



Männlichkeiten und Care: Analyse des Bedarfs an geschlechtersensibler frühkindlicher Bildung

Nationaler Bericht zum Projekt "Early Care and the Role of Men" (ECaRoM) - Österreich

Veronika Suppan und Elli Scambor

Institut für Männer- und Geschlechterforschung Steiermark, Juni 2022

www.genderforschung.at

www.ecarom.eu

ECaRoM – Early care and the role of men

Funded by the Grant Agreement number: 101005885 - ECaRoM - ReC-AG-2020 / REC-RGEN-WWLB-AG-2020 European Union

The project ECaRoM was co-funded by the BMBWF and BMSGPK.

Inhaltsverzeichnis

1. Richtlinien, Forschung und Projekte im Bereich der frühkindlichen Bildung in Österreich	1
1.1. Das frühkindliche Bildungssystem in Österreich und der gesetzliche Kontext.....	1
1.2. Überblick über bestehende nationale Forschung zu Geschlechterstereotypen und frühkindlicher Bildung.....	7
1.3. Projekte und Good Practice-Beispiele.....	13
2. Analyse der qualitativen Daten.....	22
2.1. Methodik	22
2.2. Ergebnisse, Interpretation und Diskussion	26
2.2.1 Fokusgruppen und Interviews	26
2.2.2 Checklisten der Kindergärten	34
2.2.3 Checklisten der Volksschulen	38
3. Zusammenfassung der Erkenntnisse und Empfehlungen.....	47
4. Literaturverzeichnis	53
Anhang 1: Leitfaden für Fokusgruppendifkussionen und Interviews	55
Anhang 2: Checklist für Pädagog*innen im Elementarstufenbereich.....	57
Anhang 3: Checklist für Pädagog*innen im Primarstufenbereich	64

1. Richtlinien, Forschung und Projekte im Bereich der frühkindlichen Bildung in Österreich

1.1. Das frühkindliche Bildungssystem in Österreich und der gesetzliche Kontext

Das erste Kapitel bietet eine Übersicht über die ECEC (Early Childhood Education and Care) Situation in Österreich. Angefangen in den Kinderkrippen, über das verpflichtende Kindergartenjahr bis hin zur Primarstufe wird eine Übersicht über die teilnehmenden Kinder, die Pädagog*innen und deren Ausbildung sowie die rechtlichen Rahmungen dargestellt.

Kinderkrippen und Kindergärten

Im Schuljahr 2020/2021 gab es in Österreich 9.549 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen. Davon waren 4.582 Kindergärten und 2.417 Kinderkrippen und -horte. 73 Prozent der Kindergärten wurden von öffentlicher Hand (Bund, Länder und Gemeinden) finanziert und organisiert, während der Großteil der Kinderkrippen von privaten Trägern finanziert wird (Statistik Austria, 2021a).

Mit Stichtag 15. Oktober 2020 waren österreichweit 373.881 Kinder in Kindertageseinrichtungen angemeldet. Mit 226.923 Kindern war der Großteil von ihnen in Kindergartengruppen untergebracht. Die Besuchsquote der elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen liegt in Österreich bei rund 94 Prozent der Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren (2018 waren es 309.787 Kinder; im Bundesland Steiermark lag die Besuchsquote mit 88,5 Prozent etwas niedriger). Bei den Kindern unter 3 Jahren (im Jahr 2018 waren es 69.699 Kinder) gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: in Wien ist die Besuchsquote mit 44 Prozent am höchsten, in der Steiermark mit 15,6 Prozent am niedrigsten. Seit 2009 ist das Jahr vor der Einschulung für alle Kinder verpflichtend (Statistik Austria 2021a).

Laut Statistik waren im Schuljahr 2015/2016 in den 4.664 Kindergärten Österreichs 35.218 Personen als pädagogisches Personal beschäftigt, davon waren nur 1,6 Prozent Männer*. Im Vergleich dazu waren im Schuljahr 2020/2021 2 Prozent des pädagogischen Kindergartenpersonals Männer*. Der Anteil der Männer* unter Elementarpädagog*innen ist im Bundesland Wien am höchsten (5,2 Prozent), während das Bundesland Niederösterreich den geringsten Anteil an Männern* (0,8 Prozent) am Kindergartenpersonal aufweist (Statistik Austria 2021a).

Tabelle 1: Männer*anteil der Elementarstufenpädagog*innen im Schuljahr 2020/2021

2020/2021 Bundesland	Elementarstufenpädagog*innen (absolute Häufigkeit)	Männer*anteil der Elementarstufenpädagog*innen (in Prozent)
Wien	5685	5,2
Vorarlberg	2012	2,2
Tirol	3335	2,0
Oberösterreich	7113	1,9
Kärnten	1289	1,6
Steiermark	4690	1,4
Salzburg	2163	1,2
Burgenland	859	1,2
Niederösterreich	9055	0,8
GESAMT	36201	2,0

Volksschulen

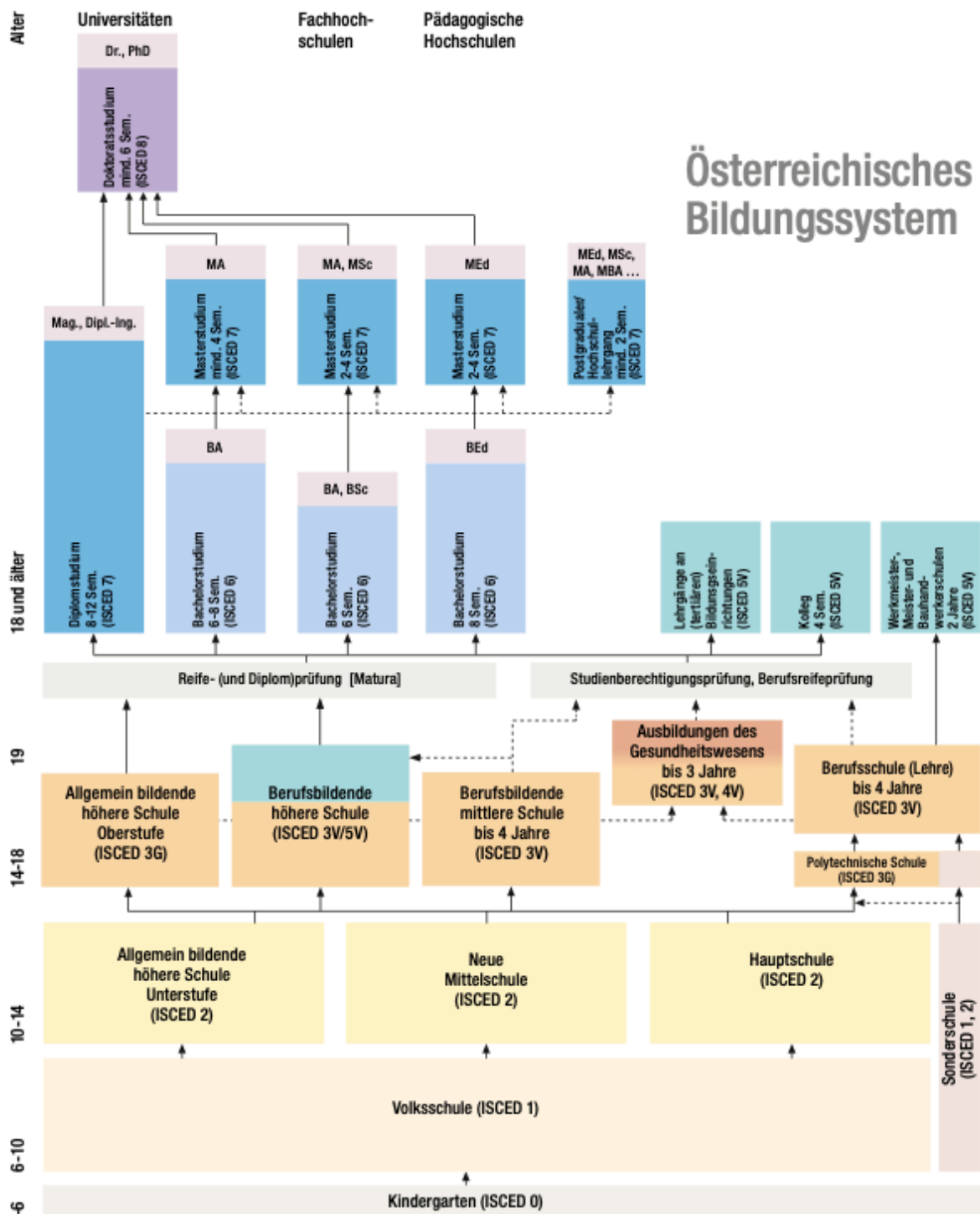
In Österreich beginnt die Schulpflicht im Alter von sechs Jahren. Die meisten Kinder besuchen die Volksschule. Nur ein kleiner Teil (1,3 Prozent) der schulpflichtigen Kinder besucht eine Sonderschule. Kinder im schulpflichtigen Alter, die noch nicht schulreif sind, werden in der Vorschulstufe der Volksschulen unterrichtet, wobei ihr Anteil nur 0,05 Prozent der schulpflichtigen Kinder beträgt. Beim Übergang von der vierjährigen Primarstufe in die Sekundarstufe I kann entweder zwischen der "Neue Mittelschule" oder der "Unterstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule" gewählt werden. (Statistik Austria 2021b).

Im Schuljahr 2019/2020 gab es in Österreich 3.014 Volksschulen, wobei 2.897 Volksschulen (96 Prozent) öffentliche Schulen waren. Im selben Schuljahr besuchten insgesamt 344.282 Schüler*innen eine Volksschule. 178.466 (52 Prozent) von ihnen waren Burschen* (Statistik Austria 2021b).

Laut Statistik Austria waren im Schuljahr 2019/2020 an den 3.014 Volksschulen Österreichs 36.777 Personen als pädagogisches Personal beschäftigt, davon waren nur 7,4 Prozent Männer*. Im Vergleich dazu waren im Schuljahr 2015/2016 noch 7,5 Prozent der Pädagog*innen Männer*. Der Anteil der Männer* unter den Primarstufenpädagog*innen ist im Bundesland Tirol am höchsten (11 Prozent), während das Bundesland Niederösterreich den geringsten Anteil an männlichen Primarstufenpädagog*innen (4,3 Prozent) verzeichnet (Statistik Austria 2021b).

Tabelle 2: Männer*anteil der Primarstufenpädagog*innen im Schuljahr 2019/2020

2019/2020 Bundesland	Primarstufenpädagog*innen (absolute Häufigkeit)	Männer*anteil der Primarstufenpädagog*innen (in Prozent)
Tirol	3.359	11,0
Kärnten	2.358	10,3
Vorarlberg	2.161	9,5
Wien	7.309	8,5
Steiermark	4.603	7,6
Salzburg	2.447	7,5
Burgenland	1.129	7,4
Oberösterreich	6.761	5,6
Niederösterreich	6.650	4,3
GESAMT	36.777	7,4



Medieninhaber (Verleger):
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)
1010 Wien, Minoritenplatz 5
07/2018

ISCED: International Standard Classification
of Education (UNESCO), ISCED 2011
ISCED-Stufen nach Bildungsprogrammen
G – allgemein bildend (general)
V – berufsbildend (vocational)

Quelle: Grunddaten zum österreichischen Bildungssystem vom Bundesministerium für
Bildung, Wissenschaft und Forschung
(https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/school/school_syst/bdasss.html)

*Berufsausbildung der Pädagog*innen*

Die Ausbildung der Elementarstufenpädagog*innen ist traditionell unterhalb des Universitätsniveaus angesiedelt. Die Ausbildung zur Elementarstufenpädagog*in wird an rund 30 Berufsschulen in ganz Österreich angeboten. Für Personen, die bereits im ECEC¹ Bereich tätig sind, gibt es zahlreiche Fortbildungskurse zur Elementarstufenpädagog*in. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (und folglich auch des Personals in den Einrichtungen) sind Frauen*. Der Zugang zu den Berufsschulen wurde 1985 auch für Männer* ermöglicht (Smidt 2018, S. 625).

Die Ausbildung zur Elementarstufenpädagog*in findet an den „Bildungsanstalten für Elementarpädagogik“ (BAfEP) oder „Bildungsanstalten für Sozialpädagogik“ (BASOP) statt. Diese fünfjährigen Schulformen sind Teil der höheren Berufsfachschule (Sekundarstufe II) und schließen mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Seit dem Schuljahr 2019/2020 gibt es auch die Möglichkeit, eine dreijährige Berufsfachschule für pädagogische Assistenzberufe zu absolvieren. Darüber hinaus kann ab dem Schuljahr 2021/22 der neue Universitätslehrgang "Elementarpädagogik" an den Pädagogischen Hochschulen als Quereinstieg in das Berufsfeld der Elementarpädagogik für Personen mit facheinschlägiger Vorbildung absolviert werden. Dieser Studiengang umfasst zwei Semester und berechtigt die Absolvent*innen zu besonderen Aufgabenbereichen wie der Gruppenleitung im Elementarbereich (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung a).

Die Ausbildung der Primarstufenpädagog*innen hat sich in den letzten Jahren grundlegend verändert. Die größte Veränderung ist die Einführung eines vierjährigen Bachelor-Studiengangs mit einem anschließend verpflichtenden ein- bis zweijährigen Masterstudium. Zudem haben Studierende eine einjährige Induktionsphase zu durchlaufen, in der sie mit Begleitung von Mentor*innen regulär unterrichten. Das Studium wird ausschließlich an privaten und öffentlichen Pädagogischen Hochschulen angeboten. Um zum Lehramtsstudium zugelassen zu werden, müssen die Bewerber*innen die Matura positiv absolvieren und eine Aufnahme- und Eignungsprüfung bestehen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung b).

Gender- und Diversitäts-Gesetzgebungen in der Praxis

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat die Gesamtverantwortung für die Gesetzgebung und die Durchführung des Primar- und Sekundarschulwesens, während die neun Bundesländer die Hauptverantwortung für die elementarpädagogische Bildung und Betreuung tragen. Aufgrund dessen, dass das elementarpädagogische System auf der Ebene der neun österreichischen Bundesländer geregelt wird, gibt es keine einheitliche Gesetzgebung für die vorschulische Bildung und Betreuung. Für die Einrichtung und Unterhaltung von Kindergärten und Kinderkrippen sind Gemeinden, Kirchen und private Träger zuständig. Die Berufsausbildung des pädagogischen Personals in Kindergärten und Kinderkrippen wird jedoch auf Bundesebene geregelt.

Einrichtungen für Kinder vor dem Schulalter haben in Österreich einen eigenen Bildungsauftrag, der in einem Bildungsplan festgelegt ist, mit dem Recht und der Möglichkeit, Vorgaben oder detailliertere Richtlinien zu ergänzen (Charlotte Bühler Institut 2016, S. 6). Dieser Bundesländerübergreifende

¹ ECEC = Early childhood education and care; Frühkindliche Bildung und Betreuung

BildungsRahmenPlan wird seit 2010 umgesetzt und ist ein Leitfaden, der für Pädagog*innen in Einrichtungen, berufsbildenden Schulen und Personen, die für dessen Umsetzung auf Landesebene verantwortlichen sind, relevant ist. Der Leitfaden nimmt "zunehmend Einfluss auf politische und gesetzgeberische Entscheidungen" (Charlotte Bühler Institut 2016, S. 6) und soll dazu beitragen, die geteilten gesetzgeberischen Zuständigkeiten zu konsolidieren, auch wenn eine gesetzliche Verankerung und Verpflichtung in den meisten Bundesländern fehlt. Im BildungsRahmenPlan heißt es, dass die Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten u.a. dem Grundsatz der Geschlechtergerechtigkeit folgen muss: „*Geschlechtersensibilität: Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten.*“ (BildungsRahmenPlan, 2009, S. 7)

Diversität, Integration und Geschlechtersensibilität werden im Abschnitt „Pädagogische Orientierung“ erwähnt. Diversität wird hier als Ressource für das Lernen und Geschlechtersensibilität als eine wichtige pädagogische Orientierung beschrieben. Im Text heißt es, dass Kinder je nach ihrer individuellen Sozialisation unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen von Geschlechterrollen haben. Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht dabei zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln. Die Begegnung mit Diversität ist laut BildungsRahmenPlan eine Voraussetzung für Offenheit und die Fähigkeit sich kritisch mit Vorurteilen auseinanderzusetzen. Alle Menschen in einer Gesellschaft werden als Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen beschrieben, auf die man im Sinne der "Inklusion" individuell reagiert. Gender wird im Zusammenhang mit Sexualität und Geschlechtsidentität erneut unter dem Stichwort "Gesundheitsbewusstsein" erwähnt, es wird ein unbefangener Umgang mit der eigenen sexuellen Orientierung gefördert sowie die sachlich korrekte Beantwortung von Fragen der Kinder zu Sexualität und Körper, um eine positive Einstellung zur Sexualität zu fördern und sexualisierte Gewalt zu verhindern. Das Dokument fordert zwar eine stärkere Zusammenarbeit mit den Eltern, erwähnt aber nicht die geschlechtsspezifische Elternarbeit (z. B. die Einbeziehung der Väter).

Für Schulen in Österreich gilt der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, Rundschreiben Nr. 21/2018, des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung aus dem Jahr 2018. Staatliche Einrichtungen haben die Verpflichtung, die Gleichstellung der Geschlechter durch geeignete und präventive Maßnahmen im Bildungsbereich zu fördern. Der Grundsatzterlass beschreibt Österreich als eine vielfältige Gesellschaft. Allerdings werden bestimmte Personengruppen in spezieller Weise adressiert und erwähnt (z.B. Muslim*innen). Die innovativen Teile des Erlasses stellen fest, dass es Sexismus in der österreichischen autochthonen Gesellschaft gibt, fordern Stellungnahme gegen Homophobie und andere Formen der Diskriminierung, fördern die Ausbildung von Mitarbeiter*innen in der Gewaltprävention und erkennen den Stellenwert von Sozialarbeiter*innen und geschlechtsspezifischen Beratungsstellen (Mädchen- und Jungenberatungsstellen) an. Der Grundsatzterlass "Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung der Geschlechter" gilt als Orientierungsrahmen für die Verwirklichung der Gleichstellung der Geschlechter für alle Schüler*innen in der Schule durch Pädagog*innen. „*Das Unterrichtsprinzip soll dazu beitragen, einen professionellen und reflektierten Umgang mit der Dimension des Geschlechts in der von heterogenen Lebenswelten geprägten Schule zu entwickeln*

und zwar auf Grundlage des verfassungsmäßig verankerten Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsauftrags.“ Pädagog*innen und Schüler*innen sollen sich im Unterricht mit „gesellschaftspolitischen Fragen und Werten“ auseinandersetzen. Die Ziele dahinter sind unter anderem der Abbau von geschlechterstereotypen Zuweisungen und Festschreibungen, der Abbau von Vorurteilen gegenüber Buschen* und Männern*, die sich für die Ausbildung im Erziehungs- und Gesundheitsbereich interessieren, das Treffen von reflektierten Entscheidungen bezüglich der eigenen Berufs- und Lebensplanungen, das Loslassen und kritische Reflektieren binärer verengter Geschlechterbilder und die Entwicklung eines hohen Maßes an Selbstbestimmung bezüglich der eigenen Gesundheit im Sinne der WHO und UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung „Sustainable Development Goals“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019).

Wenn in den bestehenden Lehrplänen der Berufsausbildungsstätten für ECEC Personal von Geschlecht die Rede ist, dann überwiegend mit einem binären Konzept. Dabei wird das binäre Geschlechterkonzept nicht in Frage gestellt. Der steirische Lehrplan wurde 2005 an die EU-Anforderungen des Gender Mainstreaming angepasst. Er sieht jedoch nur wenig Unterricht zu Gender- und Diversitätsfragen vor.

In den Lehrplänen auf universitärer Ebene sind Gender- und Diversitätsthemen präsent (in Bezug auf die Entwicklung von Führungs- und Analysekompetenzen sowie in Bezug auf die Unterstützung von Kindern in ihrer Entwicklung), mit unterschiedlichen Schwerpunkten von Institution zu Institution. In Wien beispielsweise ist „Gender-Mainstreaming ist als Querschnittsthema modulunspezifisch und disziplinübergreifend im Curriculum eingebettet. Gender-Kompetenz und Gender-Sensibilität werden in Lehre und Forschung mit dem Ziel der gesellschaftlichen Gleichstellung von Frauen und Männern in beruflicher, kultureller, materieller und psychosozialer Hinsicht, forciert.“ (Curriculum Elementarbildung: Inklusion und Leadership V 1.03, S. 9)²

Aktuelle Debatten und Schwerpunktthemen

Laut Expert*innen (siehe Smidt 2018 und OECD 2017) konzentrieren sich die jüngsten Debatten auf:

- Erhöhung der Beteiligung von Kindern mit unterschiedlichem Hintergrund an der frühkindlichen Bildung und Betreuung (z. B. Kinder mit internationalen Familienhintergründen)
- Erleichterung eines besseren Übergangs zwischen ECEC und Volksschule, Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen ECEC-Einrichtungen und Volksschulen
- Verringerung des Leistungsgefälles zwischen Schüler*innen aus benachteiligten Verhältnissen und ihren Kolleg*innen
- Akademisierung der Ausbildung des Lehrpersonals
- Verbesserung der Interaktionsqualität in ECEC-Einrichtungen

² Siehe als Beispiel das Curriculum der PH Niederösterreich, der KPH Wien/Krems und der PH Wien https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curriculum_Elementarbildung_Inklusion%20und%20Leadership_Entwicklungsverbund%20Nord-Ost_V1_03.pdf (letzter Zugriff 19.01.2022)

Allgemeine Ziele von Kinderkrippen und Kindergärten

Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan beschreibt die Ziele der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Österreich. Kinderkrippen und Kindergärten sollen die Erziehung und Bildung der Familie ergänzen und unterstützen und durch geeignete Maßnahmen die Betreuung, Pflege, soziale Verwurzelung, individuelle Entwicklung und pädagogische Förderung von Kindern sowie die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen fördern und Kinder auf das Schulleben vorbereiten. Um diese Ziele zu gewährleisten, folgen die elementaren Bildungseinrichtungen bestimmten „Prinzipien für Bildungsprozessen“ wie: Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen, Individualisierung, Differenzierung, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion, Sachrichtigkeit, Diversität, Gendersensibilität, Partizipation, Transparenz, Bildungspartnerschaft (kooperative Beziehungen zu verschiedenen Bildungseinrichtungen und Familie) (Charlotte Bühler Institut 2009, S. 4, 6ff.).

1.2. Überblick über bestehende nationale Forschung zu Geschlechterstereotypen und frühkindlicher Bildung

Das folgende Kapitel beinhaltet eine Sammlung von good practice Beispielen zum Thema Umgang mit Genderstereotypen in Kindergärten und Volksschulen. Das Kapitel inkludiert internationale und nationale Forschungsprojekte, Aktionen, Veranstaltungen, Materialien für die Praxis sowie Netzwerke, die bereits gendersensitive Berufsbildung, oder gendersensitives Material anbieten und verbreiten.

DEE

Im Rahmen des EU-Projekts DEE³ wurden Expert*innen im Bereich der frühkindlichen Bildung mit Hilfe eines Fragebogens zu ihren Ansichten über den Zugang zur Gesundheitsversorgung, zur Bildung, zum Arbeitsmarkt und zur beruflichen Weiterentwicklung in Österreich befragt. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Geschlechtergleichstellungspolitik und ihre Umsetzung auf nationaler Ebene gelegt. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Gleichstellung der Geschlechter im Bildungssystem und den Herausforderungen, denen sich das Bildungssystem bei der Anwendung eines geschlechtersensiblen Ansatzes gegenübersteht. Im Fragebogen wurde auch nach Möglichkeiten zur Überwindung geschlechtsstereotyper Einschränkungen gefragt. Good practice-Beispiele wurden ebenfalls berücksichtigt.

Sichtweisen auf Chancengleichheit in Österreich

In Österreich nahmen 30 Expert*innen an der Umfrage teil. 26 Frauen* und 4 Männer*. Mehr als die Hälfte der Befragten war zwischen 30 und 45 Jahre alt. Der häufigste Bildungsabschluss der Befragten war die Matura. Die Mehrheit der Befragten gab an, in Bildungseinrichtungen oder institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen zu arbeiten, in denen sie entweder als Führungskräfte oder als pädagogisches Personal tätig waren.

45 Prozent der Befragten in Österreich waren der Meinung, dass es keinen gleichberechtigten Zugang zur Bildung gibt. Eine Reihe von Befragten gab an, dass der Zugang zu Bildung zwar theoretisch für alle möglich ist, aber in der Praxis stark an die soziale Klasse gebunden sei. „Gute Bildung wird“, wie es ein*e Teilnehmer*in ausdrückte, „vererbt“. In diesem Zusammenhang wurde auch ein

³ Diversity, Equality and Inclusion in pre-primary Education and Care <https://deeplus.wixsite.com/deep/dee-output>

Qualitätsunterschied zwischen privat und öffentlich finanzierten Bildungseinrichtungen erwähnt. Mangelnder Zugang aufgrund von Sprach- und Gesundheitsbarrieren wurde erwähnt (z. B. Barrieren für Menschen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch). Persönliche Initiative und Fähigkeiten wurden ebenfalls als Faktoren für den Zugang zu Bildung genannt (z.B. in Bezug auf die Eigeninitiative bei der Nutzung von Angeboten). Die Befragten beschrieben auch Hindernisse für einen gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt für Migrant*innen, Asylbewerber*innen, Menschen mit Behinderungen und Menschen aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau. In Bezug auf die Geschlechtergleichheit wurde die ungleiche Verteilung von Haushalts- und Betreuungsaufgaben als ein Schlüsselfaktor genannt. Es wurde auch erwähnt, dass der Arbeitsmarkt viele Anforderungen an die Arbeitnehmer*innen stellt (z.B. Erfahrung, keine Kinder, selbst finanzierte Ausbildung), ohne im Gegenzug ein angemessenes Gehalt zu bieten. Weiters wurde auf den Gender Pay Gap, das geschlechtsspezifische Lohngefälle in Österreich, hingewiesen. Ein geringeres Einkommen von Frauen* führt nach Ansicht einiger befragter Expert*innen zu einem geringeren persönlichen und beruflichen Wohlbefinden von Frauen*.

Die Mehrheit der Expert*innen (80 Prozent) gab an, dass es keinen gleichberechtigten Zugang zu Berufen in Österreich gibt. Auch hier werden Barrieren für Menschen mit Behinderungen und Migrant*innen genannt. In Bezug auf das Geschlecht gaben die Expert*innen an, dass Frauen* in Führungspositionen nach wie vor unterrepräsentiert sind; insbesondere im Bildungsbereich sind die Aufstiegsmöglichkeiten begrenzt. In der Umfrage wurde allgemein rückgemeldet, dass die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen* ein größeres Problem darstellt als für Männer*. In Bezug auf Beschäftigung und Karriereentwicklung verwiesen 77 Prozent der Befragten auf das geschlechtsspezifische Lohngefälle (Gender Pay Gap) in Österreich. Die Befragten wiesen auch darauf hin, dass Frauen* in Österreich oft in Niedriglohnbranchen beschäftigt sind und dass die Bildungs- und Sozialarbeit kaum wirtschaftliche Anerkennung erfährt („Die wertvollen Tätigkeiten in der Bildungs- und Sozialarbeit sind dramatisch unterbezahlt“).

Empfehlungen aus der DEE-Erhebung zur Verwirklichung der Geschlechtergleichstellung

Einzelne Befragte beschrieben Praktiken und Ideen, die ihrer Meinung nach umgesetzt werden sollten, um die Gleichstellung der Geschlechter im Bildungssystem zu erreichen:

- Ein*e Gleichstellungsbeauftragte*r für jede Abteilung
- „Echte Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen (z.B. Unterstützung bei der Arbeit)“
- Vorbilder für die Gleichstellung sichtbar machen (z.B. „Führungskräfte sollten diese Werte vorleben. Dann können sie auch Teil der DNA der Organisation werden.“).
- „Gruppentrennung in Fächern, in denen die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern erheblich sind“ und „individuellen Fähigkeiten stärken“
- Kampagnen zur Sensibilisierung und Bewusstseins-schaffung für die Gleichstellung der Geschlechter
- Die Gesetzgebung muss geändert und ihre Umsetzung kontrolliert werden („Gesetze so gestalten, dass verschiedene Dinge nicht nur empfohlen, sondern auch umgesetzt werden müssen“).
- „Höheres Einkommen und mehr Wertschätzung für Kindergärtner*innen / Berufe, die traditionell als weiblich kodiert werden“

- Es sollten mehr Projekte durchgeführt werden, die sich mit Gender und Diversität beschäftigen

In Österreich war die häufigste Antwort auf die Frage nach Hindernissen und Risiken für die Umsetzung von Geschlechtergleichstellungsmaßnahmen im Bildungssystem „*Mangel an gut ausgebildeten Fachkräften*“, gefolgt von „*politischen Entscheidungen*“ und „*Informationsmangel*“. Darüber hinaus wurden folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

- Verbindliche Leitfäden für die Umsetzung von Geschlechtergleichstellungsmaßnahmen
- Verpflichtende Schulungen für das Bildungspersonal
- Kontrolle/Beobachtung
- Kampagnen und Bewusstsein schaffen
- Freiwillige Fortbildung für das pädagogische Personal

Einige Befragte nannten die Einführung einer geschlechtersensiblen und diversitätsorientierten Pädagogik in der institutionellen Kinderbetreuung als Best-Practice-Beispiel (bezogen auf das eigene Team, den Kindergarten des eigenen Kindes oder die allgemeine Umsetzung geschlechterbewusster Erziehung und Betreuung). Andere Befragte nannten bewährte Praktiken in Hochschuleinrichtungen. Genannt wurden beispielsweise Preise und finanzielle Unterstützung für die wissenschaftliche Arbeit in der Geschlechterforschung, für Gleichstellungsbeauftragte, für Lehrveranstaltungen und Arbeitsgruppen zu Chancengleichheit und Frauenförderung sowie Diversität. Die folgenden bewährten Best Practice-Beispiel für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wurden ebenfalls genannt:

- Mitarbeiter*innen kommunaler Einrichtungen haben eine 16-tägige Multiplikator*innenschulung zum Thema „Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung“ absolviert. Diese Mitarbeiter*innen geben nun ihr Wissen in ihrer Einrichtung weiter und begleiten ihre Einrichtung in diesem Prozess.
- Sozialarbeiter*innen (in der Mobilen Jugendarbeit in Wien) gehen auf Jugendliche außerhalb von Einrichtungen zu und helfen ihnen, ihre Rechte und Möglichkeiten in allen Lebensbereichen wahrzunehmen.
- Projekte wie Boys in Care, Girls Day und Boys' Day.

→ <https://deeplus.wixsite.com/deep/dee-output>

Geschlechterkonstruktionen und Familienbildern in der zeitgenössischen Kinderliteratur

Die Diplomarbeit wurde von Frey Isabella und Hirtl Lena im November 2020 im Rahmen ihres Abschlusses der Elementarpädagogikausbildung an der „Bildungsanstalt für Elementarpädagogik 10“ verfasst. Ziel der Arbeit war es, Familienformen und Geschlechterkonstruktionen in Kinderbüchern transparent zu machen. Da Kinderbücher ein wichtiges und viel genutztes Arbeitsmittel in Kindergärten darstellt, wollten die Autor*innen einen Vergleich zwischen Büchern aus den 1960er und 2000er Jahren ziehen, um mögliche Veränderungen aufzuzeigen. Die zentralen Ergebnisse waren zum einen, dass sich die Darstellung von Familien verändert hat und dass in den Kinderbüchern der

2000er Jahre verstärkt alternative Familienformen dargestellt wurden. Zum anderen wurde festgestellt, dass die Darstellung der Geschlechter weiterhin traditionellen Werten und Normen folgt (Frey & Hirtl 2020, S. III).

Es wurden insgesamt acht Kinderbücher analysiert. Die drei Bücher aus den 1960er Jahren behandelten die Themen Kernfamilie, Patchworkfamilie und Stieffamilie. Die fünf Bücher aus den 2000er Jahren behandelten die Themen Kernfamilie, Patchworkfamilie, Regenbogenfamilie, Alleinerziehende/ Scheidungsfamilie. Diese acht Bücher wurden jeweils im Hinblick auf die Darstellung von Familien und die Darstellung von Geschlechtern analysiert. (a) Es wurde festgestellt, dass in den Büchern der 1960er Jahre keine unterschiedlichen Familientypen dargestellt wurden. Die Autor*innen stellen fest, dass die Geschichten in den Kinderbüchern nicht mit der Realität und der Vielfalt der Familienformen zu dieser Zeit übereinstimmen. Bücher aus dieser Zeit sind von Fantasie geprägt und weniger von der tatsächlichen Realität und dem Leben der Kinder. Kinderbücher aus den 2000er Jahren hingegen orientieren sich an der Lebenswirklichkeit. Sie beschäftigen sich mit aktuellen Themen wie dem Zusammenleben, möglichen Problemen und Besonderheiten in Familien und bieten Lösungen dafür an. Es ist also ein deutlicher Wandel in der Darstellung von Familien in Kinderbüchern zu beobachten. (b) Die Darstellung der Geschlechter in Kinderbüchern basiert sowohl in den Büchern der 1960er als auch der 2000er Jahren auf Stereotypen. Dies zeigt sich darin, dass Männer*/Väter in Führungsrollen gezeigt werden, während Frauen* und Mütter als einfühlsam, geduldig, sensibel und fürsorglich dargestellt werden. Männer* sind ein aktiver Teil der Geschichte, sie erleben Abenteuer und werden als mutig dargestellt. Frauen* hingegen haben meist eine passive Rolle. Sie reagieren auf Handlungen und Bedürfnisse und werden nicht außerhalb der Mutter- und/oder Betreuungsrolle gezeigt. Mit dieser Darstellung der Geschlechter in Kinderbüchern wird den Kindern ein traditionelles Rollenbild vermittelt, das auf Hierarchie und Stereotypen beruht. Im Gegensatz zur Darstellung von Familienformen konnten bei der Darstellung von Geschlechtern in Kinderbüchern keine Veränderungen festgestellt werden (Frey & Hirtl 2020, S. V, 38-40, 46, 61-64).

Die Autor*innen stellen fest, dass Bücher ein wichtiges und regelmäßig genutztes Instrument in der Elementarpädagogik sind. Das Vorlesen von Geschichten kann bei Kindern Veränderungen in ihren emotionalen und kognitiven Prozessen auslösen. Mit Hilfe von Kinderbüchern wird nicht nur die Fantasie der Kinder angeregt, sondern auch ihr Entwicklungsprozess, ihr Wissen und ihre Einstellungen werden entsprechend geformt und beeinflusst. Auch wenn die Geschlechterdarstellung in den Kinderbüchern nicht immer explizit und bewusst auf stereotype Konstrukte ausgelegt ist, werden diese traditionellen Rollenbilder von Männern* und Frauen* dargestellt, gelehrt und an die Kinder vermittelt (Frey & Hirtl 2020, S. 63-64).

Dani und Alex – Geschlechtersensible Pädagogik in elementaren Bildungseinrichtungen

Dieses Projekt wurde im Zuge des Girls Day (siehe *Girls' Day*.) im Auftrag des JUFF Frauenreferats der Tiroler Landesregierung im Jahr 2010 durchgeführt und 2015 überarbeitet. Das Projekt heißt "Dani und Alex", weil die beiden Namen gängige Spitznamen für männliche und weibliche Vornamen sind. Damit will das Projekt auf den ersten Blick deutlich machen, dass die individuellen Bedürfnisse eines jeden Kindes im Mittelpunkt der Elementarpädagogik stehen und geschlechtstypische Faktoren in den Hintergrund rücken sollen. An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass das Projekt hauptsächlich mit einem binären Geschlechterkonzept arbeitete. So wurde

mit und an Geschlechterstereotypen von Buben* und Mädchen* gearbeitet, ohne dass im Projekt Raum für die Diskussion und Auseinandersetzung mit einem breiteren Geschlechterbegriff (LGBTIQA*) geschaffen wurde. Im Mittelpunkt des Projekts stand die Recherche in einem Kindergarten und die Erstellung eines Leitfadens für gendersensible Kindergartenpädagogik.

Das Projekt besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil umfasst die Forschung in einem Kindergarten. Der Kindergarten, der an der Forschung teilnahm, hatte zwei Gruppen mit insgesamt 29 Kindern. Darüber hinaus bot der Kindergarten eine Nachmittagsbetreuung für Kinder im Volksschulalter an. Zum Zeitpunkt der Untersuchung wurde dieses Angebot von 19 Volksschulkindern in Anspruch genommen. Der Forschungsteil des Projekts bestand aus: (a) Supervision des Kindergartenpersonals - Die Kindergartenpädagog*innen wurden bei der Reflexion ihrer eigenen Denk- und Handlungsmuster unterstützt. Gemeinsam mit dem Forschungsteam wurden die Interaktionen mit den Kindern reflektiert und auf bewusste und unbewusste Geschlechterstereotypen hin analysiert. (b) Coaching für Kindergartenpädagog*innen - Den Pädagog*innen wurden Empfehlungen und Hilfestellungen für einen geschlechtersensiblen Umgang in ihrem Arbeitsalltag angeboten. Dazu gehörten Spiele, Materialien, Vorschläge für die Gestaltung von besonderen Anlässen wie Kindergeburtstagen. Die Umsetzung der Angebote wurde dann gemeinsam reflektiert und ausgebaut. (c) Beobachtung und Feedback durch die Projektleiterin - Die Projektleiterin besuchte den Kindergarten für einige Tage und nahm am Alltag des Kindergartens teil. Auf der Grundlage der Beobachtungen wurden Rückmeldungen und Handlungsempfehlungen für die Pädagog*innen erarbeitet.

Zu den Ergebnissen der Beobachtungen gehören die folgenden Themen und die dazugehörigen Handlungsempfehlungen. (1) Geschichten und Bücher vermittelten oft eine stereotype Verteilung der Geschlechterrollen. Frauen* werden in den Hintergrund gedrängt und vor allem Männer* werden als aktive Hauptfiguren wahrgenommen. Das Projekt Dani und Alex sieht eine Lösung in der verstärkten Darstellung „herausragender Frauen“ sowie der Darstellung verschiedener Möglichkeiten der Lebensgestaltung von Frauen*. Bei der Anschaffung von Büchern und Spielen sollte und kann diesbezüglich ein Schwerpunkt gesetzt werden. (2) Es wurde festgestellt, dass einige Burschen* in der „Puppenecke“ spielten. Allerdings übernahmen sie in diesem Bereich Aufgaben wie das Kochen, während Aufgaben wie das Aufräumen ausschließlich von Mädchen* übernommen wurden. Eine Lösung sieht das Forschungsteam in der Umbenennung des Spielbereichs von „Puppenecke“ in „Wohnecke“. Dies sollte den Burschen* den Zugang zu diesem speziellen Spielbereich erleichtern und sie ermutigen, an allen Aktivitäten in diesem Spielbereich teilzunehmen. (3) Zweimal pro Woche werden jeweils zwei Kinder für Aufgaben beim Mittagessen ausgewählt. Diese Aufgaben umfassen die Verteilung des Geschirrs, das Aufräumen und die Reinigung der Tische und Stühle nach dem Mittagessen. Bis zum Zeitpunkt der Beobachtung wurde nicht darauf geachtet, wer und wie oft ein Kind diese Aufgaben übernommen hat. Ein Vorschlag des Forschungsteam war es, jeweils einen Burschen* und ein Mädchen* gleichzeitig mit diesen Aufgaben zu betrauen. Dies sollte zeigen, dass Haushaltstätigkeiten eine Angelegenheit für beide Geschlechter sind. Dabei ist es wichtig darauf zu achten, dass die Aufgaben von den ausgewählten Paaren zu gleichen Teilen erledigt werden. (4) Die Forscher*innen konnten erkennen, dass vor allem Burschen* mehr Körperkontakt anstreben und mehr Aufmerksamkeit und Hilfe von den Pädagog*innen in Anspruch nehmen. Mädchen* hingegen sind oft zurückhaltender und selbstständiger. Sie falten zum Beispiel vor und nach dem Sportunterricht selbstständig ihre Kleidung zusammen und helfen sich gegenseitig, während

Burschen* spontan und häufiger Hilfe von den Pädagog*innen erhalten. Dies hat zur Folge, dass Mädchen* in dieser Hinsicht nicht genügend Hilfe erhalten. Ein Ansatz zur Lösung dieses Problems ist, dass die Pädagog*innen zunächst ihr eigenes Verhalten beobachten und reflektieren sollten. Welchen Kindern schenken sie mehr oder weniger Aufmerksamkeit? Welches Ausmaß an Erwartungen, Anforderungen und Geduld haben die Pädagog*innen für die verschiedenen Kinder? In einem nächsten Schritt sollten sie eine Ungleichbehandlung vermeiden und für ein Gleichgewicht bei den Anforderungen und Erwartungen der Kinder sorgen.

Der zweite Teil des Projekts war die Entwicklung eines Leitfadens auf der Grundlage der im Kindergarten durchgeführten Forschung. Der Leitfaden besteht aus (1) einer Einführung in die geschlechtersensible Pädagogik und die nationalen rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, (2) einem Handbuch mit Anleitungen zur Selbst- und Gruppenreflexion für Pädagog*innen, (3) Beispielen für Situationen im Kindergarten, in denen geschlechtersensible Pädagogik angewendet werden kann und soll und (4) weiterführenden Materialien und Literatur. Besonders praxisorientiert ist die Checkliste, die Leitsätze und deren Umsetzung mit Hilfe eines Fragebogens überprüft. Die Checkliste in Form eines Fragebogens soll es Pädagog*innen erleichtern, (nicht) vorhandenes geschlechtersensibles Handeln zu reflektieren und gegebenenfalls auf verschiedenen Ebenen zu intervenieren. Die Fragen beziehen sich auf verschiedene Bereiche: Persönliche Einstellungen der Pädagog*innen, Teamarbeit der Pädagog*innen, Arbeit mit den Kindern, Gestaltung der Räume und Angebote, Arbeit mit den Eltern, Öffentlichkeitsarbeit, Arbeit im System der Kinderbetreuung.

→ https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/bildung/elementarbildung/allgemeines/Broschuere_Geschlechtersensible_Paedagogik.pdf

Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik

Dieser Leitfaden wurde 2009 von Claudia Schneider und dem Verein EFEU (Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle, Wien) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur entwickelt. Die Zielgruppe des Leitfadens sind Kindergartenpädagog*innen in Ausbildung. Mit Hilfe von Modifikationen ist es auch möglich, die Übungen in der Arbeit mit Kindern umzusetzen. Das Handbuch steht in engem Zusammenhang mit dem gesetzlichen Rahmen für Bildung und stellt den Pädagog*innen eine Vielzahl von Materialien zur Verfügung. Es enthält unter anderem eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema geschlechtersensible Pädagogik (inklusive weiterführender Literatur), Methoden, Spiele und Übungen für den Einsatz im Unterricht mit Kindern sowie Fragen und Checklisten für Pädagog*innen und Pädagog*innenteams. Die verschiedenen Materialien behandeln unterschiedliche Themen wie: geschlechtsspezifische Körperbilder, geschlechtersensible Sprache, Sozialisation, Geschlechtersensibilität, Wahrnehmung von gendergeprägten Interaktionen unter Kindern und deren Bearbeitung mit Hilfe von angeführten Methoden und Grundlagen für eine geschlechtersensible Pädagogik in den verschiedenen Fächern (Englisch, Musik, Sport, etc.). Die Checkliste soll ein hilfreiches Instrument sein, um das Bewusstsein von oftmals übersehenen Bereichen, die von Gender beeinflusst sind, zu schärfen, wie: (a) persönliche Sozialisation, (b) Erziehungspraxis und Geschlechterstereotypen (häusliche Aufgaben, Einstellung gegenüber Burschen* und Mädchen*,

Angebote für Hilfestellungen, Einstellung gegenüber berufstätigen Müttern und pflegenden Vätern, Einstellung gegenüber von Diversität geprägten Lebensstilen), (c) Sprachgebrauch (beinhaltet die Vermeidung von abwertenden Begriffen für Frauen*), (d) Materialien, Texte und Bücher, (e) Beobachtungen der spielenden Kinder, (f) Beobachtung von Gruppeninteraktionen, (g) Schaffung und Nutzung von Räumen und Regelung des Zugangs der Kinder zu diesen Räumen (Bauecke, Ankleidebereich, etc.). Zusätzlich zu den verschiedenen Themen bietet die Checkliste auch praktische Unterstützung in diesen Bereichen.

Die im Leitfaden zusammengefassten Methoden, Übungen und Materialien beruhen auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen und wissenschaftlichen Theorien. Untersucht wurde das Thema Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit. Dazu wurden Veränderungen im Zeitraum ab 1975 (gesetzliche Einführung geschlechtsgemischter Schulklassen in Österreich), deren Bedeutung, Umsetzung, unterstützende (politische) Regulierungen und die Zieldefinition von Gleichstellung recherchiert. Begriffsdefinitionen und das theoretische Verständnis von „Gender“, „Sex“ und „Geschlechterrollen“ wurden behandelt. Auch die aktuelle Thematik und Problematik des binären Geschlechtersystems und die damit verbundenen Normen und Stereotype wurden behandelt. Ebenso wurden Theorien wie „Doing gender“ von West und Zimmermann herangezogen. Mit Hilfe der theoretischen Auseinandersetzung der Geschlechterthematik an Schulen und im Unterricht wurden einerseits theoretische Konzepte für den gleichberechtigten Zugang zu Bildungsmöglichkeiten, für die Umsetzung geschlechtersensibler Pädagogik, für das Erreichen von Geschlechtersensibilität, Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechterbewusstsein bei Pädagog*innen entwickelt. Andererseits wurden praxisnahe Materialien, Hilfestellungen und Übungen im Leitfaden entwickelt und gesammelt.

→(https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjErpGhw830AhXIDuwKHWJ4ArsQFnoECAMQAAQ&url=https%3A%2F%2Fpubshop.bmbwf.gv.at%2Findex.php%3Frex_media_type%3Dpubshop_download%26rex_media_file%3D184_leitfaden_bakip_09_15545.pdf&usq=AOvVaw3BZo4utUEvyxSnDiY86ahb)

1.3. Projekte und Good Practice-Beispiele

Boys' Day

Ziel des Boys' Day ist es, das Spektrum der Berufswahl für Burschen* zu erweitern. Burschen* werden deshalb an Care-Berufe in der Krankenpflege, dem Erziehungs- und Bildungssektor und der Sozialarbeit herangeführt. Sie werden auf diese Berufe und die damit verbundenen Tätigkeiten und Aufgabenbereiche aufmerksam gemacht, sie werden in den Arbeitsbereichen willkommen geheißen und es wird ihnen bewusst gemacht, dass sie für die Berufe kompetent sind und dass sie Care-Arbeit und leisten können und sollen.

Das Programm wurde in den letzten 15 Jahren vom Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz in Auftrag gegeben und wird von unterschiedlichen Organisationen in den Bundesländern geplant und durchgeführt. Zielgruppe sind Burschen* ab der 7. Klasse (12 bis 18 Jahre alt, wobei der Großteil zwischen 13 und 15 Jahre alt ist). Die Teilnahme am Boys' Day ist grundsätzlich freiwillig. In 30 bis 40 Prozent der Fälle werden jedoch ganze Schulklassen von Pädagog*innen angemeldet. Für die Burschen* werden Gruppenausflüge oder Tage der offenen Tür an unterschiedlichen Arbeitsplätzen in Care-Bereichen, an denen bereits Männer* arbeiten,

organisiert. Etwa 50 Prozent der Burschen* besuchen Krankenhäuser, 25-30 Prozent der Burschen* interessieren sich für Behinderteneinrichtungen und Bereiche der sozialen Arbeit und circa 20 Prozent besuchen Kindergärten. Die Burschen* können sich die Bereiche nach ihren Interessen aussuchen. Zusätzlich werden Workshops in Schulen, externen Einrichtungen oder online angeboten (Online-Workshops sind für alle Gender). Einmal im Jahr gibt es einen Aktionstag, an dem eine Großveranstaltung in Wien stattfindet. Die restlichen Angebote werden jedoch das ganze Jahr über auf Nachfrage organisiert und durchgeführt. Zusätzlich gibt es auf der Webseite (<http://www.boysday.at>) Unterrichtsmaterial und Informationen für Schüler*innen und Pädagogen.

Trotz den Corona Umständen nahmen 2020 1.716 Burschen am Boys Day teil. Zusätzlich konnten durch frei zugängliche Unterrichtsmaterialien und Informationen auf der Webseite (<http://www.boysday.at>) weitere Mädchen* und Burschen* erreicht werden. So wurden 1.500 online Pakete und Unterrichtsmaterialien heruntergeladen, 1.400 YouTube Zugriffe auf Kurzvideos zu Boys' Day-Berufen (Burschen*interviews) und 900 Zugriffe auf das Boys' Day Quiz verzeichnet. Im Vorjahr (2019 keine Einschränkungen durch Corona) nahmen 5.439 Burschen* am Boys' Day teil. Im Jahr 2020 lebten 308.862 Burschen* im Alter zwischen 12 und 18 Jahren in Österreich. Das bedeutet, dass 2 Prozent aller in Österreich lebenden Burschen 2019 am Boys Day teilgenommen haben.

Gender Loops. Methoden, Instrumente und Strategien für eine geschlechterreflektierte und -sensible frühkindliche Erziehung

Dabei handelt es sich um ein vom EU-Berufsbildungsprogramm „Leonardo da Vinci“ finanziertes Projekt, das von 2006 bis 2008 in sechs Ländern (Deutschland, Norwegen, Spanien, Türkei, Litauen, Österreich) durchgeführt wurde. Ziel des Projekts war es, Gender-Mainstreaming-Strategien für die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften in der Kinderbetreuung und in Kindertagesstätten zu entwickeln und nachhaltig zu verankern. Die Themen „Kultur der binären Genderform“, „doing gender“, „Gender Mainstreaming“ und „hegemoniale Männlichkeit“ wurden in einem Curriculum und einem Handbuch, die zu diesem Zweck entwickelt wurden, erläutert, bearbeitet und behandelt. Das Curriculum enthält eine Einführung in das Thema Gender Mainstreaming in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen für Pädagogo*innen, Hilfestellungen für eine gute Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Bildungseinrichtungen (Universität, Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen), theoretische und praktische Hilfestellungen für die geschlechtersensiblen Unterricht von Pädagog*innen (Diversität in Bilderbüchern, Biografie- und Erinnerungsarbeit, Sprache, etc.) sowie Instrumente und Anleitungen zur Selbstreflexion, Beobachtungsmethoden und deren Dokumentation. Das Handbuch (https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Gender_Loops_Praxisbuch_01.pdf) hingegen hat einen sehr starken Praxisbezug und enthält eine Sammlung an Methoden, Anleitungen, Beispielen für die Umsetzung gendersensitiver Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Zusätzlich dazu wurde eine Checkliste für Bilderbücher erstellt (<http://genustest.no/wp-content/uploads/2015/02/eng-attachm.4-The-Gender-Loops-checklist.pdf>). Diese Checkliste kann von Pädagog*innen herangezogen werden, um zu überprüfen, ob Bücher der gendersensitiven Pädagogik entsprechen oder nicht.⁴

⁴ <https://genderloops.dissens.de/ger/materialien>

Medienkoffer „Familie und vielfältige Lebensweisen“ für Kindertageseinrichtungen

2012 entwickelte die Bildungsinitiative QUERFORMAT (Berlin) eine Medien-Toolbox mit Materialien, die bei der vorurteilssensiblen Bildung, der inklusiven Bildung und der Genderpädagogik helfen. Der Koffer inkludiert 30 Bilderbücher, ein Spiel und 6 Fachbücher für Kindergartenpädagog*innen zu diversen Themen wie zum Beispiel der geschlechtergerechten Erziehung, Transidentität und Regenbogenfamilien. Mittlerweile kann der Medienkoffer nicht mehr erworben werden, da die Bildungsinitiative QUERFORMAT neue Materialien entwickelt hat. Dazu gehört der „Digitale Queerer Erst-Beratungs-Koffer für die Hilfen zur Erziehung“ aus dem Jahr 2021 (<https://www.queerer-beratungskoffer.de>) und das Unterrichtsmaterial „Let's talk about gender“, das in der ersten und zweiten Sekundarstufe im Fach Englisch eingesetzt werden kann. (https://www.querformat.de/wp-content/uploads/QF-UE-Lets-talk-about-gender_2-Auflage_28-11-2020.pdf)

Neben weiteren Angeboten für die Sekundarstufe gibt es auch das Unterrichtsmaterial „Unterrichtsbausteine zum Thema Intergeschlechtlichkeit für die Grundschule“ aus dem Jahr 2018. Das Material gibt Anreize dazu, dass sich Kinder nicht nur mit Intergeschlechtlichkeit, sondern auch mit ihrem eigenen Schubladendenken auseinandersetzen sollen. Neben einer Einführung zum Thema Intergeschlechtlichkeit gibt auch ausgearbeitete Sequenzen für den Unterricht, die unter anderem folgende Titel tragen: „Es gibt mehr als Junge und Mädchen“, „Nur entweder – oder?“, „Richtige und falsche Zuschreibungen“. Das kostenlos herunterladbare Material umfasst inklusive Methoden und Arbeitsblätter für den Unterricht in der Primarstufe.⁵

Die Bildungsinitiative QUERFORMAT bietet noch mehr Materialien für die Arbeit mit Kindern zum Thema Vielfalt und Antidiskriminierung mit einem Schwerpunkt auf sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.

Quelle⁶: Unterrichtsbausteine zum Thema Intergeschlechtlichkeit für die Grundschule, 2020, S. 11



MEIN NAME, DEIN NAME, UNSERE NAMEN!

A) BALLWERFEN MIT ANSAGE
Die Schüler_innen sitzen oder stehen im Kreis.
Die erste Person wirft den Ball zu einem Kind und fragt danach, wie es in der Klasse genannt werden möchte. Das Kind, das den Ball gefangen hat, sagt den Namen und wirft den Ball zu einem anderen Kind, das nun seinen eigenen (Wunsch-)Namen nennt. Damit jedes Kind angespielt wird, kann die Lehrkraft Aufgaben stellen wie: „Wirf den Ball zu einem Kind mit braunen Haaren / einem Zopf / einem roten Pulli.“
Sind die Namen einigermaßen bekannt, wird das Spiel erweitert, indem die werfende Person nun den Namen des angespielten Kindes nennt.

B) NAMENSKREIS
Die Schüler_innen sitzen im Stuhlkreis und die Lehrkraft verteilt sechs Buchstabenkarten (z.B.: A, F, K, P, U, Z). Alle Schüler_innen stehen auf. Wer eine Buchstabenkarte erhalten hat, legt sie auf dem eigenen Stuhl ab. Die so mit Buchstaben markierten Stühle können jetzt zur Orientierung im Alphabet genutzt werden.
Die Schüler_innen sortieren sich, ohne miteinander zu sprechen, alphabetisch nach den Anfangsbuchstaben ihrer Vornamen geordnet im Kreis. Das Ergebnis wird gemeinsam überprüft und ggf. berichtigt.
Die Anzahl der Buchstabenkarten kann beim mehrmaligen Spielen weiter reduziert werden, bis nur noch der Anfang markiert wird.

Praxismaterial für Fortbildung & Unterricht vom BMBWF

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung stellt auf seiner Website eine Sammlung von Angeboten, Aktionen, Materialien, Webseiten und Handbüchern zu den folgenden vier geschlechtsspezifischen Themen zur Verfügung: (1) Geschlechterreflektierte Berufsorientierung: Berufs- und Lebensperspektiven jenseits von Geschlechterstereotypen (2) Geschlechterreflektierte Pädagogik: Gewaltprävention und Gesundheitsförderung (3) Geschlechterfragen / Geschlechterverhältnisse / Politische Bildung (4) Selbstevaluierung / Reflexionsinstrumente für Schulen.

⁵ https://www.querformat.de/wp-content/uploads/Queerformat_GS_LieblingsEis_druckdatei.pdf

⁶ https://www.querformat.de/wp-content/uploads/Queerformat_GS_LieblingsEis_druckdatei.pdf

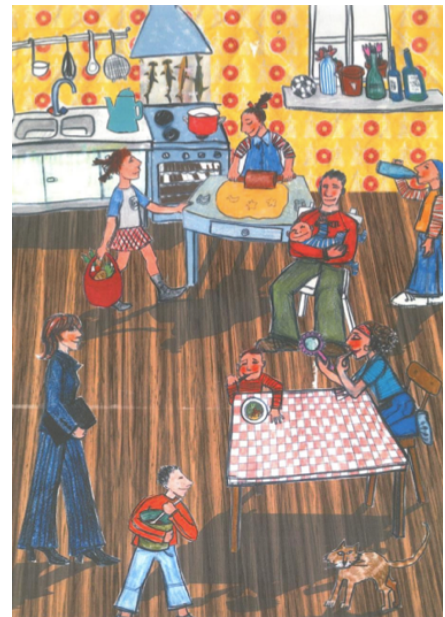
Die Angebote zu den beschriebenen vier Themenbereichen sind zum einen auf der Website des BMBWF⁷ zu finden und zum anderen wurden sie im Interview mit der Expert*in aus dem öffentlichen Bildungsbereich diskutiert (siehe Kapitel 2.2. Ergebnisse, Interpretation und Diskussion).

Ibobb

Das Webportal ibobb (Information, Beratung und Orientierung für Beruf und Bildung) ist eine Plattform für Pädagog*innen und Schüler*innen sowie für den Unterricht zum Thema Berufsorientierung. Es gibt Materialien und Informationen für den Unterricht, Hinweise auf Angebote für berufspraktische Tage, Bildungs- und Berufsinformationsmessen, Hinweise zum Boys' Day und Girls' Day, Informationen zu rechtlichen Grundlagen, aktuelle Zahlen und Fakten sowie Hinweise auf Koordinierungsstellen und themenrelevante Studien. Einerseits gibt es einen Schwerpunkt zur gendersensiblen Berufsorientierung mit verschiedenen Hinweisen auf Unterrichtsmaterialien, Angebote, Veranstaltungen und Broschüren. Andererseits gibt es Schwerpunkte für verschiedene Schulstufen, wie z.B. die Volksschule.⁸

Wenn ich einmal groß bin

Mafalda (ein Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen* und jungen Frauen*) hat aufbauend auf das Projekt „Wenn ich einmal groß bin“ (2011 und 2013) im Auftrag des Landes Steiermark – Gesellschaft und Generationen ein Handbuch erstellt. Das Handbuch richtet sich an den Unterricht in der Primarstufe zum Thema Berufsbildung. Im Mittelpunkt stehen die Themen Persönlichkeitsentwicklung, Geschlechterrollen und die Bildungs- und Arbeitswelt. In der Handreichung wird die Entstehung von Bildungs- und Berufswegen kindgerecht aufgearbeitet. Es gibt 24 Arbeitsblätter, 3 Lernmodule (Stärken sich und anderen zeigen, Mädchen und Buben vielseitig erleben, Bildungs- und Arbeitswelt erkunden), Initiativen rund um ibobb in der Primarstufe und eine Übersicht über bestehende und weiterführende Unterrichtsmaterialien, Bücher und Webseiten. Das Unterrichtsmaterial wurde in Zusammenarbeit mit 11 Schulen, 28 Pädagog*innen und 300 Schüler*innen entwickelt.



Quelle⁹: Didaktische und methodische Impulse für IBOBB in der Volksschule 2014 S. 62

⁷ https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/gss/pm_fu.html

⁸ <https://portal.ibobb.at>

⁹ https://www.mafalda.at/dafje746ne/wp-content/uploads/handreichungen_impulse.pdf

Berufe Memorie-Spiel

Die Abteilung Frauen und Gleichstellung des Bundesland Tirol hat 2017 ein Memo-Spiel zum Entdecken von Berufen und zur Sensibilisierung für die Weite des Berufswahlspektrums für Kinder erstellt. Das Spiel vermittelt Kindern anschaulich, dass grundsätzlich Männer* wie Frauen* alle Berufe ausüben können. Auf insgesamt 36 Kärtchen werden 18 Berufe in geschlechterbinärer Form (Kindergärtner und Kindergärtnerin) vorgestellt.¹⁰

Quelle: BEIDE!!! Berufe Memo 2018 S. 2



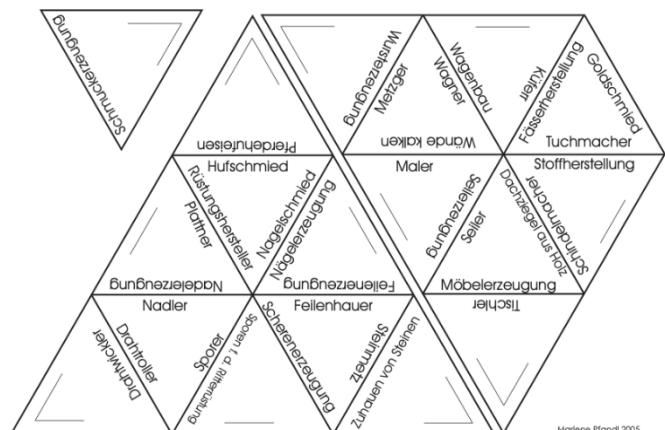
BIV-Webseite

Die biv-Webseite (Akademie für integrative Bildung) bietet eine Sammlung verschiedener Unterrichtsmaterialien für den Grundschulunterricht. Darunter ist (1) das Kartenset "AKTIVITÄTEN" für die Bildungsberatung und Berufsorientierung, bestehend aus 88 Karten mit Aktivitäten zu den Bereichen „Beruf“, „Bildung und Ausbildung“, „Familie und Freunde“, „Freizeit und Hobby“, (2) das Kartenset "KOMPETENZEN" für die Bildungsberatung und Berufsorientierung, bestehend aus 26 Karten, auf denen unterschiedliche Kompetenz bildlich dargestellt und auf der Rückseite in einfacher Sprache erklärt sind und (3) ein Leitfaden und Material mit dem Titel „Damit ich weiß, was ich kann“ zur Erfassung der Kompetenzen von Volksschulkindern.¹¹

Lernmaterial von und für Lehrer*innen

Die private Webseite „Lernmaterial von und für LehrerInnen“ bietet Unterrichtsmaterial zu unterschiedlichen Themengebieten. Unter anderem gibt es eine Übersicht zu unterschiedlichen Materialien zum Unterrichtsthema „Berufe“. Die Sammlung inkludiert Arbeitsblätter, online Lernspiele, LÜK-Vorlagen, Legematerial und viele andere unterschiedliche Materialien.¹²

Quelle: Trimino - Legematerial: z.B. Maler - Wände kalken, Metzger - Wursterzeugung



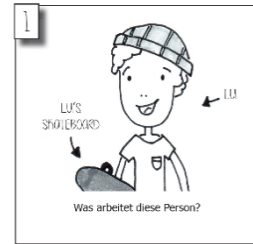
¹⁰ https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/gesellschaft-soziales/frauen/downloads/Anleitung_beide_Spiel_neu_2018_gesamt.pdf

¹¹ <https://www.biv-integrativ.at/material/>

¹² https://vs-material.wegerer.at/sachkunde/su_berufe.htm

Boys in Care

Das von 2017 bis 2019 durchgeführte Projekt Boys in Care hatte zum Ziel Burschen in ihrer Wahl zu einem sozialen, erzieherischen oder pflegerischen Beruf zu bestärken. Aus diesem Projekt sind unter anderem eine Methodensammlung für eine geschlechterreflexive Berufsorientierung sowie ein Handbuch entstanden, die nun über die Webseite des BMBWF verbreitet werden.¹³



Quelle: Kartenset mit 12 Fakten zu Fürsorgeberufen

Digitale Bildung für alle!

Dabei handelt es sich um einen Folder mit Impulsen und Anregungen für Schulen zum Thema Chancen und Geschlechtergerechtigkeit bei der Vermittlung digitaler und informatischer Kompetenzen.¹⁴

Gender Matters! Starke Mädchen, starke Buben!

Dabei handelt es sich um zwei Themenboxen (einmal für Kinder zwischen vier und acht Jahren, und einmal für Kinder zwischen acht und zwölf Jahren). In der Box für jüngere Kinder sind Bilder-, Vorlese- und Sachbücher inkludiert, die Fragen wie: welche Bedeutung kommt den unterschiedlichen Geschlechtern zugute und Informationen zu Themengebieten wie Körperbilder, Berufe oder Homosexualität, etc. beinhalten.¹⁵

Stark! Aber wie?

Die Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jugendarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention wurde 2016 vom Bundesministerium für Bildung veröffentlicht. Dabei werden Themen wie „Jungen und Männlichkeit“, „Ressourcen aktivieren“, „Gewalt erkennen und benennen“ für das Bearbeiten im Unterricht aufbereitet. Das Material richtet sich nicht speziell an eine Altersgruppe, jedoch erfordern viele Übungen Fähigkeiten wie Schreiben, Lesen oder/ und komplexes reflektieren, weshalb die Umsetzung in Kindergärten und Primarstufen nicht ohne Angleichung stattfinden kann.¹⁶

GeseBO - Broschüre zur geschlechtersensiblen Berufsorientierung

Anschließend an das Projekt GeseBO (Gender & Now) wurde von Dr. Silke Luttenberger eine Broschüre für die geschlechtersensible Berufsorientierung erstellt. Es handelt sich dabei um Informationsmaterial sowie Arbeitsmaterial für Pädagog*innen und Interessierte zu folgenden vier

¹³ <https://www.boys-in-care.eu>

¹⁴ https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&type=neuerscheinungen&pub=812

¹⁵ <https://wien.edupool.de/home?pid=30cued60hoo57kamiqb8s3j8g7>

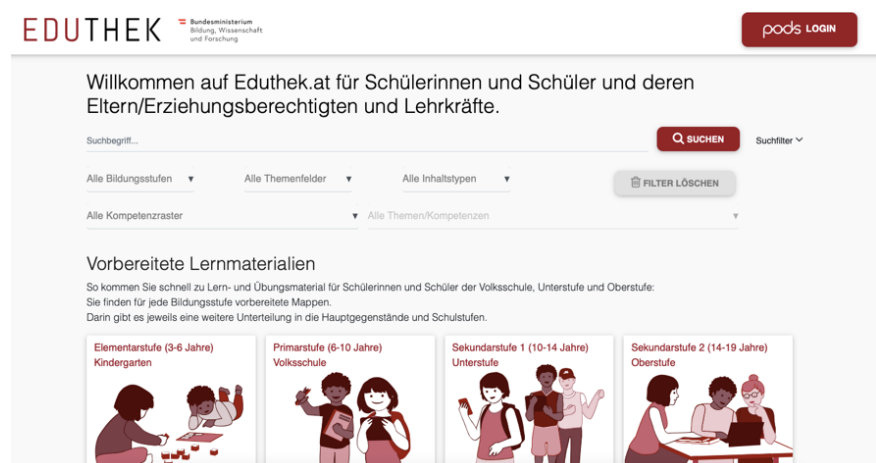
¹⁶

https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190_starkaberwie_2016.pdf

Themen: (1) Stärken, Fähigkeiten und Interessen (2) Geschlechtergerechte Sprache (3) Klischees & Stereotype (4) Rollenstereotype. Zu allen vier Bereichen wurden Beispiele für die Selbstreflexion für Pädagog*innen zusammengestellt. Weiters folgen zu jedem Bereich Beispiele für Schüler*innen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II.¹⁷

*Edutheek. Die neue Plattform für Pädagog*innen*

Bei der Edutheek handelt es sich um eine neue Internetplattform für den Unterricht. Die steigende Nachfrage nach online umsetzbaren bzw. online zugänglichen Unterrichtsmaterialien aufgrund der Corona-Pandemie veranlasste das BMBWF, diese Website mit Material zu füllen. Auf der Online-Plattform finden Pädagog*innen Unterrichtsmaterialien, die entweder von Redakteur*innen geprüft und freigegeben wurden oder die vom BMBWF in Auftrag gegeben wurden. So entwickelt beispielsweise das Demokratiezentrum¹⁸ im Auftrag des Ministeriums Unterrichtsmaterialien, die dann auf der Plattform für Pädagog*innen frei zugänglich gemacht werden. Das Material ist zum einen für verschiedene Schulstufen differenziert - von der Elementarstufe bis zur Sekundarstufe Oberstufe (für Kinder von 3 bis 19 Jahren). Zum anderen ist das Material nach verschiedenen Fächern und Themen geordnet. So gibt es beispielsweise einen Ordner/Filter mit dem Namen „Gender und Diversität“ und ein weiterer Filter mit dem Namen „Reflektierte Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ ist derzeit in Planung. Darüber hinaus wird zwischen unterschiedlichen Materialien wie Audio, Video, Dokumente, Grafiken, interaktives Material, Sammlungen und Mappen (Ordner zu Themenbereichen) unterschieden, damit Pädagog*innen gezielt nach ihrem gewünschten Lehrmaterial suchen können.¹⁹



Quelle: Edutheek (<https://eduthek.at>)

Schulische Bubenarbeit – polis aktuell-Heft.

Dabei handelt es sich um ein Magazin für Schüler*innen, das theoretische Grundlagen und Unterrichtsbeispiele zum Abbau von Geschlechterstereotypen aus dem Jahr 2019 beinhaltet. Die Zielgruppe dafür sind jedoch Schüler*innen der Sekundarstufe I.²⁰

¹⁷ https://portal.ibobb.at/fileadmin/Berufsorientierung_und_Bildung/GESEBO_Koffer.pdf

¹⁸ Beim Demokratiezentrum Wien handelt es sich um eine unabhängige wissenschaftliche Einrichtung, die sich mit Themen der Demokratieforschung und Demokratiebildung beschäftigt. Ihre empirische und theoretische Forschung dient der wissenschaftlichen Erkenntnis, dem demokratiepolitischen Diskurs und dem Transfer in Bildungsangebote.

¹⁹ <https://eduthek.at>

²⁰ https://www.politik-lernen.at/pa_bubenarbeit

Genderinklusive Berufsorientierung richtet sich meistens an Mädchen

Sowohl in der Recherche zu bereits bestehenden Angeboten und Materialien als auch in den Fokusgruppendifkussionen und Interviews zeigte sich, dass als genderinklusive oder genderreflexive beworbene Angebote und Materialien zur Berufsorientierung oft an Mädchen* gerichtet sind. Vor allem wenn es um die Altersgruppe der Elementar- und Primarstufe geht, richten sich ein Großteil der Projekte exklusiv an Mädchen* und deren Förderung in MINT Bereichen, während die Angebote für Burschen* überschaubar sind.

- *Girls' Day*. Als Äquivalent zum Boys' Day gibt es den Girls' Day. Dabei sollen Mädchen* einen Tag lang hinter die Kulissen von technischen, handwerklichen, industriellen und naturwissenschaftlichen Berufen blicken und auf diesem Weg neue Berufsbilder entdecken. Der Girls' Day wird in den Bundesländern Oberösterreich und Niederösterreich auch für Mädchen* im Volksschulalter angeboten. Zusätzlich dazu gibt es österreichweit den Girls' Day MINI. Dieser richtet sich an Mädchen* im Kindergartenalter (ab 4 Jahren). Bei Exkursionen zu ausgewählten Orten (zum Beispiel Museen, Unternehmen, Ministerien) sollen Kinder und vor allem Mädchen* erleben wie spannend technische und naturwissenschaftliche Phänomene sind.²¹
- *HTL4GIRLS*. Im Bundesland Niederösterreich werden Mädchen* durch dieses Projekt auf dem Weg in die Technik unterstützt. HTL-Schülerinnen erhalten eine Ausbildung als Rollenmodell (Girl Scout) und besuchen anschließend Volksschulen und stehen bei Technik-Workshops oder am Tag der offenen Tür ihrer HTL bereit und erzählen jüngeren Mädchen* über das Leben und Lernen in einer HTL (Höhere Technische Lehranstalt).²²
- *Bo+Bi individual*. Dabei handelt es sich um eine 2011 vom Landesschulrat Niederösterreich gegründete Berufsorientierung. Unter anderem werden Realbegegnungen von Schüler*innen z.B. durch den Ausbau von Kooperationen zwischen Berufsbildenden Höheren Schulen und Volksschulen organisiert und gefördert.²³
- *Meine Technik – Mädchen Frauen Technik Plattform*. Diese Plattform wird vom Frauenministerium geführt und richtet sich mit unterschiedlichen Angeboten an Mädchen* in unterschiedlichen Schulstufen (unter anderem auch Kindergarten und Primarstufe). Unter anderem wird der „RoboCupJunior“ angeboten. Eine Veranstaltung, bei der Mädchen* beim Roboter-Bau unterstützt werden.²⁴
- *Verein Science Center Netzwerk*. Dabei handelt es sich um eine Sammlung/ ein Netzwerk an Museen, neuen Technologien und interaktiven Angeboten, die allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und besonders Mädchen* und Frauen* Wissenschaft und Technik näherbringen.²⁵
- *Re-ment – Mentoring auf den Kopf gestellt*. Auch dieses Projekt fokussiert sich auf die Förderung von Mädchen* im informationstechnologischen Bereich. Der Ansatz ist jedoch sehr innovativ, da die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee auf den Kopf gestellt wird. Mentor*innen (Schüler*innen) vermitteln Informationstechnologien an die Mentees (Pädagog*innen und Eltern). Durch die Umkehrung der Mentoring-Beziehung wird der Fokus

²¹ <https://www.girlsday.info>

²² <https://htl4girls.at>

²³ <http://bobi.lsr-noe.gv.at/>

²⁴ <http://www.meine-technik.at>

²⁵ <https://www.science-center-net.at>

nicht auf die Defizite der Schüler*innen gelegt, sondern es werden ihre Kompetenzen, Ressourcen und Interessen in diesem Bereich in den Vordergrund gestellt. Um die Diversität zu erhöhen, wurden ab dem Schuljahr 2019/2020 zum einen zusätzlich Burschen* und zum anderen jüngere Gruppen (Sekundarstufe: 10-14 Jahre) in das Projekt inkludiert.²⁶

- *E-MINT - best practice für Elternarbeit.* E-MINT richtet sich speziell an Eltern mit Kindern im Alter von 0 bis 14 Jahren. Dabei wird auf folgende Fragen von Eltern eingegangen: Wie kann ich mein Kind für MINT begeistern? Wie können gängige Gender-Stereotype aufgebrochen werden? Wie kann ich frühzeitig MINT-Kompetenzen aufbauen? Antworten und Hilfestellungen, wie Eltern die digitale Neugier ihrer Kinder fördern können, finden die Eltern in der E-MINT App und im E-MINT Makerspace. Dort werden Anleitungen zu Projekten rund um Technik und Naturwissenschaften für die Umsetzung zu Hause zur Verfügung gestellt. Alle Materialien und Tools, die dafür notwendig sind, werden zum gratis Download zur Verfügung gestellt.²⁷

²⁶ <http://www.re-ment.at>

²⁷ <https://www.e-mint.at>

2. Analyse der qualitativen Daten

2.1. Methodik

Ziel der ECaRoM-Befragung in Österreich war es, einen Einblick in den Status quo von gendersensiblen Maßnahmen und Themenbereichen in österreichischen Kindergärten und Volksschulen zu erhalten.

- Wie werden die Themen Gender, sorgeorientierte Männlichkeit* und Burschen* in Care-Aktivitäten in Kindergärten und Volksschulen behandelt?
- Was wird bereits umgesetzt?
- Welche Angebote (Workshops, Unterrichtsmaterialien, Vorträge etc.) gibt es dazu und inwieweit werden sie im pädagogischen Alltag genutzt?
- Welche Bedarfe und Forderungen haben Pädagog*innen, um die Themen Geschlechtersensibilität und insbesondere sorgeorientierte Männlichkeit* zu fördern?

Um das breite Spektrum an Fragen zu beantworten, wurde eine Methodentriangulation (Fokusgruppendiskussionen, Interviews und Checkliste) gewählt. Daher wurden 2021 Fokusgruppendiskussionen mit Pädagog*innen und Interviews mit Expert*innen und Stakeholder*innen durchgeführt. Nach den Fokusgruppendiskussionen wurde eine Checkliste/ein Fragebogen an die Fokusgruppenteilnehmer*innen gesendet.

Die Methode der *Fokusgruppendiskussion* wurde gewählt, weil die Teilnahme mehrerer Pädagog*innen mit unterschiedlichen Hintergründen an einer Diskussionsgruppe es ermöglicht, schnell eine Vielzahl von Wahrnehmungen zu sammeln. Der Diskussionsaspekt erleichtert die Vertiefung verschiedener Themen, während gleichzeitig das Thema/die Frage durch die Teilnehmer*innen aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet wird. In den Fokusgruppendiskussionen standen die Meinungen, Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Berufsalltag der Pädagog*innen im Vordergrund. Die Methode der *Interviews* wurde gewählt, um mit einigen ausgewählten Personen ausführlich über ihre Fachgebiete zu sprechen. Der Fokus in den Interviews lag auf der Expertise der jeweiligen Interviewpartner*innen (Bildungssystem, aktuelle Angebote, Schulalltag). Die Methode der *Checkliste/Fragebogen* vervollständigt die Methodentriangulation. Während in den Fokusgruppendiskussionen und den Interviews die Antworten relativ ad hoc gegeben werden müssen, haben die Befragten beim Ausfüllen der Checkliste so viel Zeit wie sie wollen. Die Checklisten können allein oder in Zusammenarbeit mit Kollegen ausgefüllt werden. Die Tatsache, dass die Befragten mehrere Wochen Zeit haben, die Checkliste auszufüllen, bedeutet, dass auch komplexere Zusammenhänge oder/und detaillierte Fragen gestellt werden können. Die Befragten haben Zeit, ihr Verhalten oder/und ihre Umgebung zu beobachten und zu reflektieren, bevor sie die Checkliste beantworten und ausfüllen. In der Checkliste wurden schwerpunktmäßig Fragen zum pädagogischen Alltag, zu Aktionen und Reaktionen der Pädagog*innen und Kinder sowie zu räumlichen und materiellen Bedingungen der jeweiligen Einrichtungen in Bezug auf Geschlechterstereotype und Care-Aktivitäten gestellt.

Im folgenden Kapitel werden die Rahmenbedingungen dieser drei Erhebungsmethoden beschrieben. Wer und wie viele Personen wurden befragt? Anschließend werden die Ergebnisse in drei Kapiteln vorgestellt. Im ersten Kapitel werden die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussionen und Interviews vorgestellt. Im zweiten Kapitel werden die Ergebnisse der Kindergarten-Checkliste und im dritten Kapitel die Ergebnisse der Volksschul-Checkliste vorgestellt.

Fokusgruppendifkussionen

Fünf Fokusgruppendifkussionen mit Pädagog*innen wurden zwischen Mai und Juli 2021 durchgeführt. Eine Fokusgruppe wurde mit angehenden Primarstufenpädagog*innen/ Studierenden durchgeführt, die im Rahmen ihres Studienschwerpunktes „Inklusive Volksschulpädagogik“ am ECaRoM-Projekt teilgenommen haben. Drei Fokusgruppendifkussionen wurden mit Primarstufenpädagog*innen durchgeführt, die entweder an österreichischen Schulen oder an Ausbildungseinrichtungen (PH²⁸ oder KPH²⁹) für Primarstufenpädagog*innen unterrichten. Eine Fokusgruppe wurde mit Elementarstufenpädagog*innen durchgeführt. Insgesamt nahmen 32 Pädagog*innen (davon 13 angehende Primarstufenpädagog*innen, 15 aktive Primarstufenpädagog*innen und 4 Kindergartenpädagog*innen) aus vier Bundesländern (Burgenland, Niederösterreich, Steiermark und Wien) an fünf Fokusgruppendifkussionen teil.

Die Primarstufenpädagog*innen wurden durch eine Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) auf das ECaRoM-Projekt aufmerksam gemacht. Interessierte Primarstufenpädagog*innen konnten eine E-Mail an das Institut für Männer- und Geschlechterforschung Steiermark (VMG) senden und ihr Interesse und ihre Teilnahme am Projekt bekunden. In Folge wurden Gruppen mit Primarstufenpädagog*innen mit ähnlicher Berufsausbildung, ähnlichem geographischen Arbeitsort und/oder gleicher Einrichtung gebildet. So nahmen beispielsweise Personen aus dem gleichen Bundesland oder aus der gleichen Volksschule an der gleichen Gruppendiskussion teil.

Die Kindergartenpädagog*innen wurden über eine Kooperation mit der Organisation „Rettet das Kind Steiermark“ erreicht. Diese Organisation deckt einen Teil des psychosozialen Bereichs für Kinder und Familien, des Kinderschutzes, der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Kinderbetreuung im Land Steiermark ab. „Rettet das Kind Steiermark“ umfasst acht Kindergärten, von denen vier eine Kinderkrippe inkludieren. Über die Bereichsleitung wurde eine Aussendung an alle Pädagog*innen der Organisation gemacht, woraufhin sich interessierte Pädagog*innen per Mail an das Institut für Männer- und Geschlechterforschung Steiermark wenden konnten und somit an einer passenden Fokusgruppendifkussion teilnehmen konnten. Aufgrund der unterschiedlichen Sommerferienzeiten und der damit verbundenen Verfügbarkeit der Pädagog*innen konnte nur eine Fokusgruppendifkussion mit Kindergartenpädagog*innen organisiert werden.

²⁸ PH = Pädagogische Hochschule

²⁹ KPH= Katholische Pädagogische Hochschule

Tabelle 3: Teilnehmer*innen der fünf Fokusgruppendifkussionen

Fokusgruppe	Interviewteilnehmer*innen
1.	13 Studierende der Primarstufenpädagogik - KPH Graz
2.	7 Pädagog*innen von PHs in Burgenland, Niederösterreich und Steiermark
3.	4 Pädagog*innen von KPHs in Niederösterreich und Steiermark
4.	4 Pädagog*innen von Praxisvolksschulen ³⁰ in Niederösterreich, Steiermark und Wien
5.	4 Kindergartenpädagog*innen

Alle Fokusgruppendifkussionen wurden online über Zoom durchgeführt und dauerten zwischen 60 und 105 Minuten. Die folgenden Themen wurden angesprochen: (1) Meinung und Beobachtung zum Status quo des geschlechtersensiblen Unterrichts in Volksschulen/Kindergärten. (2) Aktuelle Umsetzungen: fürsorgeorientierte Männlichkeiten*, Berufe, Förderung von Burschen* in der Pflege, theoretische und praktische Umsetzung der genannten Themen (3) Aus- und Weiterbildung zu Genderthemen (4) Rolle der Pädagog*innen bei der Rekonstruktion bzw. Prävention von Geschlechterstereotypen (5) Bedürfnisse und Wünsche für einen gendersensiblen Unterricht.

Interviews

In den Monaten Juli bis November 2021 wurden vier Interviews mit Expert*innen des Genderbereichs in Elementar- und Primarstufen durchgeführt. Die vier Personen wurden aufgrund ihres Expert*innenstatus explizit ausgewählt und mit der Bitte um ein Interview kontaktiert. Alle Interviews mussten online über Zoom geführt werden. Da es sich bei allen Interviewpartner*innen um Exter*innen handelt wurde ein besonderer Fokus auf das jeweilige Feld ihrer Expertise gelegt.

Es wurden zwei Interviews mit Stakeholder*innen geführt. Ein*e Interviewpartner*in war Expert*in im öffentlichen Bildungssektor, insbesondere im Bereich Gender- und Diversitätsmanagement. Die Expertise lag in der Umsetzung von Geschlechtergleichstellung auf struktureller Ebene (österreichweit), Informationen zu aktuellen Angeboten und Projekten sowie zu Richtlinien zur Gendersensibilität. Der/Die zweite*r Interviewpartner*in war für die Koordination einer gendersensiblen Berufsorientierungskampagne zuständig. Die Expertise lag vor allem in der Umsetzung der Boys‘ Day-Angebote, deren Verbreitung, Durchführung und Koordination.

Zusätzlich zu den Fokusgruppendifkussionen wurden zwei vertiefende Interviews mit Pädagog*innen geführt. Beide Pädagog*innen haben sich in ihrer Ausbildung mit dem Thema Gender auseinandergesetzt und Diplomarbeiten zu diesem Thema verfasst. Für den Elementarstufenbereich wurde ein Interview mit eine*r*m Kindergärtner*in aus Wien geführt. Für die Primarstufe wurde ein Interview mit eine*r*m Primarstufenpädagog*in aus der Steiermark geführt.

³⁰ Praxisvolksschulen sind Volksschulen, die an eine Ausbildungsstätte für Volksschullehrer*innen angeschlossen sind. Sie stellen für das Lehramtsstudium der Primarstufe das Zentrum für die pädagogischen Praxisstudien dar und dienen als Forschungsfeld für schulpraktische Projekte.

Tabelle 4: Teilnehmer*innen der Interviews

Interview	Interviewteilnehmer*innen
1.	Mitarbeiter*in des BMBWF
2.	Expert*in für gendersensitive Berufsberatung
3.	Kindergartenpädagog*in
4.	Primarstufenpädagog*in

Checkliste

Nach den Fokusgruppendifkussionen wurde den Fokusgruppenteilnehmer*innen eine Checkliste/ein Fragebogen übermittelt. Da sich dieser Fragebogen hauptsächlich auf Praxisreflexionen bezieht, wurde er nur an Pädagog*innen übermittelt, die bereits mit Kindern arbeiten. Es wurden 19 Fragebögen versandt, wobei der Fragebogen auch an Kindergärtner*innen übermittelt wurde, die nicht an einer Fokusgruppendifkussion teilgenommen haben. So haben insgesamt 22 Personen Checklisten für Kindergärten (13 Personen) und Volksschulen (9 Personen) ausgefüllt. Die meisten der Befragten waren als pädagogisches Personal und ein kleiner Anteil der Befragten war als Leiter*innen an Kindergärten und Volksschulen tätig. Alle Befragten, die eine Kindergarten-Checkliste ausgefüllt haben, waren an einer Einrichtung der Organisation „Rettet das Kind“ in der Steiermark tätig. Die Befragten der Volksschul-Checkliste waren in unterschiedlichen Volksschulen in den Bundesländern Oberösterreich, Niederösterreich, Steiermark und Wien tätig. Die Einrichtungen, an denen die Befragten tätig waren variierten sowohl in der Mitarbeiter*innen-, als auch der Kinderbetreuungsanzahl.

Tabelle 3: Übersicht der Einrichtungen, an denen die Befragten tätig waren

	Kleinste Einrichtung	Größte Einrichtung
Pädagogisches Personal		
Kindergarten	2 Personen	15 Personen
Volksschule	17 Personen	38 Personen
Kinder		
Kindergarten	12 Kinder	50 Kinder (exklusive Kinderkrippe)
Volksschule	170 Kinder	265 Kinder

Die Mehrheit der Einrichtungen, in denen die Befragten tätig waren (68 Prozent), waren im urbanen Raum angesiedelt. 14 Prozent der Einrichtungen waren in Kleinstädten und 18 Prozent waren in dörflichen Gemeinden angesiedelt.

2.2. Ergebnisse, Interpretation und Diskussion

2.2.1 Fokusgruppen und Interviews

Männer* im Bildungsbereich

In österreichischen Kindergärten sind nur 2 Prozent der Kinderpädagog*innen und in Volksschulen nur 7 Prozent der Pädagog*innen Männer* (Statistik Austria). Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurden in den ECaRoM-Fokusgruppen mögliche Gründe für den Mangel an Männern* in diesem Beruf diskutiert. Einer der meistgenannten Gründe für das Fehlen männlicher* Pädagogen in der Elementar- und Primarstufenbildung ist das vergleichsweise *geringe Gehalt*. In Österreich ist nach wie vor das Modell des männlichen Ernährers verbreitet, bei dem Männer* einer bezahlten Erwerbsarbeit nachgehen und die Familie als Hauptverdiener ernähren, während Frauen* Teilzeitarbeit und unbezahlte Betreuungsarbeit/ Care-Arbeit vereinbaren. Berufe die hauptsächlich von Frauen ausgeübt werden (insbesondere solche, die mit der Pflege und Bildung von Kleinkindern zu tun haben) werden schlechter bezahlt als sogenannte Männerberufe. Der soziale Druck, der Hauptnährer einer Familie zu sein, in Kombination mit dem niedrigen Gehalt von Pädagog*innen im Elementar- und Primarstufenbereich wirkt für Männer* in Österreich abschreckend.

Darüber hinaus wurde ein vergleichsweise *niedriger gesellschaftlicher Status von Betreuungsberufen* als einer der Gründe für die niedrige Männer*-Quote unter Pädagog*innen des Elementar- und Primarstufenbereich angesprochen. Die Arbeit und die Anforderungen von Pädagog*innen, insbesondere jener Pädagog*innen, die mit Kindern bis zu zehnten Lebensjahren arbeiten, werden als weibliche, weiche und freizeitähnliche Tätigkeiten („mit Kindern spielen“) gesehen. In den Fokusgruppen wurde diskutiert, dass diese Eigenschaften nicht mit dem Bild des hart arbeitenden männlichen Ernährers in Österreich vereinbar sind. Aufgrund solcher traditioneller Männlichkeits*vorstellungen kommen für viele Burschen* im Prozess der Berufsorientierung Berufe wie Kindergartenpädagoge* oder Volksschullehrer* gar nicht in Frage.

Weitere Gründe haben mit *Unwissenheit* rund um dem Beruf zu tun. Viele Burschen* wüssten nicht welche Aufgabenbereiche in Pflege- oder Pädagogikberufen gefordert werden. Vorurteile wie „*im Kindergarten muss man den ganzen Tag nur mit den Kindern spielen*“ oder „*im Kindergarten haben die Kinder noch Windeln oder/ und lernen, wie man auf die Toilette geht und da kann ich als Mann nicht mithelfen*“ führen zu einer verzerrten Wahrnehmung der Berufe. Dazu kommt, dass sich Männer* den Beruf des Pädagogen* und vor allem die damit verbunden Care-Tätigkeiten nicht zutrauen würden.

Die Teilnehmer*innen der Fokusgruppen nannten noch einen weiteren wichtigen Grund, warum Burschen* sich nicht für eine Tätigkeit im pädagogischen Bereich entscheiden: die *Angst vor Pädophilie-Vorwürfen*. Fragen aus dem sozialen Umfeld wie „*Warum arbeitest du so gerne mit Kindern?*“ oder „*Denkst du, dass das eine normale Berufswahl für einen Mann ist?*“ schrecken viele Männer* davon ab, den Beruf des Pädagogen zu wählen.

Ein Grund für den Mangel an männlichen* Pädagog*innen liegt im *Bildungssystem*. In den Fokusgruppen wurde diskutiert, dass die Aufnahmeprüfung an den Ausbildungseinrichtungen für Elementar- und Primarstufenpädagog*innen auf „weibliche Qualitäten“ zugeschnitten sei. Laut den Teilnehmer*innen der Fokusgruppens Diskussion ist zum Beispiel der musikalische Teil der Aufnahmeprüfung besonders schwierig für Burschen*. Die Ausbildung zu*m*r

Kindergartenpädagog*in kann bereits nach Abschluss der Sekundarstufe 1 begonnen werden (häufiges Alter: 14 Jahre). Zu diesem Zeitpunkt befinden sich Burschen* oft noch im Stimmbruch, weshalb das Singen als Teil der Aufnahmeprüfung für Burschen* oft abschreckend ist. Aber auch der musikalische Teil der Aufnahmeprüfung für die Primarstufenausbildung, die nach Abschluss der Sekundarstufe 2 (häufiges Alter: 18 Jahre) begonnen werden kann, ist eine Hürde. Vereinzelt Kommentaren zufolge ändern einige Ausbildungseinrichtungen nun den musikalischen Teil der Aufnahmeprüfung, um den Zugang für junge Männer* zu erleichtern. Aber auch die lehrenden Pädagog*innen in den Einrichtungen (KPH und PH) spielen eine zentrale Rolle. Es gäbe Lehrkräfte, für die eine geschlechtsheterogene Gruppe von Auszubildenden eine Herausforderung darstellt. Viele Lehrkräfte seien es gewohnt, Frauen* zu unterrichten. Sie fühlen sich mit der Situation einer geschlechtsheterogenen Klasse überfordert, haben Vorurteile gegenüber Männern*, die ihren Unterricht stören würden, und wüssten nicht, wie sie ihren Unterricht an die neue Situation der gemischtgeschlechtlichen Klassen anpassen sollen. Diese Einstellung der Auszubildenden gegenüber den potenziellen männlichen* Pädagogen könnte ein weiterer Grund sein, warum einige junge Männer* die Ausbildung nicht beginnen.

Diese kritische und teilweise auch negative Haltung von Kolleg*innen, Ausbilder*innen und Eltern gegenüber männlichen* Pädagogen wurde in den Fokusgruppen mit zwei Argumenten begründet. (a) Zum einen steigen männliche* Pädagogen viel schneller in höhere Positionen auf als Frauen*. In einem Bericht des BMBWF aus dem Jahr 2005 „Männer als Volksschullehrer“ wurde festgestellt, dass 39 Prozent aller Schulleiter*innenpositionen von Männern* besetzt waren. Von den damals 4009 männlichen* Pädagogen (12 Prozent aller Pädagog*innen) waren 1293 Direktor einer Volksschule. Das bedeutet, dass im Schuljahr 2002/03 32 Prozent der männlichen* Pädagogen und 7 Prozent der weiblichen* Pädagoginnen Direktor*in einer Volksschule waren. Im Vergleich zu den Frauen* sind also mehr männliche* Pädagogen in Führungspositionen tätig.³¹ (b) Andererseits wurde männlichen* Pädagogen oft vorgeworfen, den Spiel- und Spaßteil der Erziehung und Bildung zu übernehmen. So würden die meisten männlichen* Pädagogen entweder in Schulen mit sportlichem Schwerpunkt, in Wald- und Erlebniskindergärten und/oder in privaten Einrichtungen arbeiten, die mehr Gehalt bieten können.

Gender als gemiedenes Thema

Das Thema Gender, und noch mehr das Thema der fürsorglichen Männlichkeit, wird in österreichischen Kindergärten sowie in österreichischen Volksschulen selten berücksichtigt bzw. nur spärlich bis gar nicht umgesetzt. Dies liegt unter anderem an dem breiten und umfassenden Thema, mit dem sich viele Pädagog*innen überfordert fühlen. In der Ausbildung wird das Thema oft nur gestreift oder nur der Teilbereich der geschlechtergerechten Sprache (Gendern) wird herausgegriffen. Das eigentliche Thema und die Frage, warum das Thema Gendergerechtigkeit und sorgeorientierte Männlichkeit* im Schulsystem wichtig ist, bleibt außen vor. Dies ist einer der Gründe, warum viele Pädagog*innen das Gefühl haben, dass das Thema unüberschaubar groß ist und somit eine Angst und Abneigung gegenüber dem Thema entwickelt haben. Dies hat zur Folge, dass sich Pädagog*innen

³¹ Die Unterrepräsentanz von Männern* in professionellen Care-Berufen in Österreich wurde auch im Boys in Care Handbuch dargestellt. Mit Hilfe von absoluten Zahlen und den prozentuellen Männer*anteilen in drei Feldern der Care-Arbeit 2016/17 in Österreich wurde der Status quo beschrieben. In Kinderbetreuungseinrichtungen waren 1441 männliche Beschäftigte (2,33%) tätig. In Volksschulen arbeiteten 2016/17 insgesamt 2642 Männer* (8%). 6406 Männer* (13,5%) arbeiteten in der Gesundheitsversorgung/Hauspflege/Pflegepersonal (Vollzeitäquivalenten) (Boys in Care Handbuch, 2019, S. 32 zitiert nach Boys Day Info-Sheet (Pfügl 2019)).

gar nicht erst mit dem Thema auseinandersetzen wollen, weil sie das Gefühl haben, einerseits viele Ressourcen wie Zeit und Energie aufwenden zu müssen, und sich andererseits der eigenständigen Umsetzung im Unterricht nicht gewachsen fühlen.

In den Fokusgruppendifkussionen wurde häufig darauf hingewiesen, dass im pädagogischen Alltag keine Zeit für die Inklusion von Genderthematiken und noch weniger Zeit für das spezifische Thema der soroorientierten Männlichkeit* ist. Häufig wurde auf die Bevorzugung von Themen wie Migration, körperliche und geistige Gesundheit, Inklusion, Umwelt und/oder Sprachdefizite hingewiesen. Die Geschlechterthematik scheint in den Augen der Pädagog*innen einen geringen Stellenwert zu haben und teilweise fehlt es auch an Wissen über die Auswirkungen, wenn Geschlechtergerechtigkeit nicht aktiv forciert wird oder sogar Geschlechterstereotype, wenn auch nur unbewusst, reproduziert werden. Diese Schlussfolgerung kann durch die Beobachtung bestätigt werden, dass angebotene Workshops und Fortbildungen für Pädagog*innen nicht angenommen werden. Langzeitfolgen der Exklusion von Burschen*, Männern* und Männlichkeit* in Care-Bereichen und in der gendersensiblen Thematik sind für Pädagog*innen oft nicht sichtbar.

Das Thema Gender und soroorientierte Männlichkeit* wird unter anderem deshalb vermieden, weil es den Pädagog*innen an Material und Methoden fehlt. In den Fokusgruppendifkussionen äußerten die Pädagog*innen das Problem, dass es keine Ressourcen für die Recherche von geeignetem Material gäbe. Diese Arbeit müsste außerhalb der Arbeitszeit erledigt werden. Da sie jedoch keine Plattformen und keinen Zugang zu gendersensiblen Materialien kennen, ist diese Rechercheaufgabe für die Pädagog*innen sehr schwierig und zeitaufwändig. Zusätzlich kommen erschwerende Hindernisse, wie zum Beispiel, dass sie grundsätzlich nur wenig Material finden können, dieses Material häufig schlechte Qualität hat, nicht an die Bedürfnisse und Qualifikationen der Kinder angepasst ist und/oder erst selbst erstellt, verändert oder entwickelt werden muss. Diese Hürden und Herausforderungen machen es den Pädagog*innen schwer, Gender-Themen in Kindergärten und Volksschulen zu behandeln und umzusetzen.

Die Rolle der Eltern / Elternarbeit

Vor allem in den Fokusgruppendifkussionen mit den Kindergartenpädagog*innen gab es die Rückmeldung, dass die Väter immer aktiver am Leben ihrer Kinder teilnehmen. Sie bringen und holen die Kinder vermehrt vom Kindergarten ab und sind aktiver an institutionellen Veranstaltungen und Aktivitäten beteiligt. Dennoch beobachten die Pädagog*innen einen Stadt-Land-Unterschied. Väter in ländlichen Gebieten sind weit weniger aktiv als Väter in Städten. Darüber hinaus nehmen die Kindergartenpädagog*innen einen Unterschied zwischen privaten und öffentlichen Kindergärten wahr. In privaten Kindergärten sind die Väter interessierter an den Kindergartenaktivitäten und engagieren sich stärker. Laut den Pädagog*innen liegt das daran, dass die Beitragskosten meistens von den Vätern bezahlt werden und in Folge wollen sie wissen/überprüfen, was mit dem Geld passiert, beziehungsweise wollen sie sicherstellen, dass das Geld ihrem Kind zugutekommt. Trotz der vermehrten Beteiligung von Vätern, werden meistens in Notfällen (z.B. bei einem Unfall) die Mütter informiert und kontaktiert, auch wenn der Vater im Alltag die Kontaktperson im Kindergarten ist (Abholen und Bringen des Kindes).

Generell konnte in den Fokusgruppendifkussionen festgestellt werden, dass sowohl im Elementar- als auch im Primarstufenbereich sowohl die Kinder als auch die Eltern im Laufe der letzten Jahre bewusster und offener für das Thema Geschlechtergleichstellung geworden sind. Eine

Kindergartenpädagogin erklärte dies mit ihrer Beobachtung, dass das Geschlechterspektrum immer breiter wird. Männer und Frauen werden als die „normaleren Geschlechter“ angesehen. Es gibt immer weniger Unterschiede zwischen den binären Geschlechtern und ihren Rollenerwartungen. Schwieriger wird es jedoch, wenn zusätzlich das „anderen/diversen Gender“ differenziert wird. Dann würden die Pädagog*innen in der Elternarbeit teilweise auf Unverständnis stoßen.

Im Gegensatz zu den Kindergartenpädagog*innen fand das Thema Elternarbeit in den Fokusgruppendifkussionen mit den Primarstufenpädagog*innen wenig Anklang. Für den Großteil beschränkt sich die Verbindung von Elternarbeit und Genderthematik darauf, dass in Aussendungen an Eltern gegendert/ eine gendergerechte Sprache benutzt wird. Eine aktive Auseinandersetzung mit Eltern zum Thema Gender kommt für viele nicht in Frage und liegt klar außerhalb ihres Aufgabenbereichs als Pädagog*innen.

Die Rolle und der Einfluss der Pädagog*innen

In allen Fokusgruppendifkussionen wurde der Einfluss der Pädagog*innen auf die Kinder bestätigt. Sie sehen, dass ihr Verhalten einen Einfluss darauf hat, ob Geschlechterstereotype von Kindern reproduziert werden oder nicht. Gleichzeitig stellen sie fest, dass dieser Einfluss sehr stark von den persönlichen Einstellungen und Überzeugungen der Pädagog*innen abhängt. Laut den Fokusgruppenteilnehmer*innen gibt es zum Beispiel vor allem im Elementarstufenbereich immer noch Pädagog*innen, die an alten (Geschlechter-)Konzepten festhalten (insbesondere Pädagog*innen, deren Ausbildung lange zurückliegt). In den Fokusgruppendifkussionen wurde auch festgestellt, dass die Teilnehmer*innen geschlechterreflektierende Methoden für sich selbst als Pädagog*innen kennen und dass die meisten von ihnen diese aktiv anwenden.

Einerseits sind sich die Pädagog*innen ihres Einflusses bewusst, andererseits distanzieren sie sich davon mit der Begründung, dass dies ein Bereich für die Familie, die Eltern, das private Umfeld sei.

Alle Kinder haben die gleichen Aufgabenbereiche

Sowohl in Kindergärten als auch in Volksschulen werden laut den Pädagog*innen keine Unterschiede zwischen Burschen* und Mädchen* in Bezug auf Care-Arbeiten gemacht. Aufgaben wie Aufräumen, Trösten und Helfen werden von allen Kindern gleichermaßen gefordert und erledigt. In dieser Hinsicht besteht kein Bedarf an zusätzlicher Hilfe oder Anleitung für Burschen*. Wenn Burschen* sich nicht an Care-Tätigkeiten beteiligen wollen, bemerken die Pädagog*innen dies am Zögern oder Widerwillen der Burschen*. Geschlechtsspezifische Begründungen, wie zum Beispiel „das ist doch Mädchenarbeit“, können von den Pädagog*innen nicht beobachtet werden.

Die Pädagog*innen sehen ihre Rolle in der positiven Bestärkung der Kinder bei der Durchführung von Care-Tätigkeiten. Es sei wichtig, dass man Kindern für Care-Tätigkeiten Wertschätzung entgegenbringt. Diese Wertschätzung sollte auch den Erwachsenen entgegengebracht werden, damit die Kinder die Care-Tätigkeiten und deren Wertschätzung unter Erwachsenen beobachten und erleben können. Das Vorleben und Veranschaulichen, dass jedes Kind die gleichen Aufgaben hat, ist für Pädagog*innen sowohl in der Elementarstufe als auch in der Primarstufe eine zentrale Aufgabe im pädagogischen Alltag mit Kindern.

Kinder und ihr Umgang mit Genderstereotype

Eine Rückmeldung in allen Fokusgruppendifkussionen war, dass Kinder sowohl im Elementar- als auch im Primarstufenbereich in der Lage sind, das Konzept von Gender zu verstehen und damit zu

arbeiten. Entgegen der Befürchtung einiger, dass Kinder bis zum Alter von zehn Jahren entweder zu jung seien, um sich mit Genderfragen zu beschäftigen, oder dass Gender und entsprechende Rollenmodelle in diesem Alter keine Rolle spielen würden, konnten alle Pädagog*innen von Beobachtungen berichten, in denen sich Kinder aktiv mit Genderfragen auseinandersetzen. Beispiele hierfür sind: (a) In der Volksschule wird das Thema „Berufe“ besprochen. Der/Die Pädagog*in fragt das Kind, ob es eine Krankenschwester werden möchte. Darauf antwortet das Kind: „Nein, ich möchte Krankenpfleger werden“. (b) Ein Bursche* kommt in einen neuen Kindergarten. Er trägt Haarspangen und Kleider. Am Anfang stellen die Kinder ein paar Warum-Fragen, aber sie gewöhnen sich schnell an die Situation, dass ein Kind nicht geschlechtsstereotyp gekleidet ist und sowohl mit den Burschen* als auch mit den Mädchen* spielt. Die Kinder sehen in der nicht genderstereotypen Kleidung und dem Verhalten des Kindes beim Spielen und Interagieren kein Hindernis. Auf der anderen Seite brauchen die Erwachsenen/Pädagog*innen mehr Zeit, um sich an diese neue Dynamik zu gewöhnen. Sie stellen zum Beispiel fest, dass sie die Kinder oft in Burschen*- und Mädchen*gruppen aufteilen und kommen dann beim Zählen der Kinder in jeder Gruppe durcheinander, weil der zuvor beschriebene Bursche* manchmal in der Burschen*-Gruppe und manchmal in der Mädchen*-Gruppe war. Die Pädagog*innen hatten Schwierigkeiten, ihre Routinen an diese neue Dynamik anzupassen und diese flexibel zu gestalten, und/oder sie wurden sich ihrer restriktiven und begrenzten Systeme erst in dieser Situation oder ähnlichen Situationen bewusst.

Angebote, Aktivitäten und Unterrichtsmaterialien aus Sicht der Pädagog*innen

Bilderbücher sind ein wichtiges und nützliches Instrument, um mit Kindern über Geschlechtergleichheit und sorgeorientierte Männlichkeit* zu sprechen, sowohl in Kindergärten als auch in Volksschulen. Einerseits können die Bücher und Geschichten vorgelesen und dann für verschiedene Reflexionsmethoden genutzt werden. Andererseits hilft die visuelle Darstellung in Bilderbüchern den Kindern, ihre Vorstellungskraft zu erweitern, da sie in diesem jungen Alter fast ausschließlich mit ihrem eigenen Familienkonzept und den damit verbundenen Rollenmodellen vertraut sind.

Reflexion als beliebtes Tool. Sowohl in Kindergärten als auch in Volksschulen wird die Reflexion als wichtiges und hilfreiches Instrument für die Arbeit mit Kindern, aber auch für die Arbeit mit Pädagog*innen eingesetzt. In den Fokusgruppendifkussionen berichten die Pädagog*innen von ihrer Beobachtung, dass Kinder im Volksschulalter und vor allem Kinder im Kindergartenalter die Genderformen und die damit verbundenen Rollenverteilungen nur aus ihrem eigenen sozialen Umfeld kennen. Kinder sind jedoch in der Lage, diese Erfahrungen zu reflektieren und sie mit Hilfe von Fragen und Anregungen der Pädagog*innen zu erweitern. Vor allem Fragen, die zum Nachdenken und Reflektieren einladen, wie z.B. „Warum glaubst du...?“, „Könnte es nicht anders sein?“, „Warum darf Person XY eine besondere Rolle haben?“ oder „Warum darf Person XY eine bestimmte (Care-)Tätigkeit nicht ausüben?“ führen bei Kindern sehr oft zu einem sehr offenen und umfassenden Verständnis von Gender.

Die Reflexion des eigenen Verhaltens, der eigenen Haltung und des Wissens über geschlechtersensible Pädagogik und sorgeorientierte Männlichkeit stellt theoretisch eine Unterstützung im pädagogischen Alltag der Pädagog*innen dar. Oftmals setzen sich Pädagog*innen aber nur in der Aus- und/oder Weiterbildung mit genderbezogenen Fragestellungen und Reflexionen auseinander. Im alltäglichen Berufsalltag bleibt oft kein Platz und keine Zeit für die Reflexion des eigenen Verhaltens im Bezug auf gendersensitive Pädagogik. Dennoch sehen die Pädagog*innen in

der Reflexion eine große Hilfe und Möglichkeit, die Themen Gender und sorgorientierte Männlichkeit in Kindergärten und Grundschulen zu integrieren. Mögliche Reflexionsfragen, -hilfen und -themen sind den Pädagog*innen in den Fokusgruppen teilweise bekannt, aber alle Pädagog*innen würden sich über entsprechendes Material freuen und es auch nutzen wollen.

Eine *geschlechtersensible Sprache* ist laut den Pädagog*innen, die an den Fokusgruppendifkussionen teilgenommen haben, in der Bildung und den Bildungseinrichtungen eingebaut. Alle Pädagog*innen verwenden in ihrem Beruf eine geschlechtergerechte Sprache. Zu diesem Zweck verwenden sie hauptsächlich die Version der Doppelnamen (Krankenschwester und Krankenpfleger). In höheren Klassenstufen der Volksschulen werden die Kinder aufgefordert, bei Schreibaufgaben Doppelnennungen zu verwenden. Gendervarianten mit Sternchen oder anderen Platzhaltern werden bis zum Ende der Volksschule vermieden, da sie über die Sprachkompetenzen der Kinder hinausgehen. In den Interviews und Fokusgruppendifkussionen wurde häufig zurückgemeldet, dass bei einigen Pädagog*innen das Thema Genderdiversität und Gendersensitivität mit gendersensibler Sprache erledigt ist. Eine inhaltliche Analyse oder/und Auseinandersetzung mit dem Thema findet hingegen selten statt, insbesondere in der Primarstufe.

Einerseits sollen *Spiele* für alle gleichermaßen zugänglich sein, andererseits sind sie teilweise explizit an Burschen* oder Mädchen* adressiert. Spiele spielen vor allem in Kindergärten eine große Rolle, während in der Volksschule oft nicht genug Zeit dafür bleibt. Kindergartenpädagog*innen berichten von Entwicklungen, wie z.B. dass die „Puppenecke“ nun „häuslicher Bereich“ heißt und dieser sowohl von Mädchen* als auch von Burschen* genutzt wird. Häufig kippt das Thema in die Richtung der Mädchen*gleichstellung und Pädagog*innen erzählen von wilden, technisch begabten und aktiven Mädchen. Ein Pädagoge hingegen merkt an, dass ruhige und fürsorgliche Burschen* eher mit subtilen Sanktionen für ihr „nicht-maskulines Verhalten“ bestraft werden als nicht-geschlechtsstereotypes Verhalten von Mädchen*. Kommentare während dem Spielen wie „Benimm dich nicht wie ein Mädchen“ oder „Buben weinen nicht“ kommen oft von anderen Burschen*. Um dem entgegenzuwirken, stellen die Pädagog*innen neue Spiele allen Kinder gleichzeitig vor, alle Kinder erhalten den gleichen Zugang zu Spielen und die Kinder werden darin unterstützt, ihre Interessen und Fähigkeiten zu äußern. Dennoch stellen Kindergartenpädagog*innen immer wieder fest, dass Kinder geschlechtsstereotype Spiele von zu Hause mitbringen und dass Spielzeug zunehmend entweder für Burschen* oder für Mädchen* beworben wird (Glitzerbausteine für Mädchen). Diese Diskrepanz zwischen den Aussagen „alle Kinder dürfen das Gleiche machen und haben die gleichen Aufgaben“ und „Burschen spielen lieber bestimmte Spiele oder interessieren sich nicht für die folgenden Aktivitäten“ wird besonders im Bereich der Spiele deutlich.

Den Pädagog*innen waren *keine Angebote und/oder Aktivitäten* für Kinder im Elementar- oder Primarstufenbereich zum Thema Burschen* oder/und Männer* und Betreuung bekannt. Die Rückmeldung der Teilnehmenden war einerseits, dass es grundsätzlich (unabhängig vom Alter der Kinder) mehr gleichstellungsfördernde Angebote für Mädchen* in technischen Bereichen als für Burschen* in Care-Bereichen gibt. Andererseits stellten die Teilnehmenden fest, dass es keine Angebote zum Thema Berufswahl im Elementar- und Primarstufenbereich gibt. Auf Nachfrage der Interviewer*in war allen jedoch der Boys‘ Day bekannt.

Zusammenfassung der Erkenntnisse aus Fokusgruppengesprächen und Interviews

Ein Teil der Fokusgruppendiskussionen und Interviews zielte auf die Beantwortung der Frage nach den *Gründen für den Mangel an männlichen* pädagogischen Mitarbeitern* in österreichischen Kindergärten³² und Volksschulen³³ ab. Die Befragten nannten folgende Gründe:

- *Einkommen und Geschlecht:* Das vergleichsweise geringe Einkommen von Elementarstufen- und Primarstufenpädagog*innen ist nicht mit dem in Österreich herrschenden Modell des männlichen* Ernährers / Hauptverdieners vereinbar.
- *Niedriger gesellschaftlicher Status:* In Österreich dominieren nach wie vor traditionelle Geschlechtervorstellungen (z.B. das Bild hart arbeitender Männer*). Der Beruf der Elementarstufen- und Primarstufenpädagog*innen wird mit leichten Betreuungs- sowie Spiel- und Spaßaktivitäten verbunden. Aufgrund dieser Diskrepanz stellen Berufe wie Elementarstufen- und Primarstufenpädagog*innen vielfach keine Option für Burschen* und Männer* in der Berufswahl dar.
- *Unwissenheit rund um den Beruf:* Oftmals gibt es keine konkrete oder/und zutreffende Vorstellung über die Aufgabenbereiche und Anforderungen von Elementarstufen- und Primarstufenpädagog*innen.
- *Generalverdacht:* Die Angst, mit Vorwürfen des (sexuellen) Missbrauchs von Kindern konfrontiert zu werden, schreckt viele junge Männer* ab, Care-Beruf in der Arbeit mit Kindern in Erwägung zu ziehen. Vor allem mit Kommentaren aus dem sozialen Umfeld, von Eltern der zu betreuenden Kinder oder/und Kolleg*innen sei zu rechnen.
- *Bildungssystem:* Die Ausbildungsstätten für Elementar- und Primarstufenpädagog*innen sind teilweise stark auf weibliche Auszubildende ausgerichtet (kulturelle Feminisierung). So kritisierten einige Befragte, dass Aufnahmeprüfungen auf „weibliche Qualitäten“ zugeschnitten seien und Ausbilder*innen mit geschlechterheterogenen Gruppen vor neuen Herausforderungen stehen würden.
- *Vorurteile / Probleme:* Männliche* Pädagogen werden teilweise mit kritischen und auch negativen Haltungen von Kolleg*innen, Ausbilder*innen und Eltern konfrontiert. Oft wird männlichen* Pädagogen vorgeworfen, nur Spiel- und Spaßaktivitäten der Erziehung und Bildung zu übernehmen. Verstärkt werden diese Einstellungen durch „gläserne Lifte“ (Ohlendieck, 2008), die männliche* Pädagogen wie von Geisterhand in höhere Positionen hieven, sobald sie in das System eintreten. Diese Positionen sind zusätzlich mit höheren Einkommen verbunden.

Ein anderer Teil der Fokusgruppendiskussionen und Interviews zielte auf die Beantwortung der Frage ab, *warum sich in der Beschäftigung mit der Genderthematik in Kindergärten und Volksschulen Lücken auftun*. Ein Großteil der Befragten fühlte sich mit dem Thema überfordert. Laut den Befragten liege das daran, dass das Thema in der Ausbildung häufig nur oberflächlich oder gar nicht behandelt wird, nur der Teilbereich der geschlechtergerechten Sprache („Gendern“) herausgegriffen wird oder das Thema der Gendergerechtigkeit und sorgeorientierten Männlichkeit* nicht als wichtig erachtet oder gar nicht inhaltlich thematisiert wird. Die Folgen davon sind, dass sich Pädagog*innen dem Thema nicht gewachsen fühlen und es meiden. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema würde eine

³² Männer*anteil von Pädagog*innen in österreichischen Kindergärten beträgt 2 Prozent. (Statistik Austria 2021a)

³³ Männer*anteil von Pädagog*innen in österreichischen Volksschulen beträgt 7,4 Prozent. (Statistik Austria 2021b)

Wissenserarbeitung und Recherchen voraussetzen, die wiederum mit Ressourcenaufwand verbunden sind.

Die befragten Pädagog*innen waren sich ihrer *Rolle und der Wirkung genderreflexiven oder genderstereotypen Verhaltens auf die Kinder* bewusst. Sie erkannten, dass derzeit die Auseinandersetzung mit und die Vermittlung von Geschlechtergerechtigkeit sehr von den persönlichen Einstellungen und Überzeugungen der Pädagog*innen abhängt und keine Qualitätsstandard diesbezüglich vorhanden sind. Gleichzeitig distanzierten sich manche von dieser Verantwortung mit der Begründung, dass dies ein Bereich für die Familie, die Eltern, bzw. das private Umfeld sei.

Im Gegensatz zu den Kindergartenpädagog*innen fand das Thema *Elternarbeit* in den Fokusgruppendifkussionen mit Primarstufenpädagog*innen wenig Anklang. Eine aktive Auseinandersetzung mit Eltern zum Thema Gender liegt für viele klar außerhalb ihres Aufgabenbereichs als Primarstufenpädagog*innen.

Eine Rückmeldung in allen Fokusgruppendifkussionen war, dass Kinder sowohl im Elementar- als auch im Primarstufenbereich in der Lage sind, den *Einfluss von Gender zu verstehen und damit zu arbeiten*. Entgegen der Befürchtung einiger, dass Kinder bis zum Alter von zehn Jahren entweder zu jung seien, um sich mit Genderfragen zu beschäftigen, oder dass Gender und entsprechende Rollenmodelle in diesem Alter keine Rolle spielen würden, konnten alle Pädagog*innen von Beobachtungen berichten, in denen sich Kinder aktiv mit Genderfragen auseinandersetzten. Gleichzeitig berichteten Pädagog*innen auch von vielen Handlungen und Kommentaren, die unbewusst oder unreflektiert von Genderstereotypen geprägt sind. Dabei wird vor allem „nicht-maskulines Verhalten“ von Buben* mit subtilen Sanktionen bestraft. Kommentare während des Spielens wie „Benimm dich nicht wie ein Mädchen“ oder „Buben weinen nicht“ kommen oft von anderen Buben*.

Sowohl in Kindergärten als auch in Volksschulen werden den befragten Pädagog*innen zufolge keine Unterschiede zwischen Buben* und Mädchen* in Bezug *auf Care-Arbeiten* gemacht. Aufgaben wie Aufräumen, Trösten und Helfen werden von allen Kindern gleichermaßen gefordert und erledigt. Die thematische Auseinandersetzung mit Care-Berufen spielt jedoch keine zentrale Rolle. So waren den Pädagog*innen kaum Angebote und/oder Aktivitäten für Kinder im Elementar- oder Primarstufenbereich zum Thema Buben* oder/und Männer* und Care-Aktivitäten/Care-Berufe, bekannt (Ausnahme Boys‘ Day). Wenn sich die Pädagog*innen in Kindergärten oder Volksschulen mit dem Thema Berufe oder/und Genderstereotype auseinandersetzen nutzen sie vor allem *Unterrichtsmaterialien* wie Bilderbücher oder selbst erstellte Kartensets (z.B. Darstellungen von Berufen und unterschiedlichen Menschen, die diese Berufe ausüben). Oft werden nicht explizit gendersensible Geschichten abgewandelt, indem Pädagog*innen den Text mit Hilfe einer geschlechtersensiblen Sprache modifizieren und z.B. Doppelnamen (Krankenschwester und Krankenpfleger) inkludieren. Die Reflexion wird sowohl in Kindergärten als auch in Volksschulen als beliebtes Tool für die Arbeit mit Pädagog*innen aber auch mit Kindern eingesetzt. Die Reflexion des eigenen Verhaltens, der eigenen Haltung und des Wissens über geschlechtersensible Pädagogik und sorgeorientierte Männlichkeit stellt theoretisch eine Unterstützung im pädagogischen Alltag der Pädagog*innen dar. Im Berufsalltag bleibt jedoch oft keine Zeit für die Reflexion des eigenen Verhaltens in Bezug auf gendersensitive Pädagogik. Reflexionen mit Kindern, vor allem zu aktuellen

Situationen oder Situationen in denen Probleme oder bestimmte Themen wie Gendergerechtigkeit im Kindergarten oder in der Volksschule behandelt werden, stellen für Pädagog*innen ein großes Potenzial dar, das auch im pädagogischen Alltag zum Einsatz kommt.

2.2.2 Checklisten der Kindergärten

Merkmale der Befragten und deren Einrichtungen

Insgesamt haben 13 Personen aus unterschiedlichen Kindergärten die Kindergarten-Checkliste ausgefüllt. Die Befragten waren in *unterschiedlichen Einrichtungen der Organisation „Rettet das Kind“ in der Steiermark* tätig. Acht Befragte waren in Einrichtungen im urbanen Raum, ein*e Befragte*r war in einer Einrichtung in einer Kleinstadt und vier Befragte waren in Einrichtungen einer dörflichen Gemeinde tätig. Die Befragten arbeiteten in unterschiedlich großen Einrichtungen, wobei die größte Einrichtung 50 Kinder (exklusive Kinderkrippe) und die kleinste Einrichtung 12 Kinder betreut. Ebenso variierte die Anzahl der Pädagog*innen in den unterschiedlichen Einrichtungen. Die größte Einrichtung beschäftigte 15 Pädagog*innen, während die kleinste Einrichtung zwei Pädagog*innen beschäftigte. Die Befragten nahmen unterschiedliche Positionen in diesen Einrichtungen ein. Neun Befragte waren als Kindergartenpädagog*innen, zwei Personen waren als Leiter*innen einer Kindergarteneinrichtung und weitere zwei Personen waren als Kinderkrippenpädagog*innen tätig. Von den Befragten fühlten sich 12 Personen dem weiblichen Geschlecht und eine Person dem männlichen Geschlecht zugehörig.

Zusätzlich wurde nach Schätzungen zu *Diversitätsmerkmalen des pädagogischen Personals* in den jeweiligen Einrichtungen gefragt. Der geschätzte Männer*anteil des pädagogischen Personals in den unterschiedlichen Kindergärten betrug zwischen null und zehn Prozent. Andere Geschlechter wurden nicht angegeben. Den Großteil des pädagogischen Personals (80 bis 100 Prozent) stellten laut Schätzungen der Befragten Österreicher*innen dar. Der Anteil der EU-Bürger*innen (exklusive Österreicher*innen) wurde auf null bis 15 Prozent geschätzt. Der Anteil der Nicht-EU-Bürger*innen im pädagogischen Personal wurde von zwei Befragten auf fünf Prozent geschätzt, während die restlichen Befragten denselben Anteil auf null Prozent schätzten.

Ob die eigene *Berufsausbildung* ausreichend und angemessene Tools für den Umgang mit Geschlechterstereotypen vermittelt hat, wurde von fast der Hälfte der Befragten bejaht (sechs von 13 Personen). Neun von 13 der Befragten haben zusätzlich an Schulungen zum Thema Geschlechterstereotype und deren Umgang damit in Kindergärten teilgenommen. Unter anderem nannten die Befragten Projekte wie „DEE Diversity, Equality and inclusion in pre-primary Education and care: a gender perspective“ (2017-2020)³⁴, die Fortbildung „Gendersalon“³⁵ der PH Steiermark und eine Fortbildung von „vivid“³⁶ zum Thema „Sexualität von Kindern“.

Diversität in Kinderbüchern

Die Befragten wurden nach spezifischen Inhalten in Kinderbüchern gefragt. Bücher mit nicht-stereotypen Darstellungen von Geschlecht machen im Durchschnitt 26 Prozent der Bücher in den befragten Einrichtungen aus. Frauen*/Mädchen* werden dabei öfter als stark und abenteuerlustig

³⁴ <https://deeplus.wixsite.com/deep>

³⁵ <https://www.ph-online.ac.at/phst/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=311120>

³⁶ <https://www.vivid.at>

dargestellt (25,4 Prozent) als Männer*/Buben* als sorgeorientiert und hilfsbereit dargestellt werden (23 Prozent). Nicht-Binäre Darstellungen von Geschlecht sind kaum in den Kinderbüchern der Einrichtungen zu finden. Allenfalls werden Tiere weder weiblich noch männlich dargestellt, wohingegen Menschen ausschließlich geschlechterbinär dargestellt werden. Bücher, die sich mit den Themen Gewaltprävention oder/und Resilienz auseinandersetzen machen im Durchschnitt 20,7 Prozent der Kinderbücher aus. Darstellungen von geschlechteruntypischen Berufsausübungen (Männer* in Care-Berufen, Frauen* in der Technik) finden sich in durchschnittlich 11,6 Prozent der vorhandenen Kinderbücher. Die Vielfalt unterschiedlicher Familienformen (z.B. Zwei-Eltern-Familien, Ein-Eltern-Familien, gleichgeschlechtliche Elternfamilien, Patchwork-Familien) spiegelt sich in durchschnittlich 9,8 Prozent der Kinderbücher wider, wobei die traditionelle Familiendarstellungen (Vater, Mutter und Kind) und die Familienform der Ein-Eltern-Familien am häufigsten vorkommen.

Gleiche Verteilung von alltäglichen Care-Aufgaben

Zu den alltäglichen Care-Aufgaben in den unterschiedlichen Kindergärten/Kinderkrippen gehören Aufräumen, Tätigkeiten rund ums Mittagessen/Jausnen (Aufdecken, Essen zubereiten, Abräumen, Geschirr waschen, Tisch und Sessel abwischen), Vorbereiten der Ruhezeiten, Trösten von Freund*innen, Spielen (mit allen Kindern in unterschiedlichen Spielbereichen) und Gartenpflege. Dabei wurde von vielen Befragten betont, dass *„Jungen wie Mädchen [...] in alle Bereiche und Aufgabenverteilungen gleichermaßen miteinbezogen“* werden und *„keine Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen gemacht“* werden. Die meisten Befragten gaben an, dass alle Kinder ab dem vierten Lebensjahr an den alltäglichen Aufgaben teilnehmen. Vereinzelt (abhängig vom Alter der Kinder in den Einrichtungen) wurde erwähnt, dass bereits Kinder im Alter von 20 Monaten, bzw. drei Jahren Aufgaben übernehmen. Einzelne Befragte erkannten, dass Kinder mit Geschwistern, Kinder, die die Tätigkeiten bereits von zuhause kennen und tendenziell eher ältere Kinder und vereinzelt auch Mädchen* alltägliche Aufgaben selbstverständlicher übernehmen. Auf die Frage, ob Buben* zur Übernahme von Care-Aufgaben explizit ermutigt werden, legten einige Befragte Wert darauf zu betonen, dass zwischen Mädchen* und Buben* diesbezüglich kein Unterschied gemacht wird. Andere Pädagog*innen reflektieren, dass jedoch vereinzelt Buben* dazu ermutigt werden, geschlechterstereotype Aufgaben wie das Lösen technischer Probleme, schwere Sachen tragen, den Turnsaal oder die Bobby Car-Strecke aufräumen, zu übernehmen.

Laut den Befragten übernehmen Buben* aus Eigenmotivation und Neugierde freiwillig Care-Tätigkeiten im Kindergarten. Durch das Vorleben der pädagogischen Fachkräfte und der Kinder können Buben* andere Personen in Care-Aktivitäten beobachten und davon lernen. Ebenso spielen Gespräche, Erklärungen, Darstellung in Bilderbüchern, eine positive Sprache, spielerische Motivation und das Ausprobieren von Care-Aktivitäten eine weitere wichtige Rolle in der Motivation von Buben* für Care-Aufgaben.

Gendersensible Materialien im Kindergarten

Im Kindergarten/Kinderkrippe kommen unterschiedliche geschlechtersensible Lern- und Spielmaterialien zum Einsatz, um mit Kindern über das Thema Berufe zu sprechen. Bücher, Geschichten und Bilder werden am häufigsten verwendet, um mit Kindern das Thema Berufe zu erarbeiten. Exemplarisch wurden Bücher der „Was ist Was“ und „Wieso, Weshalb, Warum?“- Reihe genannt. Die Bücher, Bilderkarten und Lieder werden unter anderem auch in Sachgesprächen herangezogen. Neben einer geschlechtersensiblen Sprache ist dem pädagogischen Fachpersonal eine

Auseinandersetzung mit Themen der Aufgabenverteilung im Haushalt und Kindergarten, unterschiedlichen Berufen und Geschlechterstereotype wichtig. Dabei sollen die Kinder die Möglichkeit erhalten, eine eigene Meinung und weltoffene Sichtweise bilden zu können. Ebenso stellen Spiele wie zum Beispiel „Pantomime: Berufe raten“ oder thematische Rollenspiele wie zum Beispiel „Geschlechtertausch: Was wäre, wenn du ein Junge/Mädchen wärst“ sowie Verkleiden eine oft genutzte Möglichkeit, um mit Kindern über die Verbindung von Gender und Berufen zu sprechen.

Auf Männer* in Care-Berufen wird vor allem mit Hilfe von bildlichen Darstellungen eingegangen. Es werden unter anderem Wimmelbilder und Bildkarten (größtenteils von den Pädagog*innen selbst erstellt) mit Darstellungen von Männern* und Frauen* im selben Beruf herangezogen. Inwiefern diese Materialien benutzt werden, hängt davon ab *„wie die Angebote und Bedürfnisse der Kinder es verlangen“*.

Kein Zusammenhang von Gender und sozialer Benachteiligung sowie gewaltvollen Situationen

Auf die Frage, in welcher Weise *Geschlechterthemen im Zusammenhang mit Armut, Migration oder sozialer Ausgrenzung* in der Arbeit mit Kindern behandelt werden, teilten sich die Antworten der Befragten in zwei Kategorien. Die eine Hälfte vertrat die Haltung, dass Kinder kein Interesse daran hätten oder/und das Thema in der Einrichtung nicht behandelt wird, da es dafür zu früh wäre. Die andere Hälfte war der Meinung, dass durch den Austausch mit Kindern und Eltern, Aufklärungs- bzw. Sachgespräche, Bücher und Rollenspiele bereits mit den Kindern im Kindergarten am Thema gearbeitet werden kann. Nur wenige Befragte berichteten von Erfahrungen, in denen eine Verbindung zwischen Armut, Migration oder sozialer Benachteiligung und Geschlecht in ihrer pädagogischen Arbeit stattfand. Einige Befragte konnten in der pädagogischen Arbeit mit Kindern eine Verbindung zwischen den gewohnten Sicht- und Lebensweisen und ihren Erfahrungen mit Voreingenommenheit und Ausgrenzung herstellen.

„Konflikte entstehen unabhängig vom Geschlecht gleichermaßen. Ebenfalls die Tendenz zu gewaltvollen Klärungsversuchen hält sich fast in der Waage.“ Neben der am häufigsten genannten Beobachtung, dass Geschlecht keine Rolle in konflikthaften oder gewaltvollen Situationen spielt, erklärten einige Befragte, dass Mädchen* meist verbal gewaltvoll agieren oder sich zurückziehen, während Buben* im Vergleich zu Mädchen* öfter physisch gewaltvoll handeln (schlagen, treten, schupfen). Die größten Herausforderungen in konflikthaften Situationen sehen die Befragten darin *„Konflikte so zu bereinigen, dass niemand ungerecht behandelt wird und Kinder auch lernen, gewisse Konflikte selbständig zu lösen“*. Zusätzlich sei es schwierig, den Kindern alternative altersgerechte Lösungswege (zu den vorgelebten Konfliktlösungsstrategien zuhause) aufzuzeigen und ihnen Tools für eine gleichberechtigte Gesprächsbasis mitzugeben. Denn *„für die Kinder liegt die Schwierigkeit oftmals darin, Worte für ihre Emotionen zu finden.“*

Geschlechterstereotype im Kleidungsstil und in Situationen, in denen um Hilfe gebeten wird

Beim Thema *Kleidung* der Kinder stellten die Befragten fest, dass die Kinder sehr auf ihre Kleidung bedacht sind und gleichzeitig die Kleidungswahl der Kinder stark geschlechterstereotyp geprägt ist. Einige Befragte erklärten, dass die Kinder zwischen „Buben-Farben“ (blau) und „Mädchen-Farben“ (rosa) unterscheiden, dass Mädchen* nur Mädchen-Kleidung anziehen (die nicht blau ist) und Buben* nur Buben-Kleidung anziehen (die nicht rosa ist). Andere Befragte haben die Erfahrung gemacht, dass die Kleidung nicht an Geschlechternormen gebunden ist. Der*Die Pädagog*in, eines größeren Kindergartens in einer dörflichen Gemeinde stellte fest: *„Da bei uns einige Jungen mit Rock oder*

Kleider kommen, ist es zur Normalität geworden. Die Kinder wissen, dass es keinen Unterschied macht, was man trägt und dass es keinen Einfluss auf das Geschlecht hat.“ Der Großteil der Befragten erwähnte, dass im Rollenspiel das Geschlecht keine Rolle spielt und Buben* oft auch zum Beispiel Prinzessin spielen, auch wenn diese sonst geschlechtertypische Kleidung tragen.

Einige Befragte erkannten in ihrem eigenen Verhalten, geschlechtertypische Verstärkungsmuster bei der Begrüßung der Kinder: Bei Mädchen* werden Wörter wie „hübsch“ während bei Buben* Wörter wie „cool“ für einen neuen Haarschnitt, besondere Kleidung oder Accessoires verwendet werden. Einige Befragte erwähnten, dass sie bewusst auf Wertungen („hübsch“) oder auf Komplimente verzichten. Vereinzelt antworteten Befragte, dass alle Kinder mit demselben Ritual begrüßt werden („Guten Morgen, schön dass du heute wieder da bist“, „Schön, dass du da bist, wie geht es dir heute?“).

Der Großteil der Befragten konnte keine Geschlechterunterschiede feststellen, wenn es darum geht, in welcher Weise Kinder in unterschiedlichen Situationen *um Hilfe bitten*. Vereinzelt konnten Befragte feststellen, dass jüngere Kinder und Mädchen* häufiger um Hilfe bitten, wobei sich die Kinder letztlich dazu motivieren lassen, Dinge selbst zu probieren. Einem*r Befragten zufolge benötigen Buben* häufiger Hilfe als Mädchen*. Letztere bitten jedoch schneller um Hilfe, während erstere warten, bis ihnen Hilfe angeboten wird. Ein*e Befragte*r ergänzte: „*Leider werden Mädchen öfter länger getröstet. Buben werden manchmal mit dem Motto/Gedanken im Kopf ‚Ein Indianer kennt keinen Schmerz‘ weggeschickt.*“ Die Verwendung des veralteten und problematischen Begriffs „Indianer“ sowie die Unterstellung, gewisse Personengruppen seien gegen Schmerz unempfindlich, verlangt nach weiterer Reflexion im Rahmen der ECaRoM Materialien und Fortbildungen.

Den Grund für Unterschiede im Um-Hilfe-Bitten sehen die Befragten eher im Familiensystem als im Geschlecht. Ob Kinder die angebotene Hilfe von Pädagog*innen annehmen liegt einem*r Befragten zufolge nicht am Geschlecht, sondern meist am Alter der Kinder. Jüngere Kinder nehmen Hilfe leichter an, während ältere Kinder selbst probieren wollen.

Die Rolle von Familie und männlichen Bezugspersonen im Kindergarten

Den Befragten zufolge werden sowohl *männliche Bezugspersonen* als auch weibliche Bezugspersonen der Kinder in gleichem Maße in den Kindergarten miteinbezogen. Ereignisse wie das Elternkaffee, der Oma/Opa-Vormittag, die Osternestgestaltung mit Papas, die Aufräumarbeiten bei Festen, das Vatertagsfrühstück³⁷, die Möglichkeit von Lesepat*innen sowie das Holen und Bringen und die Eingewöhnungsphase werden von weiblichen als auch von männlichen Bezugspersonen der Kinder übernommen. Falls sich ein Kind verletzt, wird die Person kontaktiert, die zuvor mit den Eltern ausgemacht wurde. In den meisten Fällen ist das laut den Befragten die Mutter.

Die *Vielfalt von Familien* (Regenbogenfamilien/LGBTIQA* Elternpaare, Alleinerziehende, Mehrgenerationenfamilien, transnationale Familien) wird teils selten bis nie im Kindergarten thematisiert. In einigen Einrichtungen wird das Thema besprochen, wenn dazu Fragen auftreten oder anlässlich von Vatertag/Muttertag. In manchen Einrichtungen ist Familie (inklusive diverser

³⁷ Im Vergleich zu Veranstaltungen zum Muttertag (Waldspaziergang, Muttertagsfest), die teilweise mehrere Stunden oder den ganzen Vormittag/Nachmittag dauern, werden Veranstaltungen zum Vatertag (Frühstück) an die Vollzeitwerbsarbeit angepasst.

Familienformen) ein viel bearbeitetes und aktuelles Thema. Das Thema der Aufteilung von Familienarbeit (Kinderbetreuung, Haushaltstätigkeiten) zwischen den Eltern scheint nur dann im Kindergarten behandelt zu werden, wenn die Kinder von zuhause erzählen. Ansonsten wird die Arbeitsteilung in Rollenspielen der Kinder (z.B. Familie spielen) reproduziert, aber wenig bearbeitet.

2.2.3 Checklisten der Volksschulen

Merkmale der Befragten und deren Einrichtungen

Insgesamt haben *neun Personen aus unterschiedlichen Volksschulen* in Oberösterreich, Niederösterreich, Steiermark und Wien die Checkliste ausgefüllt. Sieben Befragte waren in einer Volksschule im urbanen Raum und zwei Befragte waren in einer Einrichtung in einer Kleinstadt tätig. Die Befragten arbeiteten in unterschiedlich großen Einrichtungen, wobei die größte Einrichtung 265 Kinder und die kleinste Einrichtung 170 Kinder betreute. Ebenso variierte die Anzahl der Pädagog*innen in den unterschiedlichen Volksschulen. Die größte Einrichtung beschäftigte 38 Pädagog*innen während die kleinste Einrichtung 17 Pädagog*innen beschäftigte. Die Befragten nahmen unterschiedliche Positionen in diesen Einrichtungen ein. Beim Großteil der Befragten (8 Personen) handelte es sich um Lehrer*innen, wobei zwei Lehrer*innen eine besondere Stellung einnahmen: Eine Lehrperson war Lehrer*in für Religion und Soziales Lernen und eine Lehrperson war Lehrer*in im Team einer Mehrstufenklasse. Die anderen sechs Lehrpersonen waren Klassenlehrer*innen einer Volksschulklasse. Ein*e Befragte*r war als Leiter*innenvertretung tätig. Von den neun Befragten fühlten sich 8 Personen dem weiblichen Geschlecht und eine Person dem männlichen Geschlecht zugehörig.

Zusätzlich wurde nach Schätzungen zu *Diversitätsmerkmalen des pädagogischen Personals* in den unterschiedlichen Volksschulen gefragt. Der geschätzte Männer*anteil des pädagogischen Personals in den unterschiedlichen Volksschulen betrug zwischen null und 20 Prozent, wobei der durchschnittlich geschätzte Männer*anteil bei circa 12 Prozent lag. Andere Geschlechter wurden nicht angegeben. Fast alle Befragten schätzten den Anteil von Nicht-EU-Bürger*innen im pädagogischen Personal unter 2,5 Prozent ein. Der Anteil der EU-Bürger*innen im pädagogischen Personal wurde von den Befragten auf 80 bis 100 Prozent geschätzt, wobei der Hauptanteil (durchschnittlich 90 Prozent) Österreicher*innen waren. Nur ein*e Befragte*r schätzte jeweils den Anteil der Österreicher*innen und den Anteil der EU-Bürger*innen in ihrer Einrichtung auf jeweils 30 Prozent und den Anteil der Nicht-EU-Bürger*innen auf 40 Prozent. Dieselbe Person schätzte den Anteil von Personen mit besonderen Bedürfnissen auf 25 Prozent, während alle anderen Befragten den Anteil von Menschen mit besonderen Bedürfnissen unter ihren Kolleg*innen auf null Prozent schätzten.

Die Frage, ob die eigene *Berufsausbildung* ausreichend und angemessene Werkzeuge zum Umgang mit Geschlechterstereotypen vermittelt hat, wurde von allen Befragten verneint. Vier der neun befragten Personen gaben jedoch an zusätzliche Schulungen zum Thema Geschlechterstereotype und deren Auseinandersetzung in der Primarstufe besucht zu haben. Unter anderem nannten die Befragten den Hochschullehrgang „Bildung in der frühen Kindheit, Studium der Elementarpädagogik – Lehrveranstaltungen zu Verschiedenheit, Vielfalt, etc.“, die Ausbildung zum „Sozialen Lernen“ sowie das MA Studium „Interdisziplinäre Geschlechterstudien“. Fünf der neun Befragten gaben an, dass sie keine zusätzliche Schulung besucht haben.

Die Benutzung von geschlechtersensiblen Büchern in Volksschulen

Die Befragten wurden gefragt, wie oft in ihrer Arbeit Geschlechterstereotype verstärkende bzw. diesen entgegenwirkende Bücher zum Einsatz kommen. Bücher mit nicht-stereotypen Geschlechterdarstellungen werden von circa der Hälfte der Befragten häufig benutzt. Bei der anderen Hälfte der Befragten kommen sie selten bis gar nicht im Unterricht zum Einsatz. Erwähnenswert ist, dass Bücher in denen Frauen*/Mädchen* als stark und abenteuerlustig dargestellt werden häufiger verwendet werden, als Bücher in denen Männer*/Buben* als fürsorglich und hilfsbereit dargestellt werden. Bücher mit nicht-binären Darstellungen von Geschlechtern werden kaum in Volksschulen eingesetzt; ein Großteil der Befragten benutzt solche Bücher gar nie. Bücher, die sich mit den Themen Gewaltprävention oder/und Resilienz auseinandersetzen werden von allen Befragten relativ häufig benutzt. Bücher mit Darstellungen von untypischen Berufen (Männer* in Care-Berufen, Frauen* in der Technik) werden von der Hälfte der Befragten verwendet. Wohingegen Bücher, die die Vielfalt unterschiedlicher Familienformen (z.B. Zwei-Eltern-Familien, Ein-Eltern-Familien, gleichgeschlechtliche Eltern, Patchwork-Familien) darstellen, von sechs von neun der Befragten regelmäßig genutzt werden. Bücher mit anderen Inhalten wie Geschichten zum sozialen Miteinander werden regelmäßig benutzt, während Bücher zum Thema der altersgerechten Sexuellen Bildung selten bis nie in Volksschulen benutzt werden.

Gleichmäßige Verteilung von Care-Aufgaben in Volksschulen

Zu den alltäglichen Care-Aufgaben in den unterschiedlichen Volksschulen gehört ein großes Tätigkeitsspektrum. Vor allem Tätigkeiten rund ums Mittagessen/Jausnen (Aufdecken, Abräumen, Tisch abwischen und Geschirr wegräumen) und Aufräumtätigkeiten wurden von vielen Befragten genannt. Aber auch Klassendienste wie Tafeldienst, Bot*innen-Gänge (etwas holen oder wegbringen), Müll-Dienst, Ordnerdienst (Hefte austeilern, beim Schneiden und Einkleben unterstützen), Tragen von Stühlen und Tischen (bei neuer Sitzordnung) werden von Kindern übernommen. Vereinzelt nannten Befragte auch das Begleiten jüngerer Kinder zum Bus (*„Ältere Kinder gehen mit jüngeren Kindern zum Bus und übernehmen [...] Verantwortung“*), das Aufpassen auf andere Kinder, das Einhalten der sozialen Regeln, das Helfen bei der Gartenarbeit, das Übernehmen einer Funktion im Klassenrat, das Trösten von Kindern oder/und die Teilnahme an Spielen (Rollenspiele, Verkleidungskiste) als Care-Tätigkeiten, die in der Volksschule von Kindern übernommen werden.

Laut den Befragten übernehmen alle Kinder gleichermaßen Aufgaben und Tätigkeiten. Ein*e Befragte*r ergänzte, dass die Tätigkeiten über eingeführte Klassenregeln und -rituale transparent auf die Kinder aufgeteilt werden, wodurch die Verteilung für die Kinder nachvollziehbar wird. Ein*e andere*r Befragte*r verteilt die Tätigkeiten im Klassenraum an diejenigen Kinder, die früher mit der geforderten Arbeit fertig sind. *„Die Bereitschaft hängt weniger vom Geschlecht ab, eher von der Situation und den Gewohnheiten zu Hause. (Wer muss auch zu Hause helfen? Wer hat Geschwister? Sind es Kinder alleinerziehender Mütter oder Väter?)“* Drei Befragte stellten jeweils in ihren Klassen fest, dass Mädchen* tendenziell eher Sorge-Aufgaben übernehmen, jüngere Kinder mehr Spaß an Tätigkeiten wie Putzen, Pflegen und Aufräumen haben und teilweise österreichische Kinder im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund selbstverständlicher Klassendienste übernehmen.³⁸

³⁸ Diese Differenzierung zwischen österreichischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund wird als institutioneller Rassismus verstanden. Institutioneller Rassismus ist Rassismus der in Interaktionen, Strukturen und Abläufen öffentlicher und privater Institutionen festgesetzt ist. Diese Strukturen beeinflussen bewusst und unbewusst

Laut den Befragten werden Buben* nicht anders dazu ermutigt Care-Aufgaben zu übernehmen als Mädchen*. *„Bei uns gilt die Regel, dass alle Kinder alle Aufgaben übernehmen, weil nur so eine gute Gemeinschaft gelingen kann.“* Zwei Befragte gaben an, dass Buben* für Tätigkeiten wie Wegräumen, Zusammenkehren, Milchordnen/-verteilen, bzw. *„die nicht so lustigen Aufgaben“* und Aktivitäten wie anderen helfen/ andere trösten ermutigt werden.

Ein Großteil der Befragten gab an, dass Mithilfe für alle Kinder selbstverständlich ist. Drei Befragte gaben an, dass im Fach „Soziales Lernen“ (seit der 1. Klasse) an Themen wie Gemeinschaft, Zusammenhalt und gewaltfreie Kommunikation gearbeitet wird. Sollte es dazu kommen, dass sich Kinder nicht im Klassenverband engagieren oder sich weigern Care-Aufgaben zu übernehmen, wird diese Problematik im Fach „Soziales Lernen“ oder im „Klassenrat“ thematisiert. Ein*e Befragte*r ergänzte, dass er*sie in solchen Situationen mit Kinderbüchern arbeitet, die keine Geschlechterrollenstereotype zeigen bzw. diese hinterfragen. Vereinzelt stellten Befragte fest, dass es vor allem auf die Angebote der Care-Aufgaben und die Einstellung ihnen gegenüber ankommt. Volksschullehrer*innen versuchen diese Einstellung positiv zu beeinflussen, indem sie Care-Aufgaben als selbstverständlich ansehen oder/und das Bewusstsein für eine faire Aufteilung unter den Kindern stärken. Dabei lernen die Kinder, dass das Übernehmen von Care-Aufgaben nicht einem Geschlecht zugeordnet, sondern *„Teil des Mensch-sein“* ist.

Geschlechtersensible Lern- und Spielmaterialien zum Thema Berufe und/ oder Care-Arbeit

„Wenn man die Kinder fragt, welchen Beruf sie einmal haben wollen, kommen von den Buben oft Berufswünsche wie Fußballer, You-Tuber, Schauspieler, Wissenschaftler oder Arzt. Bei den Mädchen sind es oft Berufe wie: Tierpflegerin, Ärztin, Krankenschwester. Oft wissen aber die jüngeren Kinder in der Volksschule noch nicht, was sie werden wollen und welche Berufe es gibt.“ Deshalb kommen in Volksschulen unterschiedliche geschlechtersensible Lern- und Spielmaterialien zum Einsatz, wenn mit den Kindern zum Thema Berufe gearbeitet wird. Teilweise wird das Thema mithilfe von Schulbüchern thematisiert, teilweise erstellen die Lehrer*innen selbst geschlechtersensibles Lernmaterial zum Thema Berufe, da bestehendes Material tendenziell geschlechterstereotype Darstellung von Berufen verstärkt. Um mit Kindern über Berufe zu sprechen, werden sehr oft Bücher, Geschichten oder Bilder herangezogen. Die Befragten erwähnten Bücher, die das Thema Care-Arbeit implizit bearbeiten wie z.B. *„Der beste Sänger der Welt“* von Ulf Nilsson³⁹, *„Pippi Langstrumpf“* von Astrid Lindgren, *„Seepferdchen sind ausverkauft“* von Constanze Spengler oder *„Ein großer Tag, an dem fast nichts passierte“* von Beatrice Alemagna.⁴⁰ Neben Kinderbüchern wurden auch Bücher erwähnt, die sich an Pädagog*innen und Personen richten, die mit Kindern arbeiten wie z.B. *„Ich so du so: Alles super normal“* von Labor Ateliergemeinschaft, *„Warum bin ich Ich? Eine Frage für Kinder und Erwachsene“* von Manfred Frank oder *„Frag mich!: 118 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen“* von Antje Damm. Die Befragten erwähnten keine Bücher, die sich explizit mit dem Thema Berufe auseinandersetzen und im Unterricht zum Einsatz kommen.

das Verhalten, die Sicht- und Denkweise der Personen in diesen Institutionen. Stark damit verbunden ist auch das „Othering“. Dabei wird das „wir“ (österreichische Kinder) zur Norm gemacht, während die „anderen“ (Kinder mit Migrationshintergrund) von der Norm abweichen.

³⁹ In diesem Buch werden nicht geschlechterstereotype Aktivitäten entdramatisiert, z.B. in dem der Vater die Erdbeertorte bäckt, ohne dass diese Aktivität besonders hervorgehoben und thematisiert wird.

⁴⁰ Weitere Kinderbücher, die das Thema Care-Arbeit implizit bearbeiten: *„Das brauch ich alles noch!“* von Petra Postert, *„Pink Pinguin“* von Lynne Rickards, *„Keiner gruselt sich vor Gustav“* von Guido van Genechten, *„Irgendwie anders“* von Kathryn Cave und -Chris Riddell, *„Zusammen!“* von Daniela Kulot oder *„Die große Frage“* von Wolf Erlbruch.

Ein*e Befragte*r, der*die keine speziellen Materialien zum Thema Berufe nennen konnte, wies auf geschlechtersensible Strategien in der Arbeit mit herkömmlichen Büchern hin, z.B. indem er*sie *„beide Geschlechterformen beim Erzählen der Geschichte verwendet, oder wenn im Buch vom Arzt oder der Krankenschwester gesprochen wird, die Ärztin oder der Krankenpfleger hinzugefügt wird.“* Einige Befragte erwähnten, dass sie über Rollenspiele und Verkleidungen mit den Kindern am Thema Berufe arbeiten. Ein*e Befragte*r konnte jedoch beobachten, dass Buben* eher zu Polizei-Verkleidung und Mädchen* eher zum weißen Kittel greifen. Ein*e Befragte*r erwähnte das „Land-der-Gefühle-Spiel“ von Franziska Vogt-Sitzler und Manfred Vogt in diesem Zusammenhang.

Keine*r der Befragten konnte Materialien nennen, in denen explizit auf *Männer* in Care-Berufen* eingegangen wird. Ein*e Befragte*r erwähnte, dass er*sie eigenes Material erstellt hat, um mit den Kindern dieses Thema zu erarbeiten. Ein*e Befragte*r begründete den Umstand, dass auf Männer* in Care-Berufen nicht direkt Bezug genommen wird, mit einem Mangel an kritischer Reflexionsfähigkeit von Kindern im Volksschulalter: *„Kinder in der Volksschule reflektieren noch nicht kritisch, dass sie überwiegend Frauen als Lehrer*innen oder Erzieher*innen haben.“* Das Thema Männer* in Care-Berufen werde – so einige Befragte – eher im Deutsch- oder Sachunterricht bearbeitet, vor allem wenn Elternteile der Kinder in geschlechteruntypischen Berufen arbeiten. Der Großteil der Befragten teilte die Haltung, dass Lehrer*innen den Kindern vermitteln können, jede*r könne jeden Beruf ausüben, ohne explizit auf das Thema Männer* in Care-Berufen eingehen zu müssen.

Kein Zusammenhang von Gender und sozialer Benachteiligung sowie gewaltvollen Situationen

Auf die Frage, in welcher Weise *Geschlechterthemen im Zusammenhang mit Armut, Migration oder sozialer Ausgrenzung* in der Arbeit mit Kindern behandelt werden, erwähnten einige Befragte, dass das Thema in Anlassfällen behandelt wird bzw. wenn es in Lehrmaterialien vorkommt. Einige Befragte hatten den Eindruck, dass es ausreicht *„alle Kinder gleich zu behandeln“* und eine explizite Bearbeitung von Geschlechterthemen im Zusammenhang mit Armut, Migration oder sozialer Ausgrenzung in der Primarstufe nicht notwendig sei. *„Soziale Ausgrenzung ist sicherlich ein oft behandeltes Thema. Im Kontext von Geschlechterthemen war es noch nicht nötig darüber zu sprechen.“* Andere Befragte behandelten Geschlechterthemen im Zusammenhang mit Armut, Migration oder sozialer Ausgrenzung im Sachunterricht z.B. in einer reflexiven Auseinandersetzung mit den 17 Zielen⁴¹ (Ziel 5 Geschlechtergleichheit) oder in der Auseinandersetzung mit dem Themengebiet *„Wie leben Kinder in ...“*⁴². *„In verschiedenen Klassen und unterschiedlichen Situationen besonders im Sach- oder Ethikunterricht kamen beispielsweise Themen wie Kinderarbeit, Rassentrennung [sic!], Unterdrückung und auch die Thematik unterschiedlicher Rechte von Frauen bzw. Mädchen gegenüber Männern bzw. Buben in früheren Zeiten oder in anderen Ländern bzw.*

⁴¹ Die Vereinten Nationen (193 UN-Mitgliedsstaaten) verabschiedeten 2015 die Agenda 2030, die mit den 17 Zielen (Sustainable Development Goals SDGs) das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung verfolgt. Die 17 Ziele umfassen: Keine Armut; Kein Hunger; Gesundheit und Wohlergehen; Hochwertige Bildung; Geschlechtergleichheit; Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen; Bezahlbare und saubere Energie; Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum; Industrie, Innovation und Infrastruktur; Weniger Ungleichheit; Nachhaltige Städte und Gemeinden; Nachhaltige/r Konsum und Produktion; Maßnahmen zum Klimaschutz; Leben unter Wasser; Leben am Land; Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen; Partnerschaften zur Erreichung der Ziele. (<https://unric.org/de/17ziele/>)

⁴² Dabei handelt es sich um ein Teilgebiet der allgemeinen Bildungsziele des Lehrplans der Volksschule - „Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum“. Kinder sollen die Lebensgewohnheiten der eigenen und anderen Kulturen, Länder und Milieus kennenlernen und reflektieren, sowie Werte und Normen gemeinsam begreifen, erleben und mitgestalten. (siehe Lehrplan der Volksschule 2012, S.11)

Religionen zu Sprache. Meist werden solche Themen sehr interessiert und aufgeschlossen von den Kindern aufgenommen und es gab angeregte Diskussionen.“

Ein Großteil der Befragten erlebte Kinder mit Diskriminierungserfahrung und sozialer Benachteiligung als „weniger sensibel gegenüber Geschlechtergerechtigkeit bzw. scheint kaum ein Bewusstsein dafür zu herrschen“. Kinder seien stark von ihrer Lebenswelt sowie den Erwartungen und Einstellungen der Eltern geprägt. Ein*e Religionslehrer*in ergänzte „Wir versuchen durch das soziale Lernen Ausgrenzung, etc. gar nicht zu differenzieren. Es wird auf ein religiöses Miteinander geachtet – gemeinsame Feiern und gemeinsame Aktionen, wo alle ihren Platz finden.“

Laut den Befragten spielen *Geschlechterstereotype in konflikthafter und/oder gewaltvoller Situationen* im Klassenzimmer eine wichtige Rolle. „In meiner derzeitigen Klassen haben die Buben häufiger Konflikte, bei denen Gewalt ausgeübt wird. Die Mädchen streiten verbal häufiger miteinander.“ Viele Befragte teilten diese Beobachtung und sehen in Spielsituationen (u.a. geprägt von Wettbewerbs- und Leistungsgedanken) von Geschlechterstereotypen geprägte Verhaltensmuster: Buben* reagieren in gewaltvollen verbalen und non-verbalen Handlungen. Mädchen* hingegen verhalten sich leiser und zurückgezogener bzw. verbal gewaltvoll in Konfliktsituationen.

Die größten Herausforderungen in konflikthafter Situationen sahen die Befragten zum einen in ihrer eigenen Rolle als Pädagog*in, aber auch in der Arbeit mit gewaltbetroffenen Kindern. Herausforderungen liegen im Erkennen der konflikthafter Situation und im adäquaten pädagogischen Handeln. Dabei stellen sich Fragen im pädagogischen Alltag: Wann kann an die Empathie der Kinder appelliert werden? Was ging den verbalen/physischen Verletzungen voran? Wie lässt sich auf sich selbst gerichtete Aggression erkennen? Welche Bedingungen sind an Konfliktlösung geknüpft (Zeit, Raum und Ressourcen für Soziales Lernen)? Weitere Herausforderungen in der pädagogischen Auf- und Bearbeitung von konflikthafter Situationen mit Kindern beziehen sich auf Perspektivenwechsel (Rollen in Konflikten bewusst durchbrechen und tauschen) und Überzeugungsarbeit (Regeln und Gesetze können von persönlichen Einstellungen der Kinder/Familien abweichen).

Genderstereotype werden in der Kleidungswahl, den Begrüßungsritualen und im um Hilfe bitten sichtbar

Die Kleidung der Kinder in Volksschulen scheint laut den Befragten stark von Geschlechtereinflüssen geprägt zu sein. In erster Linie spielen Marken und Trends eine wichtige Rolle für die Position in der Klassengemeinschaft, wobei der Einfluss der Eltern maßgeblich wirkt. Ein*e Befragte*r verwies darauf, dass es „bei Familienfesten [...] oft strenge, unausgesprochene Regeln [gibt], z.B. die Mädchen müssen ein Kleid oder Dirndl tragen.“ Hinzu kommt, dass die Kleidung der Kinder und ihre Einstellung zur Mode stark geschlechtsstereotyp geprägt ist. Sichtbar wird dies vor allem bei Festen und Ritualen (z.B. Erstkommunion).

Für Mädchen* spielt das Aussehen sowohl bei besonderen Anlässen als auch im Alltag eine wichtige Rolle. Kleiden sich Mädchen* burschikos/nicht geschlechterstereotyp hat das kaum Auswirkung auf das soziale Verhalten der Mitschüler*innen. Bei Buben* hingegen scheint das Thema der Kleidungswahl der Funktionalität (z.B. Anzug bei festlichen Anlässen) zu folgen, zumindest vordergründig. Halten sich Buben* jedoch nicht an geschlechterstereotyp Kleidungs Vorstellungen (z.B. rosa T-Shirt), müssen sie häufig damit rechnen, belächelt, gehänselt oder ausgegrenzt zu werden. Diese Sanktionen werden bei Mädchen* nicht beobachtet. Ein*e Befragte*r ergänzte, dass es nun auch „die Glitzer-/Wisch-Shirts“ für Buben* gibt, und „Pailletten nicht mehr nur für Mädchen

sind, sondern auch Buben das tragen dürfen“. Ein*e Befragte*r konnte beobachten, dass zu Fasching hauptsächlich geschlechterstereotype Kostüme gewählt werden. Mädchen* verkleiden sich als Prinzessin und Buben* als Krieger/Ninja.

Auf die Frage nach *Begrüßungsritualen* und einer möglichen Verbindung zum Geschlecht und Alter der Kinder betonte ein Großteil der Befragten, dass sie alle Kinder gleich wertschätzend begrüßen und deren Kleidung, Frisuren oder Accessoires gleichermaßen bewundern. Manche der Befragten reflektierten dabei kritisch über geschlechterbezogene Verstärkungseffekte im eigenen Verhalten gegenüber Kindern: „Bei Mädchen rutscht mir das öfter heraus, sei es ein Hinweis auf ein Kleid oder eine Frisur. Ich bemühe mich, auch bei Buben aufmerksam zu sein und besondere Kleidung oder eine Gel-Frisur wahrzunehmen.“ Aber auch die unterschiedliche Wortwahl für Mädchen* (hübsch) und für Buben* (cool) wurde genannt.

Fünf der neun Befragten konnten keine Geschlechterunterschiede feststellen, wenn es darum geht, welche Kinder in unterschiedlichen Situationen *um Hilfe bitten*. Drei der Befragten machten die Beobachtung, dass Mädchen* tendenziell selbstständiger sind als Buben* und weniger Hilfe benötigen. „Oft wirken Buben im Vergleich zu Mädchen besonders im Schuleingangsalter sowohl emotional als auch feinmotorisch, häufig auch intellektuell jünger. Sie sind meist unselbstständiger, brauchen mehr Hilfe beim [Umziehen], haben weniger Orientierung hinsichtlich ihrer Aufgaben und Materialien. Sie verlieren ihre Sachen häufiger, bekommen langsamer einen selbstständigen Überblick über den schulischen Alltag.“ Es finden sich auch Hinweise darauf, dass manche Mädchen* um Hilfe bitten, weil sie Zuneigung oder Aufmerksamkeit benötigen.

Mädchen* nehmen Hilfe eher an als Buben*, wenn Lehrer*innen Kindern Hilfe anbieten. Dabei wurde beobachtet, dass Mädchen* teilweise „sanfter“ angesprochen werden. Buben* hingegen wollen selbst probieren oder nehmen eher Hilfe von Gleichaltrigen als von Erwachsenen an. Möglicherweise spielen dabei traditionelle Männlichkeitsanforderungen (Coolness, „sich keine Blöße geben wollen“) eine gewisse Rolle.

Die Rolle von Familie und männlichen Bezugspersonen in Volksschulen

Auf die Frage in welcher Weise *männliche Bezugspersonen* der Kinder in die Schule eingebunden sind, wurde vor allem auf Familienfeste, Schulfeste oder/und Elternabende und dabei auf geschlechterstereotype Aktivitäten (Tische tragen, Grillen, Her- und Wegräumen, Transportdienste, Sportaktivitäten) hingewiesen. Nehmen Väter an Veranstaltungen wie Elternabend oder Elternsprechtag teil, dann weil sie es wollen. Zusätzlich wurde erwähnt, dass Angebote für Eltern teilweise geschlechterstereotyp auf Frauen* ausgerichtet sind, wodurch Männern* der Raum zur Teilnahme nicht gegeben wird (z.B. beim Elternabend werden geschlechtertypische Situation erzeugt, die auf Mütter abzielen). Männliche Bezugspersonen der Kinder werden bei Aktivitäten wie Ausflügen oder dem Vorstellen von Berufen aktiv miteinbezogen.

Falls sich ein Kind verletzt, wird die Person kontaktiert, die als Notfallkontakt von den Erziehungsberechtigten angegeben wurde. In den meisten Fällen ist das laut den Befragten die Mutter. In manchen Fällen wird jene Bezugsperson kontaktiert, die „am ehesten der deutschen Sprache mächtig ist“.

Das Thema der *Vielfalt von Familien* (Regenbogenfamilien/LGBTIQA* Elternpaare, Alleinerziehende, Patchworkfamilien, Mehrgenerationenfamilien, transnationale Familien), wird in

der Volksschule vor allem in Anlassfällen behandelt (z.B. aufgrund von Veränderungen in der Familienkonstellation eines Kindes): „Das Thema „Familie“ kommt immer wieder vor. Hier geht es vorerst darum, die unterschiedlichen Familientypen innerhalb der Klasse bewusst zu machen, so dass die Kinder reflektieren können, dass es keine „normale“ Familienform gibt, sondern jeweils nur die eigenen und die, der anderen Klassenkamerad*innen.“ Einige Befragte erarbeiteten das Thema „Familie“ im Sachunterricht und in der Sexuellen Bildung. Manche setzten dazu thematische Schwerpunkte im Unterricht (z.B. „Familien-Woche“ zu Diversität in der Familie; Wochenthema „Meine Familie“ und „Tätigkeiten im Haushalt“).

Das Thema der Aufteilung von Care-Arbeit zwischen den Eltern wird teilweise von den Befragten rund um den Vatertag oder Muttertag erarbeitet. Teilweise erarbeiten Lehrer*innen das Thema mit den Kindern im Sachunterricht z.B. in der „Familien-Woche“ oder im Laufe der Auseinandersetzung mit den 17 Zielen (Agenda 2030 der Vereinten Nationen).

Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Checklisten-Erhebung

Die *Diversität des pädagogischen Personals* in den Einrichtungen als auch die *Diversität der Checklisten-Befragten* war gering. Zehn Prozent der Befragten fühlten sich dem männlichen Geschlecht zugehörig, während sich 90 Prozent der Befragten dem weiblichen Geschlecht zugehörig fühlten. Dieses Ergebnis spiegelt den geschätzten Männer*anteil in den Einrichtungen, in denen die Befragten tätig waren, wider. In Kindergärten wurde der Männer*anteil auf null bis zehn Prozent und in Volksschulen ein wenig höher geschätzt (null bis 20 Prozent).⁴³

Sieben von 13 der befragten Kindergartenpädagog*innen und alle Primarstufenpädagog*innen waren der Meinung, dass ihnen in ihrer Berufsausbildung keine angemessenen Werkzeuge für den Umgang mit Geschlechterstereotypen vermittelt wurde. Neun von 13 befragten Kindergartenpädagog*innen, aber nur vier von neun befragten Volksschullehrer*innen haben an Fortbildungen und Weiterbildungen zum Thema Umgang mit Geschlechterstereotypen teilgenommen.

Sowohl in Kindergärten als auch in Volksschulen kommen *Kinder-/Bilderbücher* zum Einsatz, die nicht stereotype Darstellungen von Geschlecht beinhalten, wobei Bücher in denen Frauen*/Mädchen* als stark und abenteuerlustig dargestellt werden häufiger verwendet werden, als Bücher in denen Männer*/Buben* als fürsorglich und hilfsbereit dargestellt werden. Darstellungen von anderen Geschlechtern jenseits der Binarität weiblich-männlich finden sich kaum in den verwendeten Kinderbüchern. Volksschullehrer*innen berichteten im Vergleich zu Kindergartenpädagog*innen häufiger davon, dass Bücher genutzt werden, in denen unterschiedliche Familienformen dargestellt werden. In Kindergärten werden tendenziell mehr Bücher genutzt, in denen traditionelle Familiendarstellungen (Vater, Mutter und Kind) und die Familienform der Alleinerzieher*in dargestellt werden. Bücher zum Thema Gewaltprävention oder/und Resilienz kommen sowohl in Kindergärten als auch in Volksschulen zum Einsatz.

Tägliche *Care-Aufgaben* umfassen sowohl in Kindergärten als auch in Volksschulen ein breites Tätigkeitsfeld. Die Kinder übernehmen Tätigkeiten rund um das Mittagessen/Jausnen (Aufdecken,

⁴³ Der geschätzte Männer*anteil des pädagogischen Fachpersonals in den Einrichtungen der Befragten liegt über dem durchschnittlichen Männer*anteil in österreichischen Kindergärten (2 Prozent) und österreichischen Volksschulen (7,4 Prozent).

Abräumen, Tisch abwischen und Geschirr wegräumen), Aufräumtätigkeiten, Gartenarbeiten und soziale Aktivitäten wie Trösten, Kümmern und Helfen. In Volksschulen fallen weitere Klassendienste wie Tafeldienst, Trägerdienst (Bot*innengänge) oder Ordnungsdienste (Hefte austeilern, beim Schneiden und Einkleben unterstützen) an. Dem Großteil der Befragten war es wichtig zu betonen, dass alle Kinder gleichermaßen an diesen Care-Aufgaben teilnehmen (müssen) und gleichermaßen dazu ermutigt werden, diese selbstständig zu übernehmen. Viele Pädagog*innen waren der Meinung, dass sie durch Wertschätzung gegenüber Care-Aktivitäten, das Vorleben und Ausüben von Care-Tätigkeiten und das transparente Zuteilen von Care-Aufgaben und sozialen Regeln ein Bewusstsein dafür bei Kindern aufbauen können. In Volksschulen gibt es dafür ab der ersten Klasse das Fach „Soziales Lernen“.

In Kindergärten und Volksschulen kommen eine Vielzahl *geschlechtersensibler Lern- und Spielmaterialien zum Thema Berufe* zum Einsatz. Auf Männer* in Care-Berufen wird vor allem mit Hilfe von bildlichen Darstellungen eingegangen, wobei Befragte diesbezüglich fehlendes Material beklagten, die ausschließlich binäre Darstellung von Geschlecht bemängelten oder das Material selbst auf ihre Anforderungen anpassen oder selbst erstellen müssen. Oft wird bestehendes Material wie z.B. Geschichten in Kinderbüchern durch geschlechtergerechte Sprache (Doppelnennung) ad hoc angepasst, oder es werden Materialien zu anderen Themen verwendet, in denen das Thema Berufe, Männer* in Care-Berufen oder Care-Aktivitäten nebenbei bearbeitet wird.

Das *Geschlechterthema im Zusammenhang mit Armut, Migration oder sozialer Ausgrenzung* wird in Kindergärten selten bis nie bearbeitet. In Volksschulen hingegen wird es thematisiert, wenn es einen aktuellen Anlass dafür gibt oder das Thema im Unterricht oder in Gesprächen vorkommt. Ein Großteil der Befragten hat die Erfahrung gemacht, dass Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder, die selbst Erfahrung mit sozialer Benachteiligung gemacht haben, weniger offen für das Thema der Geschlechtergerechtigkeit sind.⁴⁴ Pädagog*innen erkennen zwar einen Zusammenhang, sehen jedoch oftmals keine Notwendigkeit das Thema mit den Kindern zu bearbeiten. *„Soziale Ausgrenzung ist sicherlich ein oft behandeltes Thema. Im Kontext von Geschlechterthemen war es noch nicht nötig darüber zu sprechen.“*

In Kindergärten spielt das Geschlecht in *konflikthaften oder gewaltvollen Situationen* seltener eine Rolle als in Volksschulen. Primarstufenpädagog*innen gaben an, dass Buben* in Konfliktsituationen häufiger schlagen, treten oder schupfen, während Mädchen* tendenziell eher verbale Auseinandersetzungen haben oder/und ihre Aggressionen nach innen richten.

Die *Kleidung* und die Einstellung zu Kleidung spielen sowohl bei Kindern im Kindergarten als auch in der Volksschule eine große Rolle. Dabei unterscheiden Kinder im Kindergarten vor allem zwischen Mädchen*- und Buben*farben, während in der Volksschule auch Marken und Trends eine zentrale Rolle für die „Stellung“ in der Klassengemeinschaft spielen. Zusätzlich beobachteten Volksschullehrer*innen im Vergleich zu Kindergärtner*innen vermehrt, dass es für Buben* Sanktionen (hänseln, nicht mitspielen lassen) gibt, wenn sie sich nicht an geschlechterstereotype Kleidungsstile halten (z.B. rosa T-Shirt). Dieses Phänomen kann bei Mädchen* hingegen weniger bis

⁴⁴ Sichtbar wird hier das Phänomen des „Othering“. Dabei werden Kinder mit Migrationshintergrund zu „anderen“ gemacht, während österreichische Kinder und deren Verhalten zur Norm/ zum Standard werden. Dabei wird das Verhalten der Kinder mit Migrationshintergrund als ein von der vermeintlichen Norm abweichendes Verhalten dargestellt.

gar nicht beobachtet werden. Außerdem spielen Geschlechterstereotype beim Verkleiden in Kindergärten kaum eine Rolle. In Volksschulen hingegen beobachteten Pädagog*innen häufiger, dass sich Buben* als Krieger verkleiden, während Prinzessinnenkostüme hauptsächlich von Mädchen* gewählt werden. Einige der Befragten erkannten in ihrem eigenen Handeln Geschlechterunterschiede in dem sie für Mädchen* Wörter wie „hübsch“ und bei Buben* Wörter wie „cool“ für Komplimente zu Kleidung, Frisur oder Accessoires wählen. Auf die Frage nach *Begrüßungsritualen* und einer möglichen Verbindung zum Geschlecht und Alter der Kinder betonte ein Großteil der Befragten, dass sie alle Kinder gleichermaßen begrüßen.

Der Großteil der Befragten gab zunächst an, dass sie keine Geschlechterunterschiede feststellen konnten, wenn es darum geht, welche Kinder *um Hilfe bitten* und wer *Hilfe annimmt*. Dennoch zeigten sich Unterschiede, denn sowohl in Kindergärten als auch in Volksschulen wurde festgestellt, dass Mädchen* „sanfter“ angesprochen werden, wenn es um Hilfestellungen geht, länger getröstet werden oder Buben* häufiger weggeschickt werden. Zusätzlich gaben Pädagog*innen an, dass Mädchen* häufiger um Hilfe bitten, während Buben* öfter Hilfe benötigen aber/und warten, bis ihnen Hilfe angeboten wird.

In Kindergärten werden *männliche Bezugspersonen* als involviert wahrgenommen. Teilweise liegt das daran, dass Väter die Bring- und Abholdienste übernehmen (vor allem in Betriebskindergärten). In Volksschulen hingegen meldeten viele Befragte, dass Väter vor allem für geschlechterstereotype Aktivitäten wie Tische tragen, Grillen, Her- und Wegräumen, Transportdienste, Sportaktivitäten bei Festen angesprochen werden. Sowohl in Kindergärten als auch in Volksschulen werden trotzdem meistens Mütter als Notfallkontakt angegeben und im Anlassfall kontaktiert.

Die *Vielfalt von Familien* wird in Kindergärten weniger thematisiert als in Volksschulen. In Kindergärten werden hauptsächlich Familienformen (Familienkonstellationen mit heterosexuell gelesenen Eltern, Alleinerzieher*innen) behandelt. In Volksschulen wird hingegen auf unterschiedliche Familienformen im Sachunterricht oder/und im Fach „Soziales Lernen“ eingegangen. Vor allem rund um den Vatertag oder Muttertag wird das Thema Familie und die Diversität von Familien besprochen.

Abschließend soll angemerkt werden, dass es sich bei der Analyse der Checklisten um eine kleine Stichprobe handelt. Es können deshalb keine Schlussfolgerungen auf alle Kindergärten, Volksschulen und deren pädagogisches Personal in Österreich gezogen werden. Die Ergebnisse bieten jedoch einen ersten Einblick in die Erfahrungen und Beobachtungen des pädagogischen Personals in österreichischen Volksschulen und Kindergärten zur aktuellen Auseinandersetzung mit dem Thema Caring Masculinities/ sorgeorientierte Männlichkeiten und Männer* in Care-Berufen.

3. Zusammenfassung der Erkenntnisse und Empfehlungen

Im abschließend letzten Kapitel werden die Rahmenbedingungen von Geschlechtergleichstellung und geschlechtersensibler Pädagogik in österreichischen Kindergärten und Volksschulen zusammengefasst. Es werden die Analyseergebnisse der Fokusgruppendifkussionen, Interviews und Checklisten interpretiert und mit konkreten Vorschlägen versehen, um Lücken in der gendersensitiven Pädagogik zu schließen und mehr Aufmerksamkeit für das Thema Caring Masculinity / sorgerorientierten Männlichkeit und der gendergerechten Ausübung von Care-Aktivitäten zu schaffen.

In Österreich wird die Auseinandersetzung mit Geschlechtergleichstellung und geschlechtersensibler Pädagogik durch Rahmenbedingungen und Empfehlungen des BMBWF sichergestellt. Für Kindergärten gilt seit 2010 der *BildungsRahmenPlan* aus dem Jahr 2009, der besagt, dass die Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten unter anderem dem Grundsatz der Geschlechtergleichstellung zu folgen hat. Diese Orientierung ist von allen Pädagog*innen in allen Bundesländern bestmöglich umzusetzen. Für die Primarstufe gilt, wie für alle Schulen, der *Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“* aus dem Jahr 2018. Er enthält Anregungen für eine pluralistische, von religiöser, kultureller und sozialer Diversität geprägte Gesellschaft und deren Thematisierung in der Schule. Pädagog*innen sind angehalten, aber nicht verpflichtet, die Umsetzung der Richtlinien zu gewährleisten. Beide Leitlinien sind daher Rahmenbedingungen und Empfehlungen, die von Pädagog*innen umgesetzt werden können.

In den Fokusgruppendifkussionen mit Pädagog*innen wurden zwei aktuelle Probleme mit diesen Rahmenvorgaben angesprochen. Erstens hängt die Umsetzung dieser Leitlinien fast ausschließlich vom *Engagement der Pädagog*innen* ab. Zum anderen seien mangelnde Umsetzungen auf die Rahmenbedingungen selbst zurückzuführen: Diese seien sehr allgemein formuliert und lassen einen großen Interpretationsspielraum zu, in dem unterschiedliche Pädagog*innen das Ziel einer geschlechtersensiblen Pädagogik an unterschiedlichen Stellen als erreicht verstehen. Sowohl der BildungsRahmenPlan als auch der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ enthalten keine Anleitung und/oder Unterstützung für die praktische Umsetzung. Zudem wird die Umsetzung weder kontrolliert noch ist sie für die Pädagog*innen verpflichtend.

Das Engagement der Pädagog*innen hängt stark von *ihrem Wissen und ihren Ressourcen* ab. Sowohl in den Fokusgruppendifkussionen als auch in den ausgefüllten Checklisten wurde festgestellt, dass das Thema geschlechtersensible Pädagogik in der Ausbildung von Elementarstufen- als auch von Primarstufenpädagog*innen zu wenig Beachtung findet, beziehungsweise noch nicht lange in der Ausbildung bearbeitet wird. Ein Vergleich der ausgefüllten Checklisten zeigte, dass in der Elementarpädagogikausbildung häufiger Wert auf die Vermittlung von Werkzeugen für den Umgang mit Geschlechterstereotypen gelegt wird als in der Primarstufenausbildung. In der Primarstufenausbildung wird das Thema nur in einzelnen Studienschwerpunkten (Ausbildung mit Schwerpunkt Inklusion) behandelt, was zur Folge hat, dass die Mehrheit der Studierenden nicht mit dem Thema Gender in Berührung kommt. Einige Pädagog*innen, vor allem jene, bei denen die Ausbildung schon länger zurückliegt und die bereits lange Zeit als Pädagog*innen tätig sind, haben sich in ihrer Ausbildung überhaupt nicht mit dem Thema Gender beschäftigt. Ihnen fehlt das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den Themen geschlechtersensible Pädagogik und sorgerorientierte Männlichkeit*. Oft wissen sie nicht, welche Konsequenzen mit dem unbewussten Reproduzieren und Weitergeben von Geschlechterstereotypen einhergehen.

Empfehlungen

- Gendersensible Pädagogik muss verpflichtender Bestandteil der Ausbildung von Elementarstufen- als auch von Primarstufenpädagog*innen sein. Konzepte wie sorgeorientierte Männlichkeit*, geschlechtergerechte und geschlechtersensible Pädagogik sollten Teil der Ausbildung für alle werden und nicht nur als Querschnittsthema oder als Schwerpunktthema für Auszubildende in speziellen Studienschwerpunkten behandelt werden.
- Attraktive Weiterbildungsangebote zum Thema. Zum einen sollen diese Angebote für Pädagog*innen, die sich noch nicht mit dem Thema beschäftigt haben und zum anderen für Pädagog*innen, die bereits Interesse und Zeit in das Thema investiert haben und ihr Wissen vertiefen wollen ansprechend sein.
- Es gilt, Pädagog*innen für das Thema der geschlechtersensiblen Pädagogik und sorgeorientierten Männlichkeit* zu sensibilisieren. Fragen wie: „Was bedeutet es, wenn Burschen* und Männer* fürsorgliche und pflegende Aufgaben übernehmen? Wie wirkt sich dieses Männlichkeitskonzept auf die Berufsorientierung von Burschen* oder auf das Leben von Mädchen* und Frauen* aus?“ sollten mit den Pädagog*innen thematisiert werden, damit das größere Konzept verstanden und ein Bewusstsein für die Bedeutung der Themen geschaffen wird.

Ein *Mangel an Ressourcen* scheint die Mehrheit der Pädagog*innen zu betreffen. In den Fokusgruppendifkussionen wurde häufig erwähnt, dass den Pädagog*innen nicht die Zeit zur Verfügung steht, sich mit einem zusätzlichen Thema zu befassen, Wissen und Informationen darüber zu recherchieren und Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Außerdem scheinen andere Themen (z.B. Migration, körperliche und geistige Einschränkungen und Sprachbarrieren) für Pädagog*innen wichtiger zu sein. Die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern scheint den Pädagog*innen im Vergleich zu den eben genannten Problemen nicht aktuell genug zu sein. Gleichzeitig fehlt das Bewusstsein eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Genderthematik und den Themen Armut, Migration oder soziale Ausgrenzung. „*Soziale Ausgrenzung ist sicherlich ein oft behandeltes Thema. Im Kontext von Geschlechterthemen war es noch nicht nötig darüber zu sprechen.*“

Empfehlungen

- Für Pädagog*innen wird leicht zugängliches und gut aufbereitetes Lehrmaterial empfohlen. Es sollte zum einen optisch ansprechend und zum anderen leicht umsetzbar sein. Das bedeutet, dass das benötigte Material (z. B. Bilder, Bücher, Songtexte) bereits in den Lehrmaterialien enthalten sein muss.
- Es besteht Bedarf an fächerübergreifendem Material und Material, das in verschiedenen Situationen (im Unterricht oder in den Pausen) und/oder in Kombination mit anderen Themen eingesetzt werden kann.

In den Fokusgruppendifkussionen konnten *unterschiedliche Wahrnehmungen von geschlechtssensiblen Unterricht* identifiziert werden. Für einige Pädagog*innen ist die derzeitige Situation in Kindergärten und Volksschulen dadurch gekennzeichnet, dass kein Unterschied zwischen Mädchen* und Burschen* gemacht wird. „*Alle Kinder haben die gleichen Aufgaben und Möglichkeiten.*“ Für einige Pädagog*innen ist die Diskussion über Geschlecht an Binarität orientiert und zu oberflächlich. „*Wir reden immer nur über binäre Geschlechter und den Polizisten und die Polizistin.*“ Einige sahen die Ursache für das Problem nicht in Institutionen wie Kindergärten und Volksschulen, sondern im privaten und familiären Umfeld der Kinder. Andere wiederum konnten an ihren eigenen Kindern und Erfahrungen sehen, dass sich Kinder ab dem Zeitpunkt des Eintritts in pädagogische Einrichtungen wie Kindergärten und Schulen zunehmend geschlechterstereotyp verhalten. Diese Widersprüche deuten auf einen Mangel an Wissen und Reflexion unter Pädagog*innen hin.

Empfehlungen

- Wissen über Geschlechtervielfalt bereitstellen. Die Überwindung von Vorurteilen und geschlechterspezifischer Diskriminierung ist von zentraler Bedeutung, da Voreingenommenheit gegenüber Genderdiversität zu Hindernissen bei der Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen beiträgt. Geschlechterstereotype, die in einem binären Ansatz verhaftet sind, schaffen Barrieren auf verschiedenen Ebenen: auf individueller, zwischenmenschlicher, personeller und struktureller Ebene im Bildungssystem (einschließlich Kinderbetreuungseinrichtungen). Daher sind sehr spezifische Investitionen, soziales Bewusstsein sowie der Aufbau von Kompetenzen, Fähigkeiten und Wissen notwendig, um das Bewusstsein für Chancengerechtigkeit unabhängig von Geschlecht, Klasse, Herkunft und anderen sozialen Merkmalen zu stärken.
- Es wird empfohlen, die Verbreitung bestehender Best Practice-Beispiele zu fördern und Netzwerke zu unterstützen, die sich mit Geschlechtersensibilität in der Elementar- und Primarstufe befassen. Sowohl im Bildungssystem als auch in der Gesellschaft mangelt es an guten Beispielen, insbesondere in Bezug auf die Rolle von Burschen* und Männern*; sie werden von den Expert*innen und in der Gemeinschaft nicht ausreichend zur Kenntnis genommen. In den meisten Fällen sind gute Beispiele hoch interessierten und bereits hoch qualifizierten Expert*innen bekannt, die Zugang zu breiteren Informationsquellen und Erfahrungen haben.

In den Fokusgruppendifkussionen und den ausgefüllten Checklisten konnte festgestellt werden, dass es den Befragten ein besonderes Anliegen war mitzuteilen, dass sie Mädchen* und Buben* gleichbehandeln und dass Mädchen* und Buben* die gleichen Aufgaben, Ansprüche und Pflichten haben. Die befragten Pädagog*innen wiesen darauf hin, dass Care-Tätigkeiten rund um das Mittagessen, Aufräumtätigkeiten, Klassendienste und soziale Aktivitäten (z.B. anderen Helfen) gleichmäßig verteilt und Kinder gleichermaßen dazu ermutigt werden, diese Aktivitäten zu übernehmen. Pädagog*innen unterstützen das Ausüben von Care-Aktivitäten in dem sie diese transparent und systemisch auf die Kinder aufteilen, sie aktiv vorleben und ihnen Wertschätzung entgegenbringen. Von Primarstufenpädagog*innen wurde dabei explizit auf das Fach „Soziales Lernen“ hingewiesen. Trotzdem berichteten Pädagog*innen unter anderem in den drei Themenbereichen Umgang mit Kleidung, Komplimenten und Konflikten vermehrt über unbewusste

und damit unreflektierte Situationen, in denen traditionelle Geschlechterstereotype reproduziert werden. So erwähnten Primarstufenpädagog*innen, dass Buben* Sanktionen (hänseln, nicht mitspielen lassen) erfahren, wenn sie sich nicht an geschlechterstereotype Kleidungsstile halten (z.B. ein rosa T-Shirt tragen). Auch in Komplimenten zu Kleidung, Frisur oder Accessoires der Kinder lassen sich geschlechtertypische Umgangsweisen der Pädagog*innen erkennen (bei Mädchen* eher „hübsch“, bei Buben* eher „cool“). Primarstufenpädagog*innen konnten im Vergleich zu Elementarstufenpädagog*innen vermehrt feststellen, dass Buben* in Konfliktsituationen häufiger schlagen, treten oder schupfen, während Mädchen* tendenziell eher verbal in Auseinandersetzungen gehen. Einige Elementarstufenpädagog*innen berichteten darüber, dass Mädchen* einfühlsamer und länger getröstet werden als Buben*. Anhand dieser Checklisten-Analyse wurde sichtbar, dass die Einschätzung der Pädagog*innen teilweise nach dem Reflektieren über konkrete Situationen nicht mehr mit ihrer ursprünglichen Einschätzung übereinstimmte. Sichtbar wurde das z.B. daran, dass Pädagog*innen, die zunächst angaben, keine Geschlechterunterschiede in der Spielauswahl der Kinder zu erkennen, nach einer vertiefenden Reflexion und Beobachtung feststellten, dass Buben* grundsätzlich nicht so gerne im „Häuslichen Bereich“ spielen wie Mädchen*, bzw. andere Rollen und Tätigkeiten im Spiel übernehmen. Es fehlt also das Bewusstsein und die damit verbundene Fähigkeit, in Situationen geschlechterstereotypes Verhalten und damit verbundene Einschränkungen und Probleme im pädagogischen Alltag zu erkennen.

Empfehlungen

- Es muss Verständnis und Wissen vermittelt werden, dass eine Gleichbehandlung aller Kinder in pädagogischen Einrichtungen nicht automatisch Gendergerechtigkeit bedeutet. Um Geschlechterstereotype gegenüber Care-Aktivitäten abzubauen, muss man gemeinsam mit Kindern und vor allem mit Buben* an diesen arbeiten. Bereits 2009 im Leitfaden „Geschlechtssensible Pädagogik“ für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik ist folgendes dazu nachzulesen: *„Das Ziel von gleichstellungsorientierter Pädagogik ist nicht, alle Kinder gleich zu behandeln. Denn in einer vorschnellen Gleichbehandlung von Ungleichem liegt die Gefahr, Ungleichheit zu verstärken.“* (BMUKK, 2009, S. 8) Dieses in Leitfäden verankerte Wissen muss aktiv an Pädagog*innen herangetragen werden, damit es auch in der Praxis Anwendung erfährt und nicht auf der theoretischen Ebene endet.
- Mit der Wissensvermittlung von geschlechtersensibler Pädagogik geht die Umwandlung theoretischen Wissens in die praktische Umsetzung in alltäglichen Situationen einher. Pädagog*innen müssen lernen, wie sie die theoretischen Vorgaben von Leitfäden wie dem Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ des BMBWF in der Praxis umsetzen können. Hilfestellungen zum Erkennen von Geschlechterstereotypen und den damit verbunden Problemen, von Situationen, die von Gender geprägt sind und den eigenen Reproduktionen von Genderstereotypen müssen vermittelt werden. Zusätzlich müssen Werkzeuge für Veränderung zur Verfügung gestellt werden (Reflexions- und Unterrichtsmaterial).

In den Fokusgruppendifkussionen wurde häufig erwähnt, dass den Pädagog*innen *kein Material* zum Thema Gendersensibilität im Elementar- und Primarstufenbereich zur Verfügung steht. Zusätzlich wurde in den Checklisten vermerkt, dass bildliche Darstellungen von Männern*, die bezahlte oder/und unbezahlte Care-Aktivitäten ausüben, entweder gar nicht vorhanden sind, oder ausschließlich binäre Darstellung davon zu finden sind. Pädagog*innen bemängeln, dass sie bestehendes Material anpassen (z.B. Geschichten in Kinderbüchern durch geschlechtergerechte Sprache (Doppelnennung) modifizieren) oder selbst erstellen müssen. Die ECaRoM Materialrecherche hat diese Aussage zum Teil bestätigt. Es gibt zwar eine Vielzahl von Materialien, Angeboten und Texten im Internet. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, ungeeignete von brauchbaren Materialien unterscheiden zu können. Oft wird geschlechtersensibles Unterrichtsmaterial beworben und entweder wird das Thema nicht oder in binärer geschlechterstereotyper Weise behandelt. Darüber hinaus richtet sich ein großer Teil der Materialien an Schulstufen ab der Sekundarstufe. Vor allem für die Primarstufe ist Unterrichtsmaterial schwer zu finden. Oft wird geschlechtersensibles Material beworben, das sich meist auf die Förderung von Mädchen* mit dem Schwerpunkt auf MINT⁴⁵-Berufen konzentriert. Burschen* und ihre Förderung in Bildungs- und/oder Care-Berufen sowie das Konzept der sororientierten Männlichkeit* werden sehr selten angesprochen. Außerdem beschränken sich die meisten Materialien auf die binäre Darstellung von Geschlechtern. Für Kindergärten werden in der Regel Listen mit gendersensiblen Bilderbüchern zur Verfügung gestellt. Über die Checklistenanalyse konnte herausgefunden werden, dass dabei häufig Bilderbücher verwendet werden, in denen Frauen*/Mädchen* als stark und abenteuerlustig dargestellt werden. Bilderbücher in denen Männer*/Buben* als fürsorglich und hilfsbereit dargestellt werden, sind selten bis gar nicht zu finden. Darstellungen von Geschlechtern jenseits der Binarität werden kaum in den verwendeten Kinderbüchern thematisiert. Volksschullehrer*innen berichteten im Vergleich zu Kindergartenpädagog*innen häufiger darüber, dass Bücher mit einem Fokus auf Pluralität von Familienformen zum Einsatz kommen. In Kindergärten werden tendenziell mehr Bücher genutzt, in denen traditionelle Familiendarstellungen (Vater, Mutter und Kind) und die Familienform der Alleinerzieher*in dargestellt werden. Suchen Pädagog*innen also nach konkretem Unterrichtsmaterial zum Thema Geschlechterdiversität oder sororientierte Männlichkeit* oder Spiele für Kindergärten, in denen das Thema Geschlechterdiversität und Care-Aktivitäten behandelt werden, werden sie kaum fündig. Sie müssten ihre Suche ausweiten und das Material nach ihren Wünschen und Bedürfnissen modifizieren.

⁴⁵ MINT = Anfangsbuchstaben der Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

Empfehlungen

- Ein starkes pädagogisches Konzept ist eine Grundvoraussetzung, um die Gleichstellung aller Geschlechter zu erreichen. Bildung ist ein gutes Instrument zur Verwirklichung der Gleichstellung, jedoch sind Expert*innen und vor allem die Pädagog*innen noch nicht gut genug darauf vorbereitet, Werte wie Gleichstellung einzuführen und zu vermitteln. Die Entwicklung neuer, aktueller Lehrpläne, die Durchführung verpflichtender und regelmäßiger Schulungen für Pädagog*innen, die Überarbeitung und/oder Entwicklung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien sind von großer Bedeutung.
- Um die Perspektiven von Burschen* in Bezug auf soziale, erzieherische oder pflegerische Berufe zu erweitern, ist es erforderlich, dass bereits Pädagog*innen in der Früherziehung Buben* (und andere Geschlechter) geschlechtersensibel unterstützen können. Werkzeuge, Methoden und Bildungsmaterialien sollten Pädagog*innen sowie Kindern einen Raum zur Reflexion bieten und in verschiedenen Bildungssettings (z.B. auch in der Elternarbeit) eingesetzt werden.
- Es sollte mehr (Geschlechter-)Diversität und weniger Männlichkeits*stereotype in Bildungsmaterialien für die frühe Bildung beleuchtet werden. Auch sollte ein Transfer von Good-Practice-Beispielmaterial (Boys' Day) in Schulbücher und andere Bildungsmaterialien erfolgen.
- Diversität und Intersektionalität sollten sich in den Materialien widerspiegeln; statt zwischen „Migrant*innen“ und „autochthonen Österreicher*innen“ zu unterscheiden, sollte eine multiethnische Realität in der österreichischen Gesellschaft auch in Bildungsmaterialien dargestellt werden.
- Das Image von Care-Arbeit sollte in einem geschlechtersensiblen Bildungsmaterial aufgewertet werden. Ihr Nutzen für Individuen, zwischenmenschliche Beziehungen und für die Gesellschaft als Ganzes sollte deutlich werden.

4. Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (n.d.) a: Berufsfeld Elementarpädagogik/ Sozialpädagogik. online: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html#heading_Ausbildungsmoeglichkeiten (last accessed 06.12.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (n.d.) b: PädagogInnenbildung NEU. online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> (last accessed 06.12.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Grundsatzerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“. Rundschreiben Nr. 21/2018, Geschäftszahl: BMBWF-15.510/0024-Präs/1/2018, online: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html (last accessed 06.12.2021).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005): Männer als Volksschullehrer: Statistische Darstellung und Einblicke in die erziehungswissenschaftliche Diskussion. Wien.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (05.2021): Der BOYS' DAY 2020 in Österreich. online: https://www.boysday.at/documents/BD_Gesamtbericht_2020_Oesterreich.pdf (last accessed 06.12.2021).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik online: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwji8JHlva_3AhVMOewKHa9LDkkQFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fpubshop.bmbwf.gv.at%2Findex.php%3Frex_media_type%3Dpubshop_download%26rex_media_file%3D184_leitfaden_bakip_09_15545.pdf&usg=AOvVaw3BZo4utUEvyxSnDiY86ahb (last accessed 25.04.2022).
- Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Frey, Isabella & Hirtl, Lena (2020): Geschlechterkonstruktionen und Familienbilder zeitgenössischer Kinderliteratur für Drei- bis Sechsjährige durch exemplarische Vergleiche 60er und 0er. Wien.
- Hartel, Birgit et al. (2016): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung, in: Konrad Oberwimmer et al. /BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Band 2, Graz: Leykam Verlag, S. 183-224. (Online version: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_Beitrag_5.pdf)
- Koch, Bernhard (2015): Strategien zur Erhöhung des Männeranteils im Kindergarten, In: (Ders. Hg.): Der Kindergarten als Arbeitsplatz für Frauen und Männer. Eine Herausforderung für Geschlechterpolitik. Eine Dokumentation der Tagung „Sag mir, wo die Männer sind... an der Universität Innsbruck, 11. Mai 2015. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 69 – 82.
- OECD (2017): Education Policy Outlook: Austria, <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Austria.pdf>

Federal Ministry for Education/Charlotte Bühler Institut (2016): OECD thematic review of Policies on Transitions between ECEC and primary educationCountry Background Report for AUSTRIA, Vienna, online: <http://www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-austria.pdf>

Statistik Austria (31.08.2021a): Kindertagesheime. Accessible at https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Kindertagesheimstatistik_2020_21.pdf

Statistik Austria (21.10.2021b): Schulbesuche. Accessible at https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Bildung_in_Zahlen_2019_20_-_Tabellenband.pdf

Smidt, Wilfried (2018): *Early childhood education and care in Austria*: challenges and education policies. In: Early Child Development and Care 188 (5), S. 624 – 633.

Anhang 1: Leitfaden für Fokusgruppendifkussionen und Interviews

- Herzlich Willkommen
- Technikcheck
- Vorstellung der Interviewer*innen & VMG Institut
- Programm: insg. 90 min., nach kurzer Projektvorstellung dann in Fokusgruppen á 6-7 Pers., wo wir über Projektfragen sprechen
- Kontext: das EU-Projekt ECaRoM – Early Care and the Role of Men:
 - Fokussiert auf die Überwindung von Geschlechterstereotypen und die Stärkung von fürsorglichen Männlichkeiten im Bereich der Früherziehung.
 - 24 Monate, begonnen im Februar 2021, bis 2023; in Österreich, Slowenien, Italien, Deutschland, Bulgarien, Litauen
 - In Österreich: Finanziert durch EU, Bildungsministerium und Sozialministerium
 - Ziel: Soll Vielfalt männlicher Berufsorientierung verbessern helfen – von Anfang an! Es gilt, verengten Familienrollen- und Berufsbildern frühzeitig entgegenzuwirken und gleichzeitig zu einer breiteren Berufswahl zu motivieren und Burschen in den individuellen Berufswünschen zu stärken.
 - Baut auf Boys in Care auf – im Chat link zum Handbuch & Webseite senden.
 - Das Projekt geht vom Modell „fürsorge-orientierter Männlichkeit(en)/Caring Masculinities“ aus: Burschen und Männer sind in der Lage und zunehmend offen dafür, Verantwortung in Erziehung, Bildung und Pflege zu übernehmen.
- Konkrete Arbeitsschritte im Projekt
 - Analyse der Ist-Situation und Bedarfe in der geschlechter- und diversitätssensiblen Frühpädagogik, deren Institutionen und deren in Ausbildungs-Institutionen
 - Aus dieser Basis: Entwicklung von...
 - Trainings und Fortbildungen für angehende Pädagog*innen
 - flexiblen Lehrmaterialien und -methoden für pädagogische Fachkräfte, die in Kindergärten und Primarstufen zum Einsatz kommen können
 - Öffentlichkeitsarbeit, um das Thema gesellschaftlich und in der Fachdiskussion stärker zu Verankern.
- Sie sind also konkret angesprochen als (zukünftige) pädagogische Fachkräfte. Und interessiert Ihre Sichtweise, Ihr Kenntnisstand und Ihr Bedarf zu den Fragen, die mit unserem Projekt zusammenhängen!
- Pädagog*innen in der Frühpädagogik haben einen großen direkten und indirekten Einfluss auf Kinder (und Eltern). Ihnen kommt eine Schlüsselrolle im frühen Sozialisationsprozess zu. Umso wichtiger ist es, dass sie gemeinsam mit den Kindern einschränkende Zuschreibungen und Geschlechterstereotype kritisch hinterfragen.
- Hinweis auf Checkliste: Dabei geht es ebenfalls um Geschlechteraspekte in der Arbeit mit Kindern. Wir würden uns freuen, wenn sie diese nach ein paar Tagen ausfüllen könnten.
- Wenn notwendig Überleitung in kleinere Gruppen: Fokusgruppen, die jeweils von uns geleitet werden. Dauer ca. 75 (100) Min. Wir haben Fragen vorbereitet und freuen uns, diese mit Ihnen zu besprechen. In jedem Fall danken wir Ihnen bereits vorab schon für Ihre Mitarbeit!
- Letztlich soll das Projekt und damit auch die heutige Fokusgruppen-Sitzung langfristig auch Ihnen und Ihrer Arbeit zugutekommen. Von den Materialien, die unser Projekt entwickelt, profitieren auch Sie!

Einverständniserklärung über Chat teilen (Unterschrift!) und ein ‚Ja‘ von allen Teilnehmenden aufnehmen.

Screenshot machen – als quasi-Teilnehmerliste

1. Wie ist Ihr Name? Ihr Hintergrund? Ihre Schwerpunkte in der Ausbildung?
2. Wie ist Ihrer Meinung nach der Stand der Dinge in Kindergärten/Volksschulen in Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter? (Curricula? Ausrichtung auf Mädchen*, Burschen*, Geschlechtervielfalt?) Gibt es einen besonderen Fokus auf fürsorgeorientierte Männlichkeit und Eingebundenheit von Männern in Vaterschaft, Erziehungs- und Bildungs- und Pflegeberufe, etc.? Was ist das Ziel (Gewaltprävention, Perspektiven- und Kompetenzerweiterung von Burschen*, Geschlechtergerechtigkeit, ...)?
3. Welche Erfahrungen haben Sie mit diesem Thema gemacht? Bitte beschreiben Sie Aktionen, die an der KPH oder an den Ihnen bekannten VS zum Thema Burschen/Männer und Betreuung durchgeführt wurden. Wie waren die Reaktionen von Studierende/Lehrern/Eltern/Kindern? Was waren die Erfahrungen: was war gut, was ging schief? Bitte beschreiben Sie auch Aktionen in Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter an der KPH oder an den Ihnen bekannten VS.
4. Wie (durch welche Praktiken, Diskurse, Gewohnheiten, pädagogische Mechanismen/Werkzeuge, organisatorische Atmosphäre) tragen Ihrer Meinung nach Lehrpersonen zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen über Burschen, Männlichkeit und deren Eingebundenheit in Care-Aufgaben bei?
5. Wie kann die Reproduktion von Geschlechterstereotypen über Burschen, Männlichkeit und deren Eingebundenheit in Care-Aufgaben vermieden werden? Fragen Sie zunächst nach allgemeinen Grundsätzen und dann nach konkreten Beispielen von Praktiken.
6. Welches Training in Bezug auf Geschlechtersensibilität und -vielfalt erhalten professionelle Pädagog*innen in ihrer Ausbildung (Grundausbildung, Fortbildung, verpflichtend oder frei wählbar, ...)? Hat es in den letzten Jahren signifikante Veränderungen in Bezug auf dieses Thema gegeben?
7. Was wird benötigt, um das Thema Burschen*/Männer in Betreuungsrollen in Kindergarten/Schule angemessen zu behandeln (Ausbildung, Wissen, Material, Methoden, Unterstützung, Bewusstseinsbildung, ...)?
Was wünscht ihr euch?

Vielen Dank für das Gespräch!



Anhang 2: Checklist für Pädagog*innen im Elementarstufenbereich

ECaRoM Checkliste zu Männlichkeiten in der frühen Erziehung und Bildung

KONTEXT

Das Projekt "Early care and the role of men" (EcaRoM) ist ein von der EU und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, so wie dem österreichischen Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz gefördertes Projekt, das sich mit Männlichkeiten in der frühen Erziehung und Bildung beschäftigt und in sechs europäischen Ländern durchgeführt wird: Dissens Institut für Bildung und Forschung e.V.-Deutschland (Koordinator), Verein für Männer-und Geschlechterthemen Steiermark -Österreich, Peace Institute -Slowenien, Istituto degli Innocenti -Italien, Center of Women's Studies and Policies - Bulgarien, Center for Equality Advancement -Litauen.

ZIELE UND ANWENDUNGSBEREICHE DER CHECKLISTE

Wir ermutigen Sie, diese Checkliste zu verwenden, um Themen im Zusammenhang mit Geschlecht und der Rolle von Männlichkeit in der frühen Erziehung und Bildung in Ihrem Kindergarten zu beobachten. Wir laden Sie ein, alltägliche Situationen in Ihrer Einrichtung zu beobachten, Fragen im Team zu reflektieren und zu dokumentieren. Nehmen Sie sich Zeit, sich auszutauschen, zuzusehen, zuzuhören und zu dokumentieren.

INFORMATIONEN ZUR VERWENDUNG SENSIBLER DATEN

Wir möchten die Anonymität gewährleisten und die Daten Ihrer Einrichtung schützen. Wir bitten Sie daher, die Personen, die Sie namentlich identifiziert haben, zu anonymisieren, bevor Sie die Checkliste an uns übergeben.

ECaRoM Checkliste zu Männlichkeiten in der frühen Erziehung und Bildung Fehler!

Textmarke nicht definiert.

<u>KONTEXT</u>	57
<u>ZIELE UND ANWENDUNGSBEREICHE DER CHECKLISTE</u>	57
<u>INFORMATIONEN ZUR VERWENDUNG SENSIBLER DATEN</u>	57
1) <u>WERKZEUGE: VERWENDUNG VON BÜCHERN</u>	58
2) <u>CARE/PFLEGE</u>	58
3) <u>BERUFE UND PROFESSIONEN</u>	59
4) <u>SOZIALE BENACHTEILIGUNG</u>	59
5) <u>SOZIALE HIERARCHIEN, MACHTVERHÄLTNISSE UND GEWALT</u>	60
6) <u>KLEIDUNG</u>	60
7) <u>AUFMERKSAMKEIT UND HILFE</u>	61
8) <u>FAMILIEN UND DIE ROLLE VON VÄTERN UND MÄNNLICHEN VERWANDTEN</u>	61
9) <u>BILDUNG UND SCHULUNGEN</u>	62
10) <u>DIVERSITÄT IN IHRER EINRICHTUNG</u>	63
11) <u>FRAGEN ZUR PERSON</u>	63



• WERKZEUGE: VERWENDUNG VON BÜCHERN

Bücher sind ein wichtiges Werkzeug in der Bildung und eines der wichtigsten Instrumente, um entweder Geschlechterstereotype zu verstärken oder diesen Stereotypen entgegenzuwirken.

Bitte schätzen Sie den Prozentsatz der Bücher, die folgenden Fokus haben...

Bücher mit ...	Prozentsatz der geschätzten Bücher
... nicht-stereotypen Darstellungen von Geschlecht	
... Frauen/Mädchen als stark und abenteuerlustig	
... Männer/Buben als fürsorglich und hilfsbereit	
... anderen Geschlechtern als weiblich und männlich	
... Vielfalt der Familien (z.B. Eltern, weiblich/männlich alleinerziehend, gleichgeschlechtliche Eltern, Patchwork, ...)	
... untypische Berufe (Männer in Care-Berufen, Frauen in der Technik)	
... Gewaltprävention und/ oder Resilienz	
Andere, nämlich	
Andere, nämlich	
Andere, nämlich	
Andere, nämlich	

• CARE/PFLEGE

ECaRoM konzentriert sich auf die Stärkung fürsorglicher Männlichkeit in der frühen Bildung und Erziehung, sodass allen Kindern vermittelt wird, dass auch Buben und Männer fürsorgliche Aufgaben, für sich selbst sowie für andere, übernehmen können. In diesem Abschnitt bitten wir Sie, darüber nachzudenken und im Team zu reflektieren, wie Sie und Ihre Kolleg*innen⁴⁶ Care-Aktivitäten mit Kindern und insbesondere mit Buben entwickeln.

Welche Care-Aufgaben gehören zum Alltag in Ihrer Einrichtung? (z.B. Aufräumen, Vorbereiten und Aufräumen des Mittagessens/Mahlzeiten/Ruhezeiten, Trösten von Freund*innen, Spielen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen, Spielen mit Puppen)

Welche Kinder (Geschlecht, Alter, etc.) übernehmen diese Aufgaben selbstverständlich?

Bei welchen der genannten Care-Aufgaben werden Buben ermutigt, diese zu übernehmen?

⁴⁶ Wir verwenden das Gendersternchen, um die Geschlechtervielfalt zum Ausdruck zu bringen.



Wie gelingt es Ihnen, Buben für diese Care-Aufgaben zu gewinnen?

- **BERUFE UND PROFESSIONEN**

Viele Berufe werden nach wie vor überwiegend von Männern (z. B. Wissenschaft und Technik) und andere von Frauen (Erziehung und Pflege) ausgeübt. Wir sind besonders daran interessiert, wie Care-Berufe in der Arbeit mit Kindern thematisiert werden.

Können Sie Beispiele für geschlechtersensible Lernmaterialien/Spielmaterialien (Bilder, Videos, Spiele, Spielsachen, Bücher, Cartoons) benennen, die in Ihrer Arbeit zum Einsatz kommen und in denen auf Berufe eingegangen wird?

In welchen dieser Materialien wird auf Männer in Care-Berufen (Kindergärtner, Krankenpfleger, Geburtshelfer, Sozialarbeiter, Altenpflege etc.) eingegangen?

Wird auf das Thema Männer in Care-Berufen (Kindergärtner, Krankenpfleger, Geburtshelfer, Sozialarbeiter, Altenpflege etc.) in anderer Weise in Ihrer Einrichtung eingegangen?

- **SOZIALE BENACHTEILIGUNG**

Soziale Benachteiligung kann sowohl materiellen als auch immateriellen Ursprung haben und bedeutet für Kinder mangelhafte Möglichkeiten der Teilnahme an gesellschaftlichen Aktivitäten, womit marginale Entwicklungschancen einhergehen.

In welcher Weise behandeln Sie Geschlechterthemen im Zusammenhang mit Armut, Migration oder sozialer Ausgrenzung in der Arbeit mit Kindern?



In welcher Weise prägen Ihrer Erfahrung nach Armut, Asyl oder soziale Benachteiligung die Umgangsweise der Kinder mit dem Thema Geschlechtergerechtigkeit?

• **SOZIALE HIERARCHIEN, MACHTVERHÄLTNISSE UND GEWALT**

Das Gruppenklima hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Die folgenden Fragen beziehen sich auf Situationen, in denen Konflikte entstehen, bearbeitet und reflektiert werden.

Denken Sie an konflikthafte und/oder gewaltvolle Situationen in Ihrer Kindergartengruppe. In welcher Weise spielt dabei Geschlecht eine Rolle?

Worin liegen die größten Herausforderungen dabei?

• **KLEIDUNG**

Kinder werden von klein auf mit Normen und Werten zum Thema Kleidung konfrontiert. Soziale Normen führen im Allgemeinen zu eingeschränkten Wahlmöglichkeiten für Mädchen und für Buben in Bezug auf ihr Aussehen und ihre Kleidung.

In welchen alltäglichen Situationen spielen Kleidung und Aussehen der Kinder eine wichtige Rolle? Macht das Geschlecht der Kinder einen Unterschied?



Wie oft begrüßen Sie Kinder mit Sätzen wie "Du bist aber hübsch heute"?
Welche Kinder werden so begrüßt? Unterscheiden sich die Begrüßungsrituale und -sätze bei verschiedenen Kindern (Geschlecht, Alter)?

• **AUFMERKSAMKEIT UND HILFE**

Bitte denken Sie an typische Situationen, in denen Kinder um Hilfe bitten. (z.B. An- und Ausziehen von Jacke und Schuhen; Fragen beim Spielen und Basteln: z.B. Umgang mit der Schere, Turnen am Klettergerüst; Fragen beim Auf- und Wegräumen)

Auf welche Weise sind unterschiedliche Kinder (Geschlecht, Alter) an diesen Situationen beteiligt?

Inwiefern spielt das Geschlecht des Kindes eine Rolle wenn Pädagog*innen Unterstützung anbieten?

• **FAMILIEN UND DIE ROLLE VON VÄTERN UND MÄNNLICHEN VERWANDTEN**

In diesem Abschnitt sind wir besonders daran interessiert, wie in Ihrer Einrichtung auf die Rolle von Vätern und männlichen Verwandten Bezug genommen wird.

In welcher Weise sind männliche Bezugspersonen der Kinder in den Kindergarten eingebunden?

Falls sich ein Kind verletzt, welche Bezugsperson des Kindes rufen Sie normalerweise an?



In welcher Weise ist die Vielfalt von Familien (Regenbogenfamilien/ gleichgeschlechtliche Elternpaare, Alleinerziehende, Mehrgenerationenfamilien, transnationale Familien) Thema in der Arbeit mit Kindern?

In welcher Weise ist die Aufteilung von Familienarbeit (Kinderbetreuung, Haushaltstätigkeiten) zwischen den Eltern Thema in der Arbeit mit Kindern?

• **BILDUNG UND SCHULUNGEN**

Schulungen zum Thema Geschlechterstereotype in der Ausbildung sind für Pädagog*innen unerlässlich, um Geschlechtersensibilität zu entwickeln.

Sind Sie der Meinung, dass Ihnen während Ihrer Berufsausbildung ausreichendes und angemessenes Wissen und Werkzeuge vermittelt wurden, wie Sie mit Geschlechterstereotypen umgehen können?

Haben Sie an zusätzlichen Schulungen über Geschlechterstereotype und den Umgang damit in Kindergärten teilgenommen?
Wenn ja, welche?



• DIVERSITÄT IN IHRER EINRICHTUNG

Reflektieren Sie über die Vielfalt der Mitarbeiter*innen in Ihrer Einrichtung? Bitte geben sie den von Ihnen geschätzten Prozentsatz an.

Anteil von ...	Geschätzter Prozentanteil
... Frauen	
... Männer	
... Divers	
... Österreicher*innen	
... EU-Bürger*innen	
... Nicht-EU-Bürger*innen	
... Menschen mit besonderen Bedürfnissen	

• FRAGEN ZUR PERSON

Welche Position haben Sie in Ihrem Kindergarten? _____

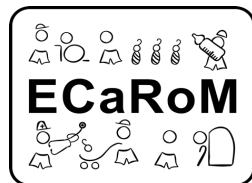
Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig? _____

Wie viele Kinder sind in Ihrer Kindergartengruppe/ Ihrem Kindergarten? _____

Wie viele Pädagog*innen sind in Ihrem Kindergarten tätig? _____

In welchem Bundesland ist der Kindergarten, in dem Sie arbeiten? _____

Befindet sich Ihr Kindergarten in einer: _____ Stadt _____ Kleinstadt _____ dörflichen Gemeinde



Anhang 3: Checklist für Pädagog*innen im Primarstufenbereich

ECaRoM Checkliste zu Männlichkeiten in der frühen Erziehung und Bildung

KONTEXT

Das Projekt "Early care and the role of men" (EcaRoM) ist ein von der EU und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, so wie dem österreichischen Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz gefördertes Projekt, das sich mit Männlichkeiten in der frühen Erziehung und Bildung beschäftigt und in sechs europäischen Ländern durchgeführt wird: Dissens Institut für Bildung und Forschung e.V.-Deutschland (Koordinator), Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark -Österreich, Peace Institute -Slowenien, Istituto degli Innocenti -Italien, Center of Women's Studies and Policies -Bulgarien, Center for Equality Advancement -Litauen.

ZIELE UND ANWENDUNGSBEREICHE DER CHECKLISTE

Wir ermutigen Sie, diese Checkliste zu verwenden, um Themen im Zusammenhang mit Geschlecht und der Rolle von Männlichkeit in der frühen Erziehung und Bildung in Ihrer Schule zu beobachten. Wir laden Sie ein, alltägliche Situationen in Ihrer Einrichtung zu beobachten, Fragen im Team zu reflektieren und zu dokumentieren. Nehmen Sie sich Zeit, sich auszutauschen, zuzusehen, zuzuhören und zu dokumentieren.

INFORMATIONEN ZUR VERWENDUNG SENSIBLER DATEN

Wir möchten die Anonymität gewährleisten und die Daten Ihrer Einrichtung schützen. Wir bitten Sie daher, die Personen, die Sie namentlich identifiziert haben, zu anonymisieren, bevor Sie die Checkliste an uns übergeben.

ECaRoM Checkliste zu Männlichkeiten in der frühen Erziehung und Bildung	64
1) <u>WERKZEUGE: VERWENDUNG VON BÜCHERN</u>	65
2) <u>CARE/PFLEGE</u>	65
3) <u>BERUFE UND PROFESSIONEN</u>	66
4) <u>SOZIALE BENACHTEILIGUNG</u>	66
5) <u>SOZIALE HIERARCHIEN, MACHTVERHÄLTNISSE UND GEWALT</u>	67
6) <u>KLEIDUNG</u>	67
7) <u>AUFMERKSAMKEIT UND HILFE</u>	68
8) <u>FAMILIEN UND DIE ROLLE VON VÄTERN UND MÄNNLICHEN VERWANDTEN</u>	68
9) <u>BILDUNG UND SCHULUNGEN</u>	69
10) <u>DIVERSITÄT IN IHRER EINRICHTUNG</u>	69
11) <u>FRAGEN ZUR PERSON</u>	70



• WERKZEUGE: VERWENDUNG VON BÜCHERN

Bücher sind ein wichtiges Werkzeug in der Bildung und in Kinderbüchern oder auch Lehrbüchern und –materialien können Geschlechterstereotype verstärkt werden oder es kann diesen Stereotypen entgegengewirkt werden.

Wie häufig kommen in Ihrer Arbeit mit Kindern Bücher zum Einsatz, die folgenden Fokus haben?
(1 = sehr häufig, 2 = häufig, 3 = weder noch, 4 = nicht häufig, 5 = gar nicht)

Bücher mit ...	1	2	3	4	5
... nicht-stereotypen Darstellungen von Geschlecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Frauen/Mädchen als stark und abenteuerlustig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Männer/Buben als fürsorglich und hilfsbereit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... anderen Geschlechtern als weiblich und männlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Vielfalt der Familien (z.B. Eltern, weiblich/männlich alleinerziehend, gleichgeschlechtliche Eltern, Patchwork, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... untypische Berufe (Männer in Care-Berufen, Frauen in der Technik)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Gewaltprävention und/ oder Resilienz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere, nämlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere, nämlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere, nämlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere, nämlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• CARE/PFLEGE

ECaRoM konzentriert sich auf die Stärkung fürsorglicher Männlichkeit in der frühen Bildung und Erziehung, sodass allen Kindern vermittelt wird, dass auch Buben und Männer fürsorgliche Aufgaben, für sich selbst sowie für andere, übernehmen können. In diesem Abschnitt bitten wir Sie, darüber nachzudenken und im Team zu reflektieren, wie Sie und Ihre Kolleg*innen⁴⁷ Care-Aktivitäten mit Kindern und insbesondere mit Buben entwickeln.

Welche Care-Aufgaben gehören zum Alltag in Ihrer Einrichtung? (z.B. Aufräumen, Vorbereiten und Aufräumen des Mittagessens/Mahlzeiten, Trösten von Freund*innen, Tragen von Stühlen und Tischen)

Welche Kinder (Geschlecht, Alter, etc.) übernehmen diese Aufgaben selbstverständlich?

Bei welchen der genannten Care-Aufgaben werden Buben ermutigt, diese zu übernehmen?

⁴⁷ Wir verwenden das Gendersternchen, um die Geschlechtervielfalt zum Ausdruck zu bringen.



Wie gelingt es Ihnen, Buben für diese Care-Aufgaben zu gewinnen?

- **BERUFE UND PROFESSIONEN**

Viele Berufe werden nach wie vor überwiegend von Männern (z. B. Wissenschaft und Technik) und andere von Frauen (Erziehung und Pflege) ausgeübt. Wir sind besonders daran interessiert, wie Care-Berufe in der Arbeit mit Kindern thematisiert werden.

Können Sie Beispiele für geschlechtersensible Lernmaterialien/Spielmaterialien (Bilder, Videos, Spiele, Spielsachen, Bücher, Cartoons) benennen, die in Ihrer Arbeit zum Einsatz kommen und in denen auf Berufe eingegangen wird?

In welchen dieser Materialien wird auf Männer in Care-Berufen (Kindergärtner, Krankenpfleger, Geburtshelfer, Sozialarbeiter, Altenpflege etc.) eingegangen?

Wird auf das Thema Männer in Care-Berufen (Kindergärtner, Krankenpfleger, Geburtshelfer, Sozialarbeiter, Altenpflege etc.) in anderer Weise in Ihrer Einrichtung eingegangen?

- **SOZIALE BENACHTEILIGUNG**

Soziale Benachteiligung kann sowohl materiellen als auch immateriellen Ursprung haben und bedeutet für Kinder mangelhafte Möglichkeiten der Teilnahme an gesellschaftlichen Aktivitäten, womit marginale Entwicklungschancen einhergehen.

In welcher Weise behandeln Sie Geschlechterthemen im Zusammenhang mit Armut, Migration oder sozialer Ausgrenzung in der Arbeit mit Kindern?



In welcher Weise prägen Ihrer Erfahrung nach Armut, Asyl oder soziale Benachteiligung die Umgangsweise der Kinder mit dem Thema Geschlechtergerechtigkeit?

• **SOZIALE HIERARCHIEN, MACHTVERHÄLTNISSE UND GEWALT**

Das Klassenklima hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Die folgenden Fragen beziehen sich auf Situationen, in denen Konflikte entstehen, bearbeitet und reflektiert werden.

Denken Sie an konflikthafte und/oder gewaltvolle Situationen im Klassenzimmer. In welcher Weise spielt dabei Geschlecht eine Rolle?

Worin liegen die größten Herausforderungen dabei?

• **KLEIDUNG**

Kinder werden von klein auf mit Normen und Werten zum Thema Kleidung konfrontiert. Soziale Normen führen im Allgemeinen zu eingeschränkten Wahlmöglichkeiten für Mädchen und für Buben in Bezug auf ihr Aussehen und ihre Kleidung.

In welchen alltäglichen Situationen spielen Kleidung und Aussehen der Kinder eine wichtige Rolle? Macht das Geschlecht der Kinder einen Unterschied?



Wie oft begrüßen Sie Kinder mit Sätzen wie "Du bist aber hübsch heute"?
Welche Kinder werden so begrüßt? Unterscheiden sich die Begrüßungsrituale und -sätze bei verschiedenen Kindern (Geschlecht, Alter)?

• **AUFMERKSAMKEIT UND HILFE**

Bitte denken Sie an typische Situationen, in denen Kinder um Hilfe bitten. (z.B. An- und Ausziehen von Jacke und Schuhen; Aufgaben im Unterricht; Fragen beim Auf- und Wegräumen)

Auf welche Weise sind unterschiedliche Kinder (Geschlecht, Alter) an diesen Situationen beteiligt?

Inwiefern spielt das Geschlecht des Kindes eine Rolle wenn Pädagog*innen Unterstützung anbieten?

• **FAMILIEN UND DIE ROLLE VON VÄTERN UND MÄNNLICHEN VERWANDTEN**

In diesem Abschnitt sind wir besonders daran interessiert, wie in Ihrer Einrichtung auf die Rolle von Vätern und männlichen Verwandten Bezug genommen wird.

In welcher Weise sind männliche Bezugspersonen der Kinder in der Schule eingebunden?

Falls sich ein Kind verletzt, welche Bezugsperson des Kindes rufen Sie normalerweise an?



In welcher Weise ist die Vielfalt von Familien (LGBT, Alleinerziehende, Mehrgenerationenfamilien, transnationale Familien) Thema in der Arbeit mit Kindern?

In welcher Weise ist die Aufteilung von Familienarbeit (Kinderbetreuung, Haushaltstätigkeiten) zwischen den Eltern Thema in der Arbeit mit Kindern?

• **BILDUNG UND SCHULUNGEN**

Schulungen zum Thema Geschlechterstereotype in der Ausbildung sind für Pädagog*innen unerlässlich, um Geschlechtersensibilität zu entwickeln.

Sind Sie der Meinung, dass Ihnen während Ihrer Berufsausbildung ausreichendes und angemessenes Wissen und Werkzeuge vermittelt wurden, wie Sie mit Geschlechterstereotypen umgehen können?

Haben Sie an zusätzlichen Schulungen über Geschlechterstereotype und den Umgang damit in Schulen teilgenommen?

Wenn ja, welche?

• **DIVERSITÄT IN IHRER EINRICHTUNG**

Reflektieren Sie über die Vielfalt der Mitarbeiter*innen in Ihrer Einrichtung? Bitte geben sie den von Ihnen geschätzten Prozentsatz an.

Anteil von ...	Geschätzter Prozentanteil
... Frauen	
... Männer	
... Divers	
... Österreicher*innen	
... EU-Bürger*innen	
... Nicht-EU-Bürger*innen	
... Menschen mit besonderen Bedürfnissen	



- **FRAGEN ZUR PERSON**

Welche Position haben Sie in Ihrer Schule? _____

Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig? _____

Wie viele Kinder werden an Ihrer Schule unterrichtet? _____

Wie viele Pädagog*innen sind an Ihrer Schule tätig? _____

In welchem Bundesland ist die Schule, an der Sie arbeiten? _____

Befindet sich Ihre Schule in einer: _____ Stadt _____ Kleinstadt _____ dörflichen Gemeinde