Kontakten zu Homosexuellen nicht nur die positive Einstellung ihnen gegenüber zu steigen, sondern allem Anschein nach auch das Gefühl, kompetent auf Fragen der Kinder zu diesem Thema antworten zu können.

Weiters fällt ein Zusammenhang zwischen der Kompetenz der PädagogInnen und der Thematisierung von Regenbogenfamilien in ihrem Team auf. Von den 38 Personen, die angaben, dass in ihrem Team über Regenbogenfamilien gesprochen wurde, fühlen sich 31,6% eher nicht kompetent (jedoch niemand unter ihnen fühlt sich *ganz und gar nicht* kompetent), während sich unter denen, die nicht im Team darüber sprachen, beinahe doppelt so viele- nämlich 62,1%- nicht kompetent fühlen (darunter 12,1%, die sich als *ganz und gar nicht* kompetent einschätzen).

2.3. Eine kleine Gruppe von Vorreitern

Zwölf Frauen aus einer Stichprobe von insgesamt 278 PädagogInnen konnten zustimmen, dass sie in der pädagogischen Praxis auf das Thema Regenbogenfamilie eingegangen sind- davon neun aus Oberösterreich und drei aus der Steiermark, sowie neun aus dem ländlichen Gebiet und drei aus dem Städtischen. Zwei von ihnen sind zwischen 20 und 30 Jahre alt, zwei zwischen 30 und 40, fünf zwischen 40 und 50 und drei über 50 Jahre. Acht von ihnen sind bereits länger als 20 Jahre im pädagogischen Dienst. Es sind somit nicht unbedingt die jungen, neu ausgebildeten PädagogInnen, die sich dem Thema Regenbogenfamilie annehmen, wie man vielleicht meinen könnte.

Mit einer Anzahl von zwölf Personen stellen diese Frauen eine kleine Gruppe an PädagogInnen dar, die sich einem Thema angenommen hat, das die Mehrheit ihrer KollegInnen nicht angesprochen hat. Was aber zeichnet diese zwölf Frauen aus? Warum haben sie sich um ein Thema angenommen, welches mehrheitlich gemieden wird? Hatten sie häufiger mit Kindern aus Regenbogenfamilien zu tun? Sind mehr Personen in ihrem sozialen Umfeld lesbisch oder schwul? Wurde vielleicht in ihrer Ausbildung das Thema Regenbogenfamilie durchgenommen? Oder haben diese zwölf PädagogInnen andere Ansichten und Einstellungen, fühlen sich vielleicht kompetenter als die übrigen PädagogInnen? Um herauszufinden, ob und in welchem Ausmaß sie sich in gewissen Bereichen von ihren KollegInnen, welche auf das Thema nicht eingegangen sind, unterscheiden, wurden die beiden Gruppen miteinander verglichen.

Drei Pädagoginnen haben oder hatten selbst ein Kind aus einer Regenbogenfamilie in der Gruppe, bei drei anderen war ein solches Kind in einer anderen Gruppe der Einrichtung, und eine Pädagogin gab an, sowohl in der eigenen Gruppe als auch in einer anderen Gruppe ein Kind mit gleichgeschlechtlichen Eltern zu haben bzw. gehabt zu haben. Die übrigen drei PädagogInnen hatten bisher noch kein entsprechendes Kind in der Einrichtung.

Der Begriff Regenbogenfamilie war den zwölf Frauen im Durchschnitt weniger neu als den anderen und auch über die unterschiedlichen Familienkonstellationen wissen sie deutlich besser Bescheid: während immerhin ein Viertel von ihnen *voll und ganz* darüber Bescheid weiß und 50% *eher schon*, sind es in der Vergleichsgruppe nur 6%, die *voll und ganz*, und knapp 36%, die *eher schon* darüber Bescheid wissen. Hier zeigt

sich somit ein deutlicher Unterschied. Dieser Unterschied setzt sich fort, betrachtet man die Angaben der Personen dazu, wie kompetent sie sich allgemein im Umgang mit Fragen der Kinder zu diesem Thema fühlen. Von den zwölf Frauen fühlen sich hier 25% *voll und ganz* kompetent und knapp 42% *eher schon*, während sich von der Vergleichsgruppe nur gut 6% *voll und ganz* kompetent fühlen, und knapp 35% *eher schon*. Während von denen, die Regenbogenfamilien nicht thematisiert haben, knapp 11% angaben, sich *ganz und gar nicht* kompetent in dieser Hinsicht einzuschätzen, ist unter den zwölf Frauen, die thematisiert haben, niemand mit dieser Selbsteinschätzung. Es kann also davon ausgegangen werden, dass PädagogInnen eher Regenbogenfamilien thematisieren, wenn sie sich selbst in dieser Hinsicht kompetent fühlen.

Doch woher kommt die Kompetenz? Die Ausbildung kann hier nicht der Grund sein, denn nur eine der zwölf gab an, dass in ihrer Ausbildung deutlich auf Regenbogenfamilien eingegangen wurde, alle übrigen erfuhren in ihrer Ausbildung nichts über diese Familienform.

Doch insgesamt neun der 12 Frauen haben jemand Homosexuellen in ihrem Freundes-, Bekannten- und Verwandtenkreis- 4 davon gaben an, mehrere zu kennen. Sie haben somit im Durchschnitt etwas häufiger Kontakt zu Homosexuellen als die Vergleichsgruppe, bei der nur etwas mehr als die Hälfte zumindest eine homosexuelle Person persönlich kennt. Ein enormer Unterschied zeigt sich auch bei der Anzahl der Personen, welche persönlich Kontakt zu einer Regenbogenfamilie haben/hatten. Die Hälfte der 12 Frauen haben/hatten diesen, während aus der andere Gruppe nur gut 10% persönlichen Kontakt zu einer Regenbogenfamilie haben/hatten. Das Mehr an persönlichen Kontakten zu homosexuellen Personen und Paaren geht somit auch hier – wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt- mit einem Gefühl deutlich höherer Kompetenz in Bezug auf Fragen der Kinder zu diesem Thema einher. Weiters kann vermutet werden, dass die PädagogInnen sich kompetenter fühlen, eben weil sie über dieses Thema mit den Kindern gesprochen haben.

Ein Punkt, in dem sich die zwei Gruppen wohl am deutlichsten voneinander unterscheiden, ist einer, der das Team betrifft. Der Aussage „In meinem Team wurde über Regenbogenfamilien gesprochen“ stimmten 75% der zwölf Frauen zu, während von der Vergleichsgruppe nur knapp 11% zustimmen konnten. Dies könnte in Zusammenhang damit stehen, dass diejenigen, die thematisierten, auch häufig Kinder aus Regenbogenfamilien in der Einrichtung hatten, so dass eher ein Anlass für das Team bestand, über diese nicht ganz alltägliche Familienform zu sprechen. Immerhin

sprachen 70% derer, die ein solches Kind in der Gruppe hatten, auch im Team über Regenbogenfamilien, während es von jenen, die kein entsprechendes Kind in der Gruppe hatten, nur knapp 12% sind.

Auch in Bezug auf die Ansichten und Einstellungen zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Knapp 67% derer, die thematisiert haben, stehen Regenbogenfamilien *voll und ganz* positiv gegenüber, während in der Vergleichsgruppe etwa 49% mit dieser Einstellung sind. Die restlichen 33% der 12 Frauen stehen Regenbogenfamilien *eher schon* positiv gegenüber- sprich unter ihnen ist im Gegensatz zur anderen Gruppe niemand, der dieser Familienform *eher nicht* oder *ganz und gar nicht* positiv gegenübersteht.

Ein deutlicher Unterschied lässt sich weiters in Bezug darauf erkennen, wie sehr den PädagogInnen daran liegt, dass die Kinder keine Vorurteile gegenüber Homosexuellen aufbauen. Der Aussage „Mir liegt viel daran, dass die Kinder keine Vorurteile gegenüber Homosexuellen aufbauen“ wurde von der Gruppe, die thematisiert hat, zu 100% mit *voll und ganz* zugestimmt, während dies in der anderen Gruppe nur gut 58% taten. Es scheint den PädagogInnen, welche auf das Thema eingehen, somit durchaus selbst ein großes Anliegen zu sein, dass Homosexuelle nicht diskriminiert und stereotypisiert werden.

Was die persönliche Einstellung der PädagogInnen betrifft, so ist es auch aufschlussreich einen Blick darauf zu werfen, ob sich die beiden Gruppe hinsichtlich der Ansicht unterscheiden, ob die Thematisierung von Regenbogenfamilien nur dann sinnvoll ist, wenn ein Kind in der Gruppe direkt davon betroffen ist. Dieser Ansicht sind von den 12 Frauen knapp 42%, während in der anderen Gruppe mit einem Anteil von beinahe 83% der Großteil der PädagogInnen dieser Ansicht ist. Auch ist von den 12 Frauen niemand der Ansicht, das Wissen über Homosexualität würde kleine Kinder überfordern und/oder verunsichern. In der Vergleichsgruppe sind hier immerhin gut 42% schon dieser Ansicht- was die PädagogInnen womöglich davon abhält, mit den Kindern darüber zu sprechen. Auch sind von ihnen beinahe 80% der Meinung, es solle den Eltern überlassen sein, mit ihren Kindern über das Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen zu sprechen. Unter der Gruppe von Frauen, die thematisiert hat, teilen diese Einstellung nur knapp 42 %.

Die Aussage „Ich bin unsicher, ob die Eltern eine Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten für angebracht halten“ wurde von den beiden Gruppen ebenfalls sehr unterschiedlich beantwortet. Während von den 12 Frauen nur 25% *eher* unsicher diesbezüglich sind, sind es in der anderen Gruppe knapp 50%, zusätzlich sind sich hier fast 24% *voll und ganz* unsicher. Darin könnte ein weiteres mögliches Hindernis gesehen werden, welches die PädagogInnen davon abhält, mit den Kindern über diese Familienform zu sprechen. Es stellt sich nun natürlich die Frage, in wie weit die PädagogInnen mit ihrer Befürchtung Recht haben und die Eltern ein Gespräch über Regenbogenfamilien im Kindergarten tatsächlich für unangebracht halten. Ein Elternabend über den Sinn einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung könnte hier sowohl den PädagogInnen sowie auch den Eltern eine gewisse Sicherheit geben. Der erste Schritt muss laut Şıkcın allerdings von den PädagogInnen ausgehen, um den Dialog mit den Eltern zu eröffnen (vgl. Şıkcın 2010, S. 195).

2.3.1. Auf welche Weise wurden Regenbogenfamilien thematisiert?

Jene Personen, die angaben, Regenbogenfamilien im Kindergarten thematisiert zu haben, wurden im weiteren Verlauf des Fragebogens näher dazu befragt, aus welchem Grund beziehungsweise auf welche Weise sie dies taten. Anhand von Mehrfachantworten konnten die PädagogInnen Zutreffendes auswählen, sowie auch Zusätzliches unter dem Punkt „*anderes und zwar*“ vermerken. Viermal wurde das Thema mit Hilfe eines Bilderbuches bearbeitet, davon einmal aufgrund eines aktuellen Anlasses und dreimal ohne bestimmten Anlass. Zu einem Gespräch aufgrund einer Äußerung eines Kindes zum Thema Homosexualität kam es bei 9 der 12 Frauen. 5 von ihnen haben aufgrund eines aktuellen Anlasses über Regenbogenfamilien gesprochen, 7 veranlassten ein Gespräch aufgrund Fragen der Kinder zu diesem Thema.

Bei „*anderes und zwar*“ wurden zusätzlich zwei Bemerkungen abgegeben. Zum einen: „Manchmal spielen Kinder Heiraten, dann kommt es vor, dass nur Mann und Frau heiraten, hier kläre ich auf und weitere die Sichtweise“, ein anderer Grund, warum mit den Kindern über diese Familienform gesprochen wurde, lautet: „Weil ich selbst als Regenbogenfamilie gelebt habe“.

Aufgrund der Tatsache, dass 27-mal Ja angekreuzt wurde, es jedoch nur 12 Personen waren, zeigt sich, dass diese Frauen nicht nur einmal, beziehungsweise auf unterschiedliche Weisen auf das Thema Regenbogenfamilie eingegangen sind.

2.4. Kinder aus Regenbogenfamilien in österreichischen Kindergärten

In insgesamt 10 Fällen gaben PädagogInnen an, ein Kind aus einer Regenbogenfamilie in der eigenen Gruppe zu haben beziehungsweise gehabt zu haben. Dabei handelt es sich um 4 PädagogInnen in Oberösterreich und 6 PädagogInnen in der Steiermark.

Wie wird nun aber in den Kindergärten mit der Tatsache umgegangen, ein Kind mit lesbischen und/oder schwulen Eltern(teilen) in der Einrichtung zu betreuen, zumal es sich hierbei um eine Familienform handelt, die in unserer Gesellschaft noch stark auffällt und mit Vorurteilen beladen ist?

Ein Kind mit gleichgeschlechtlichen Eltern in der Gruppe zu haben, bedeutet nicht, dass den PädagogInnen dadurch auch der Name dieser Familienform geläufig ist. Für 6 von den 10 PädagogInnen war der Begriff Regenbogenfamilie *eher* beziehungsweise *voll und ganz* neu.

Doch wie reagieren die PädagogInnen auf diese Familienform? In immerhin 7 der 10 Fälle wurde angegeben, dass im Team über Regenbogenfamilien gesprochen wurde. 3 PädagogInnen gaben bekannt, dass Regenbogenfamilien in ihrer Einrichtung eigentlich noch kein Thema waren, obwohl sie ein Kind aus dieser Familienform in der eigenen Gruppe hatten.

Von den 10 PädagogInnen finden 4, es sei *voll und ganz* sinnvoll, schon mit Kindern über unterschiedliche Lebensweisen zu sprechen, 4 weitere finden dies *eher schon* sinnvoll und jeweils eine Person befindet dies als *eher nicht* beziehungsweise *ganz und gar nicht* sinnvoll.

Hier scheint ganz offensichtlich eine Diskrepanz zwischen der eigenen Ansicht und dem praktischen Handeln vorzuherrschen, denn tatsächlich mit den Kindern über Regenbogenfamilien gesprochen haben nur 3 der 10 PädagogInnen, obwohl 8 dies für sinnvoll halten.

Ein möglicher Grund, warum nicht auf das Thema eingegangen wurde, könnte ein Mangel an Kompetenzgefühl der PädagogInnen sein, denn nur eine Person gab an, sich *voll und ganz* kompetent bezüglich Fragen der Kinder zu diesem Thema zu fühlen, und 4 fühlen sich *eher schon* kompetent. Die Hälfte der PädagogInnen mit einem Kind aus einer Regenbogenfamilie in der Gruppe hat somit das Gefühl, *eher nicht* (4 Personen) bzw. *ganz und gar nicht* (eine Person) kompetent auf diesem Gebiet zu sein.

In nur einem Fall gibt es in der Einrichtung auch ein Bilderbuch zum Thema Regenbogenfamilie oder Homosexualität. Das bedeutet, dass die anderen 9 Kinder sich mit ihrer Familienform und Lebenswirklichkeit in keinem Bilderbuch in der Einrichtung wiederfinden können/konnten. Auch von den 13 PädagogInnen, die in einer anderen Gruppe ihrer Einrichtung ein Kind aus einer Regenbogenfamilie haben/hatten, wird der Mangel an entsprechenden Bilderbüchern bestätigt- hier berichten ebenfalls nur 2 Personen über ein Bilderbuch zu diesem Thema. Warum die Kindergärten nur in so seltenen Fällen ein Bilderbuch zum Thema Regenbogenfamilie/Homosexualität in ihrem Sortiment haben, könnte unter anderem dadurch erklärt werden, dass nur wenigen PädagogInnen auch ein entsprechendes Buch bekannt ist. Nur 21 der 278 Personen bestätigen, ein Bilderbuch zum Thema Regenbogenfamilie zu kennen. Ein Kind aus einer solchen Familie in der eigenen Gruppe zu haben, führt augenscheinlich nicht dazu, ein entsprechendes Bilderbuch für die Einrichtung zu besorgen, um dem Kind zu ermöglichen, sich im Kindergarten mit seiner Lebenswirklichkeit und seinem Familienalltag wieder zu finden. Es muss jedoch betont werden, dass das Angebot an Bilderbüchern zu diesem Thema sehr eingeschränkt ist und man manche nur online beziehen kann. Das Vorhandensein eines solchen Buches hängt wohl wesentlich vom Wissen darüber ab, dass es solche Bilderbücher gibt, sowie vom Engagement, ein entsprechendes Buch für die Einrichtung auch tatsächlich zu besorgen.

PädagogInnen, die ein Kind aus einer Regenbogenfamilie in der Gruppe haben oder hatten, bewerteten ihre Einstellung gegenüber Regenbogenfamilien im Durchschnitt positiver als die anderen PädagogInnen. 70 % stehen dieser Familienform hier *voll und ganz* positiv gegenüber, 20% *eher schon* und nur 10% *eher nicht*. Die persönliche Erfahrung scheint hier wieder die positive Einstellung zu fördern. Der gleiche Effekt zeigt sich, wenn ein Kind in einer anderen Gruppe der Einrichtung aus einer Regenbogenfamilie kommt- auch hier wurde diese Familienform von den KindergartenpädagogInnen im Schnitt positiver bewertet. Knapp 77% antworteten hier mit *voll und ganz*, gut 15% mit *eher schon* und nicht einmal 8 % mit *eher nicht*. Auch unter ihnen gibt es niemanden, der Regenbogenfamilien *ganz und gar nicht* positiv gegenüber steht. Die Ergebnisse bestätigen immer wieder, dass persönliche Erfahrungen und der Kontakt zu Homosexuellen und Regenbogenfamilien mit einer positiveren Einstellung dieser Lebensform einhergehen.

3. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Umfrage vermitteln einen sehr anschaulichen Eindruck davon, wie mit dem Thema Regenbogenfamilie in österreichischen Kindergärten umgegangen wird. Die Existenz von Regenbogenfamilien wird hier- gleich wie in der Gesellschaft allgemein- selten mitbedacht oder explizit erwähnt, was darauf schließen lässt, dass sie noch nicht als eine den anderen Lebensformen gleichwertige gesehen wird. Dabei ist die Einstellung der PädagogInnen in Bezug auf Regenbogenfamilien durchaus positiv- immerhin stehen über 90% der Befragten dieser Familienform positiv gegenüber. Auch sind über 80% der Ansicht, es sei sinnvoll, schon mit Kindern über unterschiedliche Lebensformen zu sprechen, und einem Anteil von über 95% liegt viel daran, dass die Kinder keine Vorurteile gegenüber Homosexuellen aufbauen. Im Grunde zeigt sich hier eine sehr gute Ausgangslage, doch sollte diese nicht überschätzt werden. Denn die positive Einstellung der ElementarpädagogInnen führt noch keineswegs dazu, dass Regenbogenfamilien im Kindergartenalltag auch tatsächlich auf irgendeine Weise thematisiert werden.

Auf die Frage, warum diese Familienform in den Kindergärten ein Tabuthema zu sein scheint, können nach Ergebnissen der Umfrage folgende Gründe als Antwort dienen:

Die PädagogInnen sehen schlichtweg keine Notwendigkeit, mit den Kindern darüber zu sprechen. Auch fühlen sie sich nicht besonders kompetent hinsichtlich möglicher Fragen der Kinder zu diesem Thema und sind zudem unsicher, ob die Eltern eine Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten für angebracht halten. Dazu kommt, dass ein nicht geringer Teil der PädagogInnen (über 40%) der Ansicht ist, das Wissen um Homosexualität würde kleine Kinder verunsichern und/oder überfordern.

Diese Gründe sind denen der Lehrkräfte sehr ähnlich, wenn es um die Frage geht, warum Homosexualität im Schulunterricht nicht oder nur unzureichend behandelt wird (vgl. Timmermanns 2003, S. 34).

Jene PädagogInnen, welche das Thema Regenbogenfamilie im Kindergarten ansprachen, unterscheiden sich in den oben genannten Punkten wesentlich von ihren KollegInnen. Sie schätzen sich im Schnitt kompetenter ein, sprechen auch ohne aktuellen Anlass über diese Familienform und sehen mehr Notwendigkeit, das Thema anzusprechen. Sie haben auch weniger Bedenken, dass die Eltern eine Thematisierung für unangebracht halten könnten. Außerdem sind sie nicht der Ansicht, das Wissen um Homosexualität würde die Kinder verunsichern oder überfordern.

Zusätzlich fallen diese PädagogInnen durch deutlich mehr persönlichen Kontakt zu Homosexuellen und Regenbogenfamilien auf, sowie dadurch, dass sie häufiger im Team über diese Familienform sprachen.

Was kann nun daraus abgeleitet werden? Zu allererst fällt die Widersprüchlichkeit auf, dass den PädagogInnen zwar sehr viel daran liegt, dass die Kinder keine Vorurteile gegenüber Homosexuellen aufbauen, sie durch die Tabuisierung dieses Themas die Entstehung von Vorurteilen jedoch begünstigen. Denn zum einen betreffen Vorurteile ja häufig jene Bereiche, die nicht zum unmittelbaren Lebenszusammenhang gehören und daher wenig oder keine eigenen Erfahrungen möglich sind (vgl. Nicklas et al. 1978, S. 352), und zum anderen kommt es durch die Vermittlung von heterosexuellen Lebensweisen als einzig denkbare Form des Zusammenlebens in unserer Gesellschaft unweigerlich dazu, dass Stereotype und Vorurteile diesbezüglich reproduziert werden (vgl. Sielert 2009, S. 211).

Um als PädagogIn jedoch adäquat auf dieses Thema eingehen zu können, sind ein gewisses Wissen um Homosexualität allgemein sowie auch die Kompetenzen nötig, die es für einen angemessenen Umgang mit dem Thema braucht. Eben diese Kompetenz kann bei den ElementarpädagogInnen nicht einfach vorausgesetzt werden- es muss daher die Möglichkeit geben, sie in Aus- und Fortbildungen erwerben zu können. Die Ergebnisse dieser Erhebung zeigen jedoch auch, dass durch das Vorkommen der Regenbogenfamilie als Thema in der Ausbildung zwar das Kompetenzgefühl der PädagogInnen leicht ansteigt, die Kompetenz alleine jedoch kein ausreichender Grund ist, um das Thema auch in der pädagogischen Praxis zu erwähnen. Der Aussage „Ich habe vor, das Thema in Zukunft mit den Kindern zu bearbeiten“, stimmte von den 3 Personen, welche in ihrer Ausbildung deutlich über Regenbogenfamilien informiert wurden, keine *voll und ganz* zu, jedoch jeweils eine Person mit *eher schon*, *eher nicht* und *ganz und gar* nicht. Nicht viel anders verhält es sich bei jenen 18 Personen, in deren Ausbildung Regenbogenfamilien zumindest kurz erwähnt wurden. Auch von ihnen haben nur 8 Personen vor, zukünftig das Thema im Kindergarten aufzugreifen (davon nur eine *voll und ganz* und 7 *eher schon*), 8 werden das Thema *eher nicht* erwähnen und 2 haben eine Thematisierung *ganz und gar* nicht vor.

In der Ausbildung zu erfahren, dass es Regenbogenfamilien gibt und die Notwendigkeit zu sehen, auch ohne einem entsprechenden Kind in der Gruppe das Thema anzusprechen, sind demnach zwei völlig verschiedene Angelegenheiten. Denn mit dem

Wissen über diese Familienform geht nicht automatisch auch ein Wissen über die Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierung einher. Doch genau dieses Wissen wäre für eine vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung vonnöten.

Es wird deutlich, dass das Thema vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in der Ausbildung für PädagogInnen einen angemessenen Platz braucht, um ihnen zu verdeutlichen, welchen Beitrag sie durch ihre Arbeit in der Gesellschaft leisten können. Für ElementarpädagogInnen ist dies insofern bedeutsam, da die Vorbeugung von Diskriminierung so früh wie möglich beginnen sollte, damit Unwissenheit und Vorurteile sich gar nicht erst verfestigen können (vgl. Timmermanns 2003, S. 7).

Doch nicht nur die Aus- und Fortbildung sind von Bedeutung für den Umgang mit dem Thema Regenbogenfamilie- auch das Team hat großen Einfluss auf die PädagogInnen, wie aus der Erhebung hervorgeht. Da sich jene PädagogInnen kompetenter fühlen und/oder eher mit den Kindern über Regenbogenfamilien gesprochen haben, bei denen im Team diese Familienform zur Sprache kam, könnte hier ein weiterer Ansatzpunkt sein. Je mehr Informationen die PädagogInnen zum Thema Regenbogenfamilien bekommen- und diese wünschen sich laut Umfrage sehr viele PädagogInnen- und je offener mit dem Thema in der Einrichtung insgesamt umgegangen wird, desto besser sind die Chancen, dass auch die Kinder hier früh Lernerfahrungen zu diesem Thema sammeln können. Mehr fachliche Informationen für Kindertageseinrichtungen, beispielsweise in Form von aufklärenden Flyern oder Broschüren, könnten bereits ein erster Schritt sein, um die Notwendigkeit von Antidiskriminierungsarbeit im Kindergarten deutlicher zu machen.

Schlussendlich sind jedoch die persönlichen Einstellungen und Ansichten der PädagogInnen sowie deren Akzeptanz von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen am ausschlaggebendsten für einen vorurteilsbewussten Umgang mit dem Thema Regenbogenfamilie. Denn schließlich liegt es an den PädagogInnen, ob und wie sie das Thema in der Praxis besprechen - ob sie wertschätzend darüber reden und die Regenbogenfamilie als eine den anderen Familienformen gleichwertige darstellen, oder ob sie den Kindern vermitteln, dass diese Familien nicht „normal“ sind, aber geduldet werden müssen.

Als Beispiel dafür, wie unterschiedlich die Einstellungen der PädagogInnen sein können, und welche Auswirkungen diese (mehr oder weniger) auch auf die Kinder haben können, dienen hier zwei persönliche Bemerkungen von TeilnehmerInnen der Umfrage:

„Ich habe den Fragebogen ausgefüllt, möchte aber betonen, dass ich den Begriff Regenbogen"familie" (ich kannte den Begriff) schlicht und ergreifend lächerlich finde. Gleichgeschlechtliche Paare können keine Kinder zeugen und deshalb keine Familie gründen! Somit kann man sie auch nicht als Familien bezeichnen! Würden solche "Familien" immer mehr werden, würde die Menschheit aussterben. Was nicht heißt, dass ich diese Paare nicht akzeptiere, wir haben selber ein homosexuelles Paar im Bekanntenkreis, die aber Gott sei Dank selber so klug sind und von dem Wunsch ein Kind großzuziehen absehen.“

„Schön, dass Sie eine Studie zum Thema Regenbogenfamilien durchführen! Im Kindergarten sensibilisiere ich unsere Kinder auf unterschiedliche Familienformen. Das ist mir ein großes Anliegen.“

Einmal mehr wird deutlich, welchen Stellenwert die persönliche Einstellung der Pädagogin/des Pädagogen hat, wenn es um die Thematisierung von Regenbogenfamilien und Gleichgeschlechtlichen Lebensweisen geht und darum, welche Botschaften die Kinder diesbezüglich von ihnen erhalten (vgl. Timmermanns 2003, S. 56).

Schlusswort

Die Regenbogenfamilie ist in unserer Gesellschaft wohl jene Familienform, die am stärksten von Diskriminierungen betroffen ist (vg. Eggen 2001, S. 579). Diese basieren vordergründig auf Unwissenheit, Vorurteilen und Tabuisierung (vgl. Timmermanns 2003, S.7) sowie auf der Furcht vor allem, was als „anders“, „fremd“ oder nicht „normal“ empfunden wird (vgl. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 2).

Den Diskriminierungen könnte entgegengewirkt werden, indem das Schweigen gebrochen wird und die Kinder bereits in frühen Jahren erfahren, dass auch gleichgeschlechtliche Beziehungen vorkommen und diese Partnerschaften ebenso wertvoll sind wie alle anderen. Somit kommt der Anti-Diskriminierungsarbeit im öffentlichen Bildungswesen eine besondere Bedeutung zu (vgl. Timmermanns 2003, S. 7) Vor allem ElementarpädagogInnen können einen wesentlichen Beitrag leisten, indem Regenbogenfamilien im Kindergarten ebenso thematisiert und dargestellt werden wie andere Familienformen. Ein offener, sachlicher und vorurteilsfreier Umgang mit dem Thema sowie die Botschaft, dass diese Familien den heterosexuellen gleichwertig sind, tragen schließlich dazu bei, dass Homosexualität für die Heranwachsenden zu einem natürlichen Bestandteil der Gesellschaft wird, wodurch mit einem Rückgang von Vorurteilen und sozialen Diskriminierungen gerechnet werden kann (vgl. Rauchfleisch 2005).

Der Gedanke, dass die Kinder später in der Schule schon etwas über Homosexualität erfahren werden, mag vielleicht gutgläubig sein, greift in gewisser Hinsicht jedoch zu kurz. Denn wie aus Kapitel II hervorgeht, werden die Themen Regenbogenfamilie und Homosexualität im schulischen Kontext nur unzureichend behandelt. Zudem gestalten sich die Lernprozesse bereits schwieriger, da die Kinder älter sind (vgl. Timmermanns 2003, S. 7). Sie haben dann schon vielfach erfahren, dass Homosexualität ein Tabuthema ist und hatten viele Jahre Zeit, Stereotype und Vorurteile zu übernehmen oder aufzubauen. Denn gerade Vermutungen und Unwissenheit sind der Nährboden, auf dem Klischees und Vorurteile am besten gedeihen können (vgl. Timmermanns 2008a, S. 20). Wird den Kindern durch die Gesellschaft- und somit auch durch die Bildungseinrichtungen- die heterosexuelle Lebensweise als einzig denkbare und erstrebenswerte Form des Zusammenlebens vermittelt, weil Regenbogenfamilien

schlicht tabuisiert werden, führt dies unweigerlich zu einer Reproduzierung der bestehenden Vorurteile und Stereotype (vgl. Sielert 2009, S. 211).

Werden Regenbogenfamilien im Kindergarten angesprochen, so ist stets zu bedenken, dass es dabei nicht um Aufklärung im Sinne von sexuellen Praktiken geht, sondern um das Verdeutlichen von Liebe und sich Mögen, was auch zwischen zwei Männern oder zwei Frauen vorkommt. Familie und Liebe sind Begriffe, die den Kindern vertraut sind und mit denen sich kindgerecht arbeiten lässt. Auch wissen die Kinder meist schon, dass Familien unterschiedlich aussehen können, woran sich neues Wissen gut anknüpfen lässt. Es wird deutlich, dass somit die Familie und die Gefühle zwischen den Menschen im Vordergrund stehen, und dass es nicht darum geht, die Kinder über sexuelle Praktiken zu informieren.

Gleichgeschlechtliche Lebensweisen einmalig anzusprechen und sie somit als etwas Exotisches und Außergewöhnliches darzustellen, ist allerdings nicht förderlich, da in diesem Fall der Blick auf das Fremde gerichtet ist und stereotype Bilder noch verstärkt werden (vgl. Wagner 2010, S. 25). Viel eher geht es darum, gleichgeschlechtliche Lebensweisen als eine von vielen Formen des Zusammenlebens verständlich und sichtbar zu machen und sie in unterschiedlichen Situationen sowie auf vielfältige Weise in den Kindergartenalltag mit einzubeziehen. Denn selbst wenn kein Kind in der Einrichtung gleichgeschlechtliche Eltern hat, so ist doch zu bedenken, dass in jeder Gruppe durchschnittlich ein oder zwei Kinder sind, die später selbst nicht heterosexuell leben werden. Sich dieser Tatsache bewusst zu werden, könnte PädagogInnen dazu motivieren, die heterosexuelle Lebensweise nicht als einzige denkbare Form des Zusammenlebens darzustellen sowie auf eine Ausdrucksweise zu achten, die homosexuelle Menschen nicht auszuschließt (vgl. LSVD 2007, S. 164). Denn Kinder entnehmen ihrer sozialen Umwelt permanent Botschaften und erkennen schnell, dass all dies, was nicht oder nur selten erwähnt wird, unwichtig ist (vgl. Wagner 2001, S. 2).

Wenn jedoch bereits Kindergartenkinder erfahren, dass es auch Menschen gibt, die Personen des gleichen Geschlechts lieben, und dass dies nichts Schlechtes ist, dann wirkt sich dies in zweierlei Hinsicht aus: zum einen werden jene unterstützt, die sich später selbst outen, da ihnen Homosexualität weniger fremd ist und sie dadurch ihr Coming-out weniger negativ erleben könnten. Zum anderen sind aber auch die Heterosexuellen besser informiert und an einen offenen Umgang mit Homosexualität gewöhnt, wodurch Vorurteile und Diskriminierungen abnehmen würden, die aufgrund

von Fehlinformationen und Unwissenheit entstehen (vgl. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 18).

Natürlich ist dieses Umdenken nicht alleine Aufgabe der KindergartenpädagogInnen- es sind auf allen Ebenen und vor allem auch in der Politik Veränderungen notwendig- doch können sie einen ersten und bedeutsamen Schritt in Richtung Veränderung machen, so dass durch sie bereits ein Grundstein zum Thema Gleichberechtigung gelegt wird. Die eigene pädagogische Praxis auf vorhandene Vorurteile und unbewusste Diskriminierungen zu untersuchen sowie Regenbogenfamilien im Kindergartenalltag zur Sprache zu bringen, bringt wenig Aufwand mit sich, kann aber sehr vieles bewirken. Und auch wenn bisweilen viele ElementarpädagogInnen in Österreich die Notwendigkeit einer Thematisierung von Regenbogenfamilien in der pädagogischen Praxis noch nicht sehen, so besteht doch die Aussicht, dass sich dies durch Fort- und Weiterbildungen, aber auch durch die Aufnahme der Themen „gleichgeschlechtliche Lebensweisen“ und „vorurteilsbewusste Erziehung“ in den Ausbildungen ändern lässt (vgl. Rauchfleisch 2005).

Literaturverzeichnis

Aichinger, Philipp/Weiser, Ulrike (2013): Homosexuelle dürfen Kinder adoptieren. In: Die Presse. 19.02.2013, 17:50. Verfügbar unter: <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/1346625/Homosexuelle-duerfen-Kinder-adoptieren> [21.05.2013].

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> [02.07.2013].

Behrens, Christoph (2002): Difference Troubles- Zum Abbau der Diskriminierung gleichgeschlechtlicher Lebensweisen im Bereich Bildung. In: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Gleichgeschlechtliche Lebensweisen. 4/2002. S. 8-11. Verfügbar unter: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=815> [04.02.2013].

Bergold, Pia/Rosenbusch, Kerstin/Rupp, Marina (2009): Ergebnisse der Expertenbefragung. In: Rupp, Marina (Hrsg.): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften. Köln: Bundesanzeiger-Verlag. S. 179-231.

Bichlbauer, Dieter/Tazi-Preve, Irene (2003): Lebensform und familiale Einstellung. Ein empirischer Beitrag zur Pluralisierungsdiskussion. In: SWS-Rundschau, 43.Jg., Heft 1./2003 S. 26-46. Verfügbar unter: http://www.sws-rundschau.at/html/archiv_abstract.php?language=de&id=59&heft=30 [09.10.2012].

Braun, Joachim/Lähmann, Lela (2002): Homosexualität und Sexualpädagogik. In: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Gleichgeschlechtliche Lebensweisen. 4/2002. S. 3-7. Verfügbar unter: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=815> [04.02.2013].

Buba, Hans Peter/Weiß, Helene (2001): Maßnahmen zur Förderung von Gleichbehandlung aus der Sicht von Befragten und ExpertInnen. In: Buba, Hans Peter /Vaskovics, László A.: Benachteiligung gleichgeschlechtlich orientierter Personen und Paare. Studie im Auftrag des Bundesministeriums der Justiz. Köln: Bundesanzeiger.

Der Standard (2013): Lesben und Schwule dürfen Stiefkinder adoptieren. 19.2.2013, 12:00. Verfügbar unter: <http://derstandard.at/1361240414201/EGMR-Oesterreichisches-Adoptionsrecht-diskriminiert-lesbisches-Paar> [21.5.2013].

Die Presse (2013a): Adoption: Österreich diskriminiert Homosexuelle. 19.02.2013, 13:52. Verfügbar unter: http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/1346466/Adoption_Oesterreich-diskriminiert-Homosexuelle [21.5.2013].

Dudenredaktion (2001): Duden. Das Fremdwörterbuch. 7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Bibliografisches Institut & F.A.Brockhaus AG.

Dürnberger, Andrea/Rupp, Marina/Bergold, Pia (2009): Zielsetzung, Studienaufbau und Mengengerüst. In: Rupp, Marina (Hrsg.): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften. Köln: Bundesanzeiger-Verlag. S. 11-49.

Eggen, Bernd (2001): Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften. 2. Teil: Familiäre und ökonomische Strukturen gleichgeschlechtlicher Lebensgemeinschaften ohne und mit Kindern. Baden- Württemberg in Wort und Zahl, Heft 12/2001, S. 579-583. In: <http://www.lsvd.de/233.0.html> [20.06.2010].

Eggen, Bernd (2002): Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften. 3. Teil: Kinder in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften. Baden- Württemberg in Wort und Zahl, Heft 2/2002, S. 65-70. In: <http://www.lsvd.de/233.0.html> [20.06.2010].

Eggen, Bernd (2009): Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften mit und ohne Kinder. Eine Expertise auf der Basis des Mikrozensus 2006. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. Verfügbar unter:

http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2009_1.pdf [30.10.2012].

Eggen, Bernd/Rupp Marina (2010): Gleichgeschlechtliche Paare und ihre Kinder: Hintergrundinformationen zur Entwicklung gleichgeschlechtlicher Lebensformen in Deutschland. In: Rupp, Marina (Hrsg.) (2011): Partnerschaft und Elternschaft bei gleichgeschlechtlichen Paaren. Verbreitung, Institutionalisierung und Alltagsgestaltung. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 7. Verlag Barbara Budrich, Opladen&Farmington Hills, MI. S. 23-40.

Gerlach, Stephanie (2010b): Regenbogenfamilien. Ein Handbuch. Berlin: Querverlag.

Gerlach, Stephanie (2010a): Sexuelle Orientierung- bedeutsam für kleine Kinder? In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance- Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S.171-183.

Gerlach, Stephanie (2012): Regenbogenfamilien in Kitas: Ein Thema für Kinder, Eltern und Erzieherinnen und Erzieher. In: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_3403.asp [03.02.2013].

Graupner, Helmut (o.J.): Regenbogenfamilien. In: PRIDE. Das lesbisch/schwule Österreichmagazin. Eingetragene Partnerschaft. Verfügbar unter: http://www.partnerschaftsgesetz.at/page_attachments/0000/1020/ep_broschuere_web.pdf [03.02.2013].

Güttler, Peter (2000): Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. 3. Auflage. München; Wien: Oldenbourg.

Hartmann, Jutta (1993): Mit geschärftem Blick dagegen- Heterosexismus in der Schule. In: Senatsverwaltung für Jugend und Familie: Referat für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hrsg.): Pädagogischer Kongress: Lebensformen und Sexualität. Was heißt hier normal? Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation des Referats für gleichgeschlechtliche Lebensweisen, Nr.8. Berlin: Eigendruck. S. 35-49.

- Hauberger, Doris/Pankratz, Helga (2008): Die Saat der Diversität. Verschieden Ansätze, lesbisch-schwule bzw. transgender Themen in österreichischen Schulen zur Sprache zu bringen. In: van Dijk, Lutz / van Driel, Barry (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin: Querverlag. S. 92- 105.
- HOSI Linz (2012): Coming-Out-Day 2012. Presseaussendung. Verfügbar unter: <http://www.hosilinz.at/presse/125/coming-out-day-2012.html> [21.02.2013].
- iconkids & youth international research (2002): Pressemitteilung. Verfügbar unter: http://www.iconkids.com/deutsch/download/presse/2002/2002_2.pdf [21.02.2013].
- Jansen, E. (2010): Wie geht es den Kindern? Die entwicklungspsychologische Teilstudie. In: respekt! Zeitschrift für Lesben- und Schwulenpolitik, Heft 01/2010, S.11. Verfügbar unter: http://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/family/respekt_01_2010_Jansen_Regenbogenfamilien_web.pdf [26.02.2011].
- Jansen, Elke/Steffens Melanie C. (2006): Lesbische Mütter, schwule Väter und ihre Kinder im Spiegel psychosozialer Forschung. In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, Ausgabe 38 (3), S. 643-656. Verfügbar unter: http://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/Lebensformen/01-Artikel_VPPSonderheft_-_Jansen_und_Steffens-_2006.pdf [26.02.2011].
- Jugendnetzwerk Lambda (NRW e.V. – junge Lesben und Schwule) (Hrsg.) (1996): Freundinnen. Eine Studie zur Lebenssituation lesbischer Mädchen (von Sabine Klein und Sigrid Schütz). Köln: Judennetzwerk Lambda NRW e.V.
- Karsten, Anitra (1978): Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kolanowsky, Ulrike (2009): Wie Jugendliche ihre sexuelle Orientierung entdecken. Persönliche Geschichten einmal anders betrachtet. In: Watzlawik, Meike / Heine, Nora (Hrsg.): Sexuelle Orientierungen. Weg vom Denken in Schubladen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 101-164.

- Konrad, Franz-Michael/Schultheis, Klaudia (2008): Kindheit. Eine pädagogische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kurier (2013): Homo-Paare: Regionale Unterschiede bei Pflegekindern. In vier Bundesländern dürfen sie Pflegekinder betreuen. 25.02.2013, 05:10. Verfügbar unter: <http://kurier.at/politik/inland/homo-paare-regionale-unterschiede-bei-pflegekindern/3.825.700>.
- Lähnemann, Lela (2002): Regenbogenfamilien – manche Kinder haben homosexuelle Eltern.
In: Landesjugendamt der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Blickpunkt Berliner Kitas, 2/2002, S. 12-15. Berlin. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/gglw/themen/blickpunkt_kita_2_2002.pdf?start&ts=1183373863&file=blickpunkt_kita_2_2002.pdf [03.02.2013].
- Lehmann, Carola (2012a): Adoption und Pflegschaft. In: LAG Lesben in NRW e.V.: Regenbogenfamilie werden und sein. S. 22-23. Verfügbar unter: <http://www.lesben-nrw.de/download.htm>. [30.10.2012].
- Lehmann, Carola (2012b): Samenbanken. In: LAG Lesben in NRW e.V.: Regenbogenfamilie werden und sein. S. 26. Verfügbar unter: <http://www.lesben-nrw.de/download.htm>. [30.10.2012].
- Lehmann, Carola (2012c): Die Stiefkindadoption. In: LAG Lesben in NRW e.V.: Regenbogenfamilie werden und sein. S. 32-33. Verfügbar unter: <http://www.lesben-nrw.de/download.htm>. [30.10.2012].
- Leinkauf, Simone (2008): Ein Anfang in Kindergarten und Grundschule. In: van Dijk, Lutz / van Driel, Barry (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin: Querverlag. S. 171-174.
- LSVD e.V. (Lesben- und Schwulenverband Deutschland) (Hrsg.) (2007): Regenbogenfamilien- alltäglich und doch anders. Beratungsführer für lesbische

Mütter, schwule Väter und familienbezogenes Fachpersonal. Verfügbar unter:
<http://www.family.lsvd.de/beratungsfuehrer/index.php?id=63> [03.02.2013].

LSVD e.V. (2008): Familie ist, wo Kinder sind. Ratgeber Regenbogenfamilien in Berlin. Hrsg.: Bildungs- und Sozialwerk des Lesben- und Schwulenverbandes Berlin-Brandenburg (BLSB) e.V. Verfügbar unter:
<http://www.berlin.lsvd.de/cms/files/RBF%20Broschuere%20Onlineversion.pdf>
[26.02.2011].

Miko, Katharina (2008): Sexing the Family. Aushandlungsprozesse über geschlechtliche und sexuelle Identitäten in der Familie und ihre (rechtlichen) Konsequenzen. In: SWS-Rundschau (48.Jg.), Heft 3/2008, S. 285-305. Verfügbar unter:
http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2008_3_miko-artikel.pdf
[09.10.2012].

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Mit Vielfalt umgehen. Sexuelle Orientierung und Diversity in Erziehung und Beratung. Düsseldorf

Nicklas, Hans/Becker, Jörg/Lissmann, Hans-Joachim/Ostermann, Anne (1978): Vorurteile und stereotype Muster in Schulbüchern. In: Karsten, Anitra: Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 351-372.

Paseka, Angelika (2007): Geschlecht lernen am Schauplatz Schule. In: SWS Rundschau, 47, Jg., Heft 1/2007, S. 51-72. Verfügbar unter: http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2007_1_paseka.pdf [04.02.2013].

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3.Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rauchfleisch, Udo (1997): Alternative Familienformen. Eineltern, gleichgeschlechtliche Paare, Hausmänner. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Rauchfleisch, Udo (2001): Schwule, Lesben, Bisexuelle. Lebensweisen, Vorurteile, Einsichten. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rauchfleisch, Udo (2005): Regenbogenfamilien- ganz normal anders. In: Familien- und Sozialverein des Lesben- und Schwulenverbandes in Deutschland (Hrsg.): Regenbogenfamilien- Eine Familie ist eine Familie ist eine Familie. Dokumentation der LSVD- Vortragsreihe. Köln. Verfügbar unter: <http://www.lsvd.de/542.0.html> [24.02.2011].
- Rauchfleisch, Udo (2009): Vorwort. In: Watzlawik, Meike / Heine, Nora (Hrsg.) (2009): Sexuelle Orientierungen. Weg vom Denken in Schubladen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 9-11.
- Rupp, Marina/Bergold, Pia (2009): Zusammenfassung. In: Rupp, Marina (Hrsg.): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften. Köln: Bundesanzeiger-Verlag. S. 281-311.
- Rupp, Marina/Dürnberger, Andrea (2009): Regenbogenfamilien in Eingetragener Lebenspartnerschaft. In: Rupp, Marina (Hrsg.): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften. Köln: Bundesanzeiger-Verlag. S. 51-177
- Schallenberg-Diekmann, Regine (2010): Europäische Zusammenarbeit für Vielfalt und Gleichwürdigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance- Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 220-238.
- Schmidt, Renate-Berenike (1994): Sexualität in Biologiebüchern. Die Destabilisierung des pädagogischen Status quo durch Aids. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Schütz, Gerhard/Christiansen, Gerda (1993): Sexualität und Sprache- Umgang mit Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. In: Senatsverwaltung für Jugend und Familie: Referat für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hrsg.): Pädagogischer

Kongress: Lebensformen und Sexualität. Was heißt hier normal? Dokumente lesbisch-schwuler Emanzipation des Referats für gleichgeschlechtliche Lebensweisen, Nr.8. Berlin: Eigendruck. S. 65-77.

Sielert, Uwe (2009): Kompetenztraining "Pädagogik der Vielfalt": Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim (u.a.): Juventa.

Şıkcın, Serap (2010): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance- Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S. 184-202.

Timmermanns, Stefan (2003): Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen. Jugendnetzwerk Lambda NRW e.V. (Hrsg.). Aachen.

Timmermanns, Stefan (2008a): Echte Kerle haben (keine) Angst vor Schwulen! Wie die Jungenarbeit auf die verbreitete Aggression dem Schwulsein gegenüber reagieren kann. In: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Jungen. 1/2008. S. 18-21. Verfügbar unter: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1093> [04.02.2013].

Timmermanns, Stefan (2008b): Umgang mit Vielfalt in Erziehung und Beratung. Lesben und Schwule an deutschen Schulen. In: van Dijk, Lutz / van Driel, Barry (Hrsg.) (2008): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin: Querverlag. S. 58-69.

van Dijk, Lutz / van Driel, Barry (Hrsg.) (2008): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin: Querverlag.

Vaskovics, L.A. (2001): Zusammenfassung und Diskussion. In: Buba, H.P./Vaskovics, L.A.: Benachteiligung gleichgeschlechtlich orientierter Personen und Paare. Studie im Auftrag des Bundesministeriums der Justiz. Köln: Bundesanzeiger. S. 245-257

Vollmer, Knut (2009): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Wagenknecht, Peter (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 17-34.

Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder- keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter:
http://www.kinderwelten.net/pdf/32_kleine_kinder_keine_vorurteile.pdf.
[03.02.2013].

Wagner, Petra (2007): Ausgrenzung- ein Thema, das alle betrifft. Unser Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. In: Kindergarten heute. 9/2007, S. 6-13. Herder Verlag. Verfügbar unter: http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/heft_inhalt.html?k_beitrag=2189132 [03.02.2013].

Wagner, Petra (Hrsg.) (2010): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance- Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Watzlawik, Meike/Kobs, Julia (2009): Warum haben Lesben schwule Freunde? Jemand muss ihnen doch sagen, was sie anziehen sollen! Vorurteile auf dem Prüfstand. In: Watzlawik, Meike / Heine, Nora (Hrsg.): Sexuelle Orientierungen. Weg vom Denken in Schubladen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 15-36.

www.partnerschaftsgesetz.at/news/2012/02/28/oe-statistik-2011 [06.11.2012].

Anhang

Fragebogen:

1. Trifft diese Aussage auf Sie zu?

Ich bin PädagogIn in einem Kindergarten in Oberösterreich bzw. in der Steiermark. nein ja

Bei „nein“: Abbruch des Fragebogens

2. Zuerst einige Fragen in Bezug auf das Vorhandensein von Kindern aus Regenbogenfamilien in Ihrem Arbeitsumfeld.

Treffen folgende Aussagen auf die pädagogische Einrichtung zu, in der Sie tätig sind?

	nein	ja
In meiner Gruppe ist/war ein Kind aus einer Regenbogenfamilie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In einer anderen Gruppe dieser Einrichtung gibt/gab es ein Kind/Kinder aus einer Regenbogenfamilie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Einrichtung gibt es ein Bilderbuch zum Thema Regenbogenfamilie/Homosexualität.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regenbogenfamilien waren bisher eigentlich noch kein Thema in der Einrichtung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Nun geht es um Ihre persönlichen Ansichten und Erfahrungen.

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Sie selbst zu?

	ganz und gar nicht	eher nicht	eher schon	voll und ganz
Der Begriff Regenbogenfamilien ist für mich neu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß über die Familienkonstellationen von Regenbogenfamilien gut Bescheid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regenbogenfamilien im Kindergarten zu thematisieren macht nur dann Sinn, wenn ein Kind in der Gruppe direkt davon betroffen ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Wissen über Homosexualität überfordert und/oder verunsichert kleine Kinder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist sinnvoll, schon mit Kindern über unterschiedliche Lebensweisen zu sprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin der Meinung, dass es den Eltern überlassen sein sollte, mit ihren Kindern über das Thema gleichgeschlechtliche Lebensweisen und Homosexualität zu sprechen und sie darüber aufzuklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kenne ein Bilderbuch zum Thema Regenbogenfamilie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich kompetent im Umgang mit Fragen der Kinder zu diesem Thema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hätte gerne mehr fachliche Informationen zu Regenbogenfamilien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich sehe derzeit keine Notwendigkeit, das Thema mit den Kindern zu besprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich denke, Regenbogenfamilien sind kein geeignetes Thema für den Kindergarten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe vor, das Thema in Zukunft mit den Kindern zu bearbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir liegt viel daran, dass die Kinder keine Vorurteile gegenüber Homosexuellen aufbauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin unsicher, ob die Eltern eine Thematisierung von Regenbogenfamilien im Kindergarten für angebracht halten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich stehe Regenbogenfamilien positiv gegenüber.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Treffen diese Aussagen auf Sie zu?

	nein	ja
Ich habe/hatte persönlichen Kontakt zu einer Regenbogenfamilie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe miterlebt, wie Kinder in meiner Gruppe Vorurteile gegenüber Homosexuellen äußerten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Team wurde über Regenbogenfamilien gesprochen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Einrichtung kommen viele unterschiedliche Familienformen vor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte schon die Gelegenheit, mit den Kindern über Regenbogenfamilien zu sprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn bei letzter Aussage „nein“: weiter mit Frage 6

	nein	ja
Ich bin auf das Thema Regenbogenfamilie in der pädagogischen Praxis eingegangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei „nein“: weiter mit Frage 6

5. Auf welche Weise sind Sie auf das Thema Regenbogenfamilie eingegangen?

(Mehrfachnennungen möglich)

Bilderbuch zum Thema aufgrund eines aktuellen Anlasses.

Bilderbuch zum Thema ohne bestimmten Anlass.

Gespräch aufgrund einer Äußerung eines Kindes zum Thema Homosexualität.

Gespräch aufgrund eines aktuellen Anlasses.

Gespräch aufgrund Fragen der Kinder zu diesem Thema.

Anderes und zwar:



6. Welche Aussage trifft am ehesten auf Sie persönlich zu?

Unter meinen Freunden, Bekannten und Verwandten ist niemand homosexuell.

Unter meinen Freunden, Bekannten und Verwandten ist eine homosexuelle Person.

Unter meinen Freunden, Bekannten und Verwandten sind mehrere Homosexuelle.



7. Angaben zu Ihrer Person

Alter

- Unter 20
- 20-30
- 30-40
- 40-50
- Über 50

Geschlecht

- weiblich
- männlich

Wie lange arbeiten Sie schon als PädagogIn im elementarpädagogischen Bereich?

- bis zu 5 Jahren
- bis zu 10 Jahren
- bis zu 20 Jahren
- mehr als 20 Jahre

Wo befindet sich die Einrichtung, in der Sie tätig sind?

- Ländliches Gebiet
- Städtisches Gebiet

In welchem Bundesland befindet sich Ihre Einrichtung?

- Oberösterreich
- Steiermark

Welche Ausbildung oder Ausbildungen haben Sie abgeschlossen?

- BAKIP
- 2-jähriges Kolleg
- 5-jähriges Kolleg
- Lehrgang für Sonderkindergartenpädagogin
- Pädagogik-Studium
- Anderes und zwar:

(Mehrfachnennungen möglich)

Wurde in Ihrer Ausbildung auf das Thema Regenbogenfamilie eingegangen?

- Ja, deutlich
- Nur kurz erwähnt
- Nein