



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Eine Untersuchung der Kompetenzen von
Lehramtsstudierenden im Hinblick auf Gender und Diversität

verfasst von | submitted by

Mirjam Bracher BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Gender Studies

Betreut von | Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Stefan Vater

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit gender- und diversitätsbezogenen Inhalten des Curriculums für das Lehramt Primarstufe der Pädagogische Hochschule Wien. Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Kompetenzen hinsichtlich dieser gesellschaftlich relevanten Thematik von angehenden Volksschullehrer*innen bis zum Abschluss erworben werden. In diesem Zusammenhang wird eine systematische Dokumentenanalyse durchgeführt, die einschlägige Module schrittweise untersucht. Die Analyse identifiziert dabei inhaltliche Schwerpunkte wie auch bestehende Gebiete, die einer Überarbeitung bedürfen. Daraus lassen sich Empfehlungen zur curricularen Weiterentwicklung ableiten. Um die Erkenntnisse zu kontextualisieren, werden zentrale Konzepte und historische Entwicklungslinien im Bereich Gender, Diversität und Bildung aufgearbeitet.

Abstract (English)

This thesis examines gender- and diversity-related content within the curriculum for primary teacher education at the University College of Teacher Education Vienna. The research intends to identify the competencies of future primary school teachers, which are expected to be acquired by the end of their studies in relation to this socially relevant topic. In this context, there is a systematic document analysis, evaluating relevant modules step by step. The analysis reveals central aspects as well as areas in need of revision. Based on these findings, recommendations for curricular development are formulated. To contextualize the results, key concepts and historical developments in the fields of gender, diversity, and education are explored.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Erläuterung der Forschungsfrage und Zielsetzung	1
1.2. Stand der Forschung	4
1.3. Erklärung	9
2. Theoretischer Rahmen und Grundlagen	11
2.1. Historische Perspektiven	11
2.1.1. Ausbildung von Pädagog*innen in Österreich	11
2.1.2. Schule in Österreich	14
2.1.3. <i>Geschlechtsspezifische Un/gleichbehandlung</i>	19
2.2. Theoretische Exkurse	22
2.2.1. Konstruktivismus: Doing Gender und die Kritik an der <i>Zweigeschlechtlichkeit</i>	23
2.2.2. Intersektionalität: Überschneidungen von Diskriminierungsachsen	26
2.2.3. Heterogenität: Umgang mit Vielfalt im Bildungskontext	30
2.2.4. Diversität: Kompetenz und Relevanz	33
2.3. Bildungspolitische Vorgaben	35
2.3.1. Grundsatzерlass „Reflexive <i>Geschlechter</i> pädagogik und Gleichstellung“	35
3. Methodologie und Methodik	42
3.1. Wissenschaftstheoretische Verortung und Forschungsansatz	42
3.1.1. Begründung der Forschungsmethode	42
3.1.2. Ziel der Forschung	44
3.2. Dokumentenanalyse	44
3.3. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	45
3.3.1. Systematische Textanalyse: Regelgeleitet, Kategorienbildung, Kodierung	48
3.4. Ablauf der Analyse	49
3.5. Vorstellung des Analysegegenstands	55
3.6. Reflexion der Methode	59
4. Untersuchung des Curriculums	61
4.1. Eckpfeiler und Ziele	61

4.2.	Erster Untersuchungsdurchgang.....	62
4.2.1.	Formale Strukturierung: Studienfachbereich	62
4.2.2.	Vorläufige Ergebnisse.....	69
4.3.	Zweiter Untersuchungsdurchgang.....	71
4.3.1.	Inhaltliche Strukturierung	71
4.4.	Zusammenführung der Analysen.....	81
4.4.1.	Häufung der Kategorien	81
4.4.2.	Inhaltliche Schwerpunkte	82
4.5.	Beantwortung der Forschungsfragen.....	86
5.	Fazit	87
	Literaturverzeichnis	90
	Abbildungsverzeichnis	96
	Anhang	97

1. Einleitung

Wir leben in einer Zeit, in der bereits einige von einer gleichberechtigten Gesellschaft sprechen. Während zwar, zugegeben, einige Fortschritte der letzten Jahrzehnte im Hinblick auf eine chancenfaire Zukunft erzielt wurden, lassen sich die vielen ungleichen Voraussetzungen dennoch nicht leugnen. Dies betrifft verschiedenste Faktoren, die einen Menschen ausmachen, formen, prägen und von klein auf begleiten. Hartnäckig werden Stereotype weitergetragen, früh einer Person zugeschrieben und von ihr verinnerlicht. So kann ein Kreislauf entstehen, der schwer zu durchbrechen ist. Kinder orientieren sich an ihrem sozialen Umfeld, beobachten dieses, ahmen es nach und lernen durch ihre Mitmenschen. Eine Chance, Kindern ein Leben zu ermöglichen, in dem sie sich frei entfalten können, Stereotype hinterfragen und überwinden, sehe ich in der frühen Schulbildung. Allerdings benötigt dies eine Auseinandersetzung mit bestimmten Themen sowie die Fähigkeit zur Reflexion beständiger Muster seitens der Lehrpersonen. Um dies zu gewährleisten, sollten diese schon früh auf bestimmte Herausforderungen sensibilisiert werden, nämlich in der Lehrer*innenausbildung.

Ausgehend von diesen Überlegungen ist das Thema dieser Arbeit entstanden: Sie befasst sich mit der Frage, wie Gender- und Diversitätsthemen in der Lehrer*innenausbildung für die Primarstufe laut Curriculum der PH Wien abgebildet sind. Das Curriculum für das Bachelorstudium Primarstufe dient hierfür als Analysematerial und soll auf Schwerpunkte und etwaige Lücken untersucht werden. Nachdem Forschungsansatz und -grundlage, sowie meine übergreifende Herangehensweise erklärt wurden, wird eine historische, theoretische und bildungspolitische Aufarbeitung des Themas stattfinden. Im darauffolgenden Teil werden als gewählte Methode die Dokumentenanalyse sowie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring beschrieben. Im anschließenden Analyseteil werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Mit einem Fazit fasse ich die zentralen Erkenntnisse zusammen und möchte Möglichkeiten der Weiterentwicklung für die Lehrer*innenbildung aufzeigen, die im besten Fall damit einen Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit und zu einer gerechteren Bildung leisten.

1.1. Erläuterung der Forschungsfrage und Zielsetzung

Um eine zeitgemäße Lehrer*innenausbildung zu garantieren, sollten Themen rund um Diversität und Gleichstellung ein zentraler Bestandteil des Studiums sein. Dazu gehört ein gewisses Verständnis über zentrale Erkenntnisse und Theorien, sowie eine Auseinandersetzung

mit hartnäckigen Vorstellungen, wie der „binären *Geschlechterordnung*“ oder eindimensionaler Diskriminierung.

Schule ist schon lange nicht mehr nur ein Ort der Lehre, sondern sie steht auch für einen sozialen Raum, in dem Diversität, *Geschlechterrollen* und Inklusion eine bedeutende Rolle spielen und täglich neu verhandelt werden. Lehrpersonen könnten mit ihrem Handeln und ihrer Haltung dabei eine Vorbildfunktion einnehmen, die zur Förderung von sozialem Handeln und Gerechtigkeit beitragen kann. Um genügend auf diese Aufgabe vorbereitet zu sein, braucht es eine frühe Auseinandersetzung mit diesen Themen, die bereits in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen stattfinden sollte.

Die Frage, wie gender- und diversitätsbezogenen Inhalte im Curriculum des Lehramtsstudiums für die Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien bereits vertreten sind, stellen meine Forschungsfragen:

Welche gender- und diversitätsbezogenen Inhalte sind im Curriculum des Lehramtsstudiums Primarstufe an der PH Wien verankert? Welche Schwerpunkte und möglichen Lücken lassen sich daraus ableiten?

Entlang dieser Forschungsfragen untersuche ich die gender- und diversitätsbezogenen Inhalte im Curriculum des Lehramtsstudiums Primarstufe an der PH Wien. Es soll analysiert werden, in welcher Intensität und Form diese Themen behandelt werden. Die anschließende Auswertung hat das Ziel, Schwerpunkte und mögliche Lücken aufzuzeigen. Das Curriculum zu analysieren ist besonders deshalb relevant, weil es die Grundlage für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte bildet. Die Ergebnisse können darauf hinweisen, wie gut zukünftige Lehrpersonen auf die Umsetzung eines reflexiven und gerechten Unterrichts vorbereitet werden.

Im Schulalltag treffen unterschiedliche Bedürfnisse und Lebensrealitäten von Schüler*innen aufeinander, deshalb sollte die Ausbildung im Lehramt Primarstufe darauf achten, dass das Wissen zu Gender, Diversität und inklusiver und diskriminierungsfreier Lehre genügend vermittelt wird. Es sollte dazugehören, stereotype Rollenbilder zu hinterfragen, Vielfalt als Gewinn zu sehen und eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, in der sich Kinder entfalten können. Als weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung von Chancengleichheit zu nennen, Stereotype und Vorurteile könnten dazu führen, dass Kinder in ihrer Entwicklung eingeschränkt werden. Wenn Lehrpersonen sich der Bedeutung von Diversität und (*Geschlechter-*) Gerechtigkeit bewusst sind und dementsprechend pädagogisch handeln, können sie Kinder dabei unterstützen, ihr Potenzial, trotz gesellschaftlichen Einschränkungen, voll auszuschöpfen.

Benachteiligungen, wie der unterschiedliche Zugang zu Bildung oder eine ungleiche Verteilung von Ressourcen, sind strukturell verankert und bedürfen Aufmerksamkeit und Bewusstsein, um systematisch dagegen vorzugehen. Institutionelle und infrastrukturelle Beschränkungen sollten auch innerhalb des Schulunterrichts behandelt werden. Die Aufarbeitung dieser Themen im alltäglichen Unterricht kann außerdem als wichtiger Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung gesehen werden. Behandeln Lehrer*innen sozialpolitische Themen im Unterricht und leben bestimmte Werte vor, könnte das dazu beitragen, dass sich Kinder und Jugendliche für eine gerechte und inklusive Gesellschaft einsetzen.

Werden diese Themen allerdings nicht im Lehramtsstudium berücksichtigt, könnte das ebenso zu Auswirkungen führen. Sind angehende Lehrer*innen nicht ausreichend darauf vorbereitet, ihren Unterricht inklusiv und reflektiert zu führen, könnten Stereotype im Schulalltag fortbestehen und die Entwicklung von Kindern negativ beeinflussen. Werden vielfältige Limitationen nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt, würde das die Chancengleichheit von Schüler*innen behindern und damit gegen das Ziel einer gerechten Bildung arbeiten.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Relevanz des Themas als Verantwortung von Schule und Bildung gegenüber der Gesellschaft als Ganzes genannt werden kann. Nur durch eine intensive und reflexive Auseinandersetzung mit Diversität und Gleichstellung im Lehramtsstudium ist es möglich, dass zukünftige Lehrkräfte dieser Verantwortung gerecht werden können.

Ziel meiner Untersuchung ist es also, die Verankerung von Gender- und Diversitätsthemen im Curriculum des Lehramtsstudiums Primarstufe an der PH Wien zu analysieren.

Folgende Punkte möchte ich dabei herausarbeiten:

- Welche Inhalte und Schwerpunkte zu Gender- und Diversitätsthemen werden im Curriculum des Lehramtsstudiums Primarstufe an der PH Wien genannt?
- In welchen Modulen werden diese Themen behandelt?
- Welche Lücken und Verbesserungspotenziale gibt es in der Ausbildung im Hinblick auf die Vermittlung von Gender- und Diversitätsthemen?

Die Ergebnisse meiner Analyse sollen die Verankerung von gender- und diversitätsrelevanten Inhalten im Curriculum darstellen. Neben der Herausarbeitung der Schwerpunkte, könnten, durch das Aufzeigen von etwaigen Lücken, Möglichkeiten für die weitere Entwicklung des Curriculums abgeleitet werden. Gegebenenfalls ist eine noch stärkere Berücksichtigung von Gender- und Diversitätsthemen in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen zu fördern.

1.2. Stand der Forschung

Als Basis für das eigene Forschungsvorhaben folgt ein Grundriss des Status quo relevanter Forschungserkenntnisse, die eine Voraussetzung für die Behandlung der Materie darstellen. Dabei wurden unterschiedliche Bildungsaspekte herausgearbeitet, die Gender- und Diversitätsthemen in den Blick nehmen.

- Geschlechtsspezifische soziale und fachliche Unterschiede

Die Frauen- und *Geschlechterforschung* der 1980er Jahre brachte verschiedene Erkenntnisse zu unterschiedlichen Sozialisationswirkungen der Schule. Beispielsweise zeigt sie, dass Curricula, Schulbücher und Lehrmaterialien zur Fortführung *geschlechtsspezifischer* Wissensbereiche beitragen und sich Interessen und Fächerpräferenzen von Schüler*innen *geschlechtsspezifisch* entwickeln. Außerdem werden männliche Leistungen und Beiträge zur gesellschaftlichen Entwicklung und Kultur oft höher bewertet, während weibliche Leistungen weniger Beachtung finden. Demnach ist es nicht verwunderlich, dass Mädchen mehr Schwierigkeiten haben, Selbstvertrauen aufzubauen und ambitionierte Zukunftspläne zu formulieren als Jungen. Eine Erklärung für diese Unterschiede läge vor allem in Interaktions- und Kommunikationsformen, die *geschlechtsspezifisch* unterschiedliche Anforderungen an Mädchen und Jungen stellen und unterschiedlich auf deren Verhalten, abhängig vom *Geschlecht*, reagieren. Mädchen wird schulangepasstes, fleißiges, freundliches und soziales Verhalten als selbstverständlich zugeschrieben, während Jungen die *Geschlechterrolle*, die in Konflikte gerät, darstellen. Sie werden öfter ermahnt, gelten jedoch gleichzeitig als interessante, fähige und kreative Mitschüler, die im Schulalltag unverzichtbar sind. Diese Meinung wird nicht nur von Lehrkräften, sondern auch von Gleichaltrigen geteilt (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 27).

Die Bildungsexpansion der 1960er Jahre stellte noch klar eine Benachteiligung von Mädchen bei der Qualität von Schulerfolgen fest. Diese wurde nicht nur ausgeglichen, sondern seit den 1990er Jahren wurde die Bildungsleistung von Jungen sogar überholt. Im internationalen Vergleich stellen Jungen in beiden Extremgruppen, positiv wie negativ, eine Überrepräsentanz dar. Sie sind sowohl bei Schulabbrüchen, Klassenwiederholungen und Überweisung in eine Sonderschule stärker vertreten, als auch bei der Identifizierung einer Hochbegabung, dem Überspringen einer Klasse und profitieren eher von begabungsfördernden Maßnahmen. In der Primarstufe zeigen sich noch kaum *geschlechtsspezifische* Leistungsunterschiede, diese werden erst ab der Sekundarstufe I deutlich und zeigen sich fächerabhängig. Internationale Studien, wie

unter anderem PISA, zeigen, dass Mädchen in sprachlichen Fächern überlegen sind, Jungen dafür in mathematischen-naturwissenschaftlichen (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 27).

- Beteiligung an der Konstruktion von Geschlecht

Es gibt genügend Dokumentationen von Unterrichtsbeobachtungen, die zeigen, dass Lehrpersonen durch die Dramatisierung von „*Geschlecht*“ an dessen Konstruktion und folgend an *geschlechtsstereotypischen* Verfestigungen beteiligt sind, selbst wenn das nicht deren Absicht ist (Budde et al., 2008, S. 274). Lehrpersonen wissen oft nicht, wie sie Faktoren wie „*Geschlecht*“ in ihrem eigenen pädagogischen Handeln berücksichtigen sollen, oft wird das Thema unterschätzt oder ganz ausgeblendet. Studierende vertreten zu Studienbeginn oft eine vereinfachte Vorstellung der Thematik, erst durch eine kritische Auseinandersetzung erkennen sie Stereotypen in ihrem eigenen Denken. Lehrkräfte sollen früh für Vorurteile sensibilisiert und zur Selbstreflexion angeregt werden, Seminare und Weiterbildungen können dabei helfen, eigene Denkmuster zu erkennen und offener mit Vielfalt umzugehen. „*Geschlecht*“ wird von Lehrkräften unterschiedlich wahrgenommen, während es manche für irrelevant halten, gibt es auch jene, die *geschlechtsspezifische* Maßnahmen als Antwort auf zu beobachtende Unterschiede, befürworten. Diese Meinungsunterschiede verdeutlichen die Notwendigkeit, die strukturelle und gesellschaftliche Bedeutung von *Geschlecht* im professionellen Handeln zu reflektieren (Büker & Rendtorff, 2015, S. 110–112).

Seit über 30 Jahren werden im deutschsprachigen Raum „Doing-Gender-Praktiken“, insbesondere im schulischen Alltag, analysiert. Zahlreiche ethnografische Studien befassen sich mit der Bedeutung von *Geschlechtergrenzen* und sogenannten *Geschlechterterritorien* für Prozesse des „Doing-Gender“ im schulischen Kontext. Aktuell macht es den Eindruck, dass *Geschlecht* an Bedeutung verliert und individuelle Perspektiven an Bedeutung gewinnen. Außerdem zeigt sich eine zunehmende Pluralisierung von *Geschlechtern*, etwa durch die Einführung der sogenannten "3. Option". Dieser Rückgang der Relevanz von *Geschlecht* wird oft als gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Fortschritt betrachtet. Allerdings wird dabei übersehen, dass *Geschlechterkonstruktionen* nach wie vor binär und hierarchisch geprägt sind und dass Differenzierungen sowie Veränderungen bereits in früheren Studien sichtbar sind. Es handelt sich also nicht um ein völlig neues Phänomen (Budde & Dietrich, 2021, S. 147–148). Die *Geschlechterforschung* verläuft zwischen Bewahrung und Veränderung von Strukturen. Die erziehungswissenschaftliche Genderforschung untersucht, wie pädagogisches Handeln gezielt Veränderungen in Wissen, Kompetenzen und Verhalten bewirken kann. Studien belegen,

dass sich in Schulen stabile *Geschlechter*grenzen zwischen Schüler*innen zeigen. Besonders im Grundschulalter fördern *geschlecht*shomogene Gruppen häufig die Stabilisierung von Klischees, während gemischte Aktivitäten das Potenzial zur Überwindung von Stereotypen haben (Budde & Dietrich, 2021, S. 148–149).

- Feminisierung¹ des Lehrberufs

In den Jahrzehnten vor 2012 lag der Fokus auf der Feminisierung des Lehrberufs. Viele Stimmen äußerten sich kritisch dazu und thematisierten die damit verbundenen Probleme. Der hohe Frauenanteil wurde als Grund gegen die akademische Aufwertung des Lehrberufs gesehen, außerdem fehlen männlichen Schülern gleich*geschlecht*liche Identifikationsfiguren im Bildungs- und Erziehungsbereich. Die schlechteren schulischen Leistungen von Jungen werden häufig in diesem Zusammenhang genannt (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 28). Zudem wurde weiblichen Lehrkräften unterstellt, unbewusst *geschlechter*stereotyp zu bewerten und das eigene *Geschlecht* zu bevorzugen. Tatsächlich wurde festgestellt, dass weibliche Lehrpersonen tendenziell alle Schüler*innen besser bewerten als ihre männlichen Kollegen (Faulstich-Wieland, 2012, S. 148).

Generell finden sich mehr Frauen als Männer in Schultypen, die von jüngeren Kindern besucht werden. Außerdem findet eine Typisierung bestimmter Lernfächer statt, beispielsweise bei den Schulfächern Kunst, Literatur und Fremdsprachen. Hier reproduziert sich eine stereotype Zuweisung, welche wiederum zu einer *geschlecht*stypischen Zuordnung von Schultypen führe. Große Teile des Bildungsbereiches seien mittlerweile feminisiert, auf der Führungsebene und bei Funktionsstellen, seien allerdings überwiegend Männer, in allen Schultypen, zu finden (Faulstich-Wieland, 2012, S. 43–44).

- Strategien zur Förderung von Genderkompetenz

Österreich hat sich mit dem Vertrag von Amsterdam (1998) zur Umsetzung von Gender Mainstreaming verpflichtet. Diese EU-Strategie zielt darauf ab, alle Prozesse und Strukturen auf *geschlecht*sspezifische Wirkungen zu prüfen, um die Gleichstellung der *Geschlechter* zu fördern. Im schulischen Bereich analysiert Gender Mainstreaming, wie *Geschlechter*rollen und

¹ Als Feminisierung des Lehrberufs wird die Zunahme der weiblichen Lehrkräfte bezeichnet, bis in die Gegenwart beschreibt dieser Begriff auch das „Eindringen“ von Frauen in bisher Männer dominierte Berufsfelder (Herzmann & König, 2016, S. 24)

Stereotype im Unterricht entstehen, indem Lehrpläne, Materialien und Fachkulturen sowie die Interaktionen zwischen Schüler*innen, Lehrkräften und Rahmenbedingungen untersucht werden. Eine Befragung an österreichischen Schulen von 2008, bei der 2079 von 6144 Schulen antworteten, zeigt, dass 90% der Antwortenden den Begriff Gender Mainstreaming kannten ihn aber oft nicht genau erklären konnten. Nur 41% wussten, dass Gender Mainstreaming für Schulen verpflichtend ist. Die Umfrage zeigt außerdem einen deutlichen Widerspruch: es haben nur 13% der befragten Schulen Genderbeauftragte. Es halten zwar 92% der Antwortenden Gleichstellung für wichtig, jedoch behandeln 54% *Geschlechter*themen "kaum" oder "nie" im Unterricht. Auch das Interesse an Fortbildungen im Bereich Gender ist mit 15% gering, am niedrigsten in Volksschulen mit 9% (Schneider, Axster, et al., 2011, S. 45–46).

Genderkompetenz² als pädagogische Praxis bleibt ein zentrales Thema in der Forschung. Die Förderung von Genderkompetenz in der Lehrer*innenbildung³ hat zwei wesentliche Gründe: Zum einen gibt es eine gesetzliche Verpflichtung, Bildungs- und Chancengerechtigkeit sicherzustellen und *Geschlechter*ungleichheiten abzubauen, zum anderen, weil internationale Studien zeigen, dass weiterhin *geschlechtsspezifische* Stärken und Schwächen in der Schulleistung bestehen⁴. Ziel der Lehrer*innenbildung ist es daher, Genderkompetenz zu nutzen, um Ungleichheiten zu überwinden (Büker & Rendtorff, 2015, S. 110–112). Genderkompetenz erfordert sowohl theoretisches Wissen über Konzepte wie „*Geschlecht* als soziale Konstruktion“ und „doing gender“ als auch praktische Methoden, um Sensibilität für diese Prozesse zu entwickeln. Ethnografische Ansätze, wie der „fremde Blick“ auf Vertrautes und präzises Beobachten, helfen dabei, die eigene Rolle in *geschlechtsspezifischen* Interaktionen zu erkennen. Ein Zugang im Studium, der Theorie, Praxis und Reflexion verbindet, unterstützt die Entwicklung einer *geschlechtergerechten* Lehrhaltung (Faulstich-Wieland, 2012, S. 27).

Eine Forschung an der PH Bern untersuchte ein fünftägiges Aus- und Weiterbildungsmodul zur Genderkompetenz für Lehramtsstudierende und Dozierende. Die Analyse untersucht die

² Dazu gehört historisches Wissen über die Bildung der *Geschlechter*, die dieser jeweils zugrunde liegenden Konzepte und ihrer Realisierungen. Die Zielsetzungen für die Ausgestaltung von Bildung sind durch die Geschichte hinweg immer wieder auf die gesellschaftlichen Positionen bezogen worden, die den *Geschlechtern* zugeordnet wurden (Büker & Rendtorff, 2015, S. 27). S27

³ In der genannten Quelle wird lediglich von Lehrerbildung gesprochen.

⁴ Siehe Seite 7 und Seite 8 „Geschlechtsspezifische soziale und fachliche Unterschiede“.

Vermittlung von Bildungsthemen, *Geschlechter*diskursen, Sozialisation, Interaktion sowie Pädagogik und Didaktik. Die Ergebnisse zeigen, dass das Modul trotz seiner de/konstruktivistischen Theorien von einer eindeutig sichtbaren *Geschlechts*zugehörigkeit ausgeht. Außerdem werden wichtige Differenzlinien wie Migration oder soziale Herkunft nicht genügend berücksichtigt (Kleiner & Klenk, 2017, S. 100–101).

- Eine pädagogische Verantwortung

Es ist wichtig, dass Pädagog*innen den Zusammenhang zwischen Erwartungen, Zuschreibungen und *geschlechtsspezifischem* Verhalten verstehen und bewusst ein Vorbild sind. Häufig wird das Verhalten durch erwachsene Bezugspersonen verstärkt. Schüler*innen orientieren sich am Handeln von Lehrpersonen, übernehmen dieses und bewerten es positiv. Daher sollten sich Lehrkräfte nicht an traditionellen *Geschlechter*rollen oder stereotypen Verhaltensmustern orientieren. Vielmehr besteht ihre Aufgabe darin, allen Schüler*innen, unabhängig vom *Geschlecht*, Angebote zu machen, die neue Perspektiven eröffnen, Interessen fördern und Stereotypisierungen entgegenwirken (Behnke, 2017, S. 105). Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden hat einen übermittelnden Charakter. Dabei besteht die Dynamik zwischen beiden oft auf Basis des übermittelnden Subjekts (Lehrperson) und des zuhörenden Objekts (Lernende). Dieses, von Paulo Freire als „*Bankiers-Methode*“ bezeichnete Konzept, stellt sich als weiterer Herausforderung des Bildungsvorganges dar. Die unterdrückerische Gesellschaft wird mit dem Gegensatz Lehrend-Lernend, als gegenüberliegende Pole, widergespiegelt. Die kreative Kraft und ein kritisches Bewusstsein des Lernenden klein zu halten, kann als Ziel des „*Bankiers-Konzepts*“ formuliert werden. Schließlich würde ein kritisches Bewusstsein eine aktive Stärke und schöpferisches Potenzial offenbaren, welches die „Unterdrückenden“ zu verhindern versuchen. Es gibt zahlreiche Lehrende, die bewusst wie unbewusst das „*Bankiers-Konzept*“ benutzen. Um diesen entgegenzuwirken, kann allen voran ein gemeinsames wechselseitiges Lernen und kritisches Denken gefördert werden (Freire, 2022, S. 366–368).

Eine Forschungssynthese, die einzelne Studien auswertet, zeigt, dass alle berücksichtigten Untersuchungen ein binäres *Geschlechter*verständnis zugrunde liegt und keine Daten zu Schüler*innen außerhalb dieser Kategorien erfasst wurden. Außerdem bleibt das Zusammenspiel verschiedener Benachteiligungen unberücksichtigt. Die Ergebnisse sind allerdings trotzdem relevant, da sie die anhaltende Präsenz von *Geschlechter*stereotypen im schulischen Kontext verdeutlichen und aufzeigen, wie Lehrkräfte, Schulen und Bildungspolitik Stereotypisierungen entgegenwirken können, um Bildungschancen für alle Schüler*innen zu

verbessern. Zudem wurde ein stärkerer Effekt auf Primarstufenebene im Vergleich zur Sekundarstufe festgestellt, was darauf hindeuten könnte, dass Interventionen in frühen Schuljahren besonders wirksam sind (Lesperance et al., 2022, S. 6, 23).

- Zusammenfassend

Die Integration von Genderthemen in die Lehrer*innenausbildung scheint ein wichtiger Schritt zur Förderung von Chancengleichheit zu sein, der *geschlechtsspezifische* Stereotype im Bildungssystem reduzieren kann. Lehrpersonen können durch Reflexion und Fortbildung ein besseres Verständnis für *Geschlechterkonstruktionen* entwickeln und bewusster mit deren Auswirkungen im Unterricht umgehen, das betrifft besonders die Primarstufe. Obwohl es in der Praxis bereits Fortschritte gibt, stellt die konkrete Umsetzung nach wie vor eine Herausforderung dar. In der Forschung wird auf mangelndes Wissen und das Festhalten an binären *Geschlechterkategorien* der Lehrenden verwiesen. Um Genderkompetenz langfristig zu stärken, braucht es eine umfassende Integration in der Aus- und Weiterbildung und eine kritische Auseinandersetzung mit intersektionalen Aspekten wie sozialer Herkunft und Migration.

1.3. Erklärung

Diese Arbeit erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Bildungsthemen rund um Gender und Diversität sind sehr vielschichtig und umfangreich, außerdem entwickelt sich ihre Darstellung im Curriculum schnell weiter. Im Rahmen dieser Masterarbeit ist es mir daher nicht möglich, alle Aspekte im Detail auszuführen und jede Entwicklung zu berücksichtigen. Ich habe mich bewusst dazu entschieden, Schwerpunkte so zu setzen, wie sie mir zur Beantwortung meiner Forschungsfragen besonders relevant erscheinen. Ich bin der Meinung, dass Wissen nie gänzlich objektiv sein kann, Erkenntnisse sollten nicht ohne Kontext betrachtet werden. Es sollten subjektive Erfahrungen, Perspektiven und Positionierungen der forschenden Person immer miteinbezogen werden. Mit diesem Forschungszugang verstehe ich meine eigene Forschung als situiert, beeinflusst von meiner eigenen Perspektive, meinen Zugängen zum Thema und dem theoretischen Rahmen, den ich lege. In Anlehnung an Donna Haraway (1988) ist Wissen immer als kontextabhängig zu begreifen, also zeitlich, räumlich und sozial situiert.

In manchen Teilen der Arbeit werden Formulierungen wie „*Mädchen und Buben*“ oder andere binäre *Geschlechterbezeichnungen* verwendet. Das spiegelt nicht meine Sichtweise wider, persönlich distanzieren ich mich von einer binären *Geschlechtervorstellung*. Auch das Wort

Geschlecht birgt einige Tücken und wird in dieser Arbeit folgend kursiv geschrieben. Mit dem Begriff kommt oft die Annahme der eben kritisierten „Zweigeschlechtlichkeit“ einher, außerdem kann er zu Unklarheiten führen, da das biologische und soziale *Geschlecht* oft ohne Kontext synonym verwendet wird. Ich halte diese Formulierungen für unzeitgemäß, da sie den vielen verschiedenen Lebensrealitäten nicht gerecht werden, dennoch habe ich mich dazu entschieden, sie in dieser Arbeit zu verwenden. Begriffe wie „*Mädchen und Buben*“ oder „*Geschlecht*“ werden dann übernommen, wenn sie in offiziellen Dokumenten oder in der Fachliteratur verwendet wurden, um die Aussagen der Quellen nicht zu verfälschen. Zwar ist der Begriff „Gender“ schon in der Bildungspraxis angekommen, doch scheint eine intensivere Auseinandersetzung mit dem *Geschlechts*begriff zu fehlen. Auch wenn mir das persönlich widerspricht, nehme ich den momentanen Zustand zur Kenntnis und hoffe auf Weiterentwicklung.

2. Theoretischer Rahmen und Grundlagen

Dieses Kapitel soll den geschichtlichen Rahmen für die vorliegende Masterarbeit bilden. Die Themenbereiche, um die es in den folgenden Unterkapiteln geht, reichen von der historischen bis zur gegenwärtigen Entwicklung des österreichischen Bildungssystems, der Lehrer*innenausbildung und *geschlechtsspezifischen* Ungleichbehandlung. Außerdem werden relevante Konzepte für diese Arbeit vorgestellt und Begriffe definiert, um eine klare Terminologie sicherzustellen. Der theoretische Rahmen soll die Grundlage für die Analyse des Forschungsgegenstandes legen.

2.1. Historische Perspektiven

Zu Beginn werden die Veränderungen der Lehrer*innenausbildung in Österreich, ebenso wie die allgemeine Entwicklung der Schule in Österreich geschildert. Außerdem wird die *geschlechtsspezifische* Ungleichbehandlung thematisiert, die über die Jahrhunderte hinweg das Bildungswesen geprägt hat. Dabei kann lediglich ein Ausschnitt beleuchtet werden, eine umfassende Darstellung würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten und musste daher bewusst eingeschränkt werden.

2.1.1. Ausbildung von Pädagog*innen in Österreich

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über die Entwicklung der Pädagog*innenausbildung in Österreich, mit besonderem Fokus auf den Primarbereich. Es zeigt auf, wie sich die Ausbildung historisch gewandelt hat und welche Herausforderungen und Neuerungen bis heute die Gestaltung der Lehrer*innenbildung bestimmen.

Im 15. Jahrhundert war Unterrichten im Primarbereich wenig verbreitet. Wer Kenntnisse in Schreiben, Lesen und Rechnen hatte, gab diese gegen Bezahlung weiter. In der Reformationszeit übernahmen Pfarren und Gemeinden die Elementarbildung, somit änderte sich die Aufgabe des Unterrichtens von selbstständigem Unternehmen zu einem Angestelltenverhältnis im Auftrag der Kirche, eine geregelte Ausbildung fehlte weiterhin. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts übernahm der Staat die Organisation des Bildungswesens, womit ein Wandel losgetreten wurde. Der Besuch einer Normalschule⁵

⁵ Normalschule : „Normalschulen, d.h. normgebundene Schulen mit der Aufgabe zur Lehrerbildung“ (Seel, 2010, S. 98–99)

beziehungsweise zumindest ein souveräner Umgang mit den dort verwendeten Lehrmethoden, ist ab jetzt Voraussetzung für eine Anstellung. Diese bot ein festes, wenn auch geringes Einkommen. Ab den Jahren 1776/77 wurden regelmäßige Lehrerbildungskurse, bekannt als Präparandenkurse, etabliert, die eine „handwerklich ausgerichtete Einführung in die Unterrichtspraxis“ (Engelbrecht, 2015, S. 240) boten. Diese Ausbildung intensivierte sich bis 1848/1849 von anfänglich wenigen Wochen bis hin zu einem Jahr (Engelbrecht, 2015, S. 240). Zur Besserung der Schul- und Unterrichtsqualität wurde in Wien (1867) das „Pädagogium“ eingerichtet, das durch Lehrerfortbildungen zu Erfolgen führen sollte (Seel, 2010, S. 180–181). Überhaupt durften Frauen erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Schulbetrieb arbeiten, anfänglich nur im Vorschul- und Elementarbereich und im mittleren und höheren Mädchenschulwesen (Herzmann & König, 2016, S. 23). Letztlich wurde mit dem Reichsvolksschulgesetz im Jahr 1869 eine professionelle Lehrer*innenausbildung⁶ beschlossen, die in Lehrer und Lehrerinnenbildungsanstalten durchzuführen war. Schüler*innen ab dem 15. Lebensjahr durften diese vierklassigen Schulen besuchen, solange die Schulpflicht erfüllt und sie somit zur Aufnahmeprüfung berechtigt waren. Bei Beendigung der Schulpflicht im 14. Lebensjahr gab es die Möglichkeit, einen Vorbereitungslehrgang zu besuchen, der die Aufnahmeprüfung ersetzte (Seel, 2010, S. 180–181). Die in Anstalten eingegliederten Übungsschulen boten den angehenden Lehrer*innen erste Einblicke in die Unterrichtspraxis und die Möglichkeit, Erfahrungen im Umgang mit Kindern zu machen. Der Abschluss der Ausbildung brachte ein Reifeprüfungszeugnis, das allerdings nicht zum Besuch der Universität berechtigte (Engelbrecht, 2015, S. 240–241).

Das Vorhaben von 1937, den Lehrstand durch eine sechsjährige Ausbildung aufzuwerten, blieb erfolglos, nachdem dieser Ausbau nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten abgelehnt wurde. 1950 wurde einheitlich eine fünfjährige Lehrerausbildung beschlossen, mit der neue Lehrpläne einhergingen, die auch die Hochschulreife verliehen (Engelbrecht, 2015, S. 240–241). Das sogenannte „Lehrerinnenzölibat“, eine Regel, nach der Lehrerinnen unverheiratet sein müssen und bei Heirat entlassen werden fiel ebenfalls erst in den 1950er Jahren⁷ weg (Herzmann & König, 2016, S. 23).

⁶ In der genannten Quelle wird lediglich von Lehrerbildung gesprochen.

⁷ Mit Ausnahme zur Zeit des Ersten Weltkrieges, aufgrund des Mangels an Lehrpersonen (Herzmann & König, 2016, S. 23).

Das Schulgesetz SchOG⁸ brachte 1962 die Verschiebung der Ausbildung auf einen postsekundären Bildungsbereich, die Pädagogischen Akademien. Die damit verbundene viersemestrige Ausbildung war mit jeder Art von Reifeprüfung einer höheren Schule möglich. Die bisherigen Lehrerbildungsanstalten wurden zu musisch-pädagogischen Oberstufenrealgymnasien und sollten wiederum Studierende an die Pädagogischen Akademien bringen (Seel, 2010, S. 185). Die Dauer der Ausbildung wurde 1985 auf sechs Semester angepasst (Engelbrecht, 2015, S. 241).

Aufgrund zunehmender Kritik wegen des Rückstands der Lehrerausbildung in Österreich, verglichen mit den meisten europäischen Staaten, wurde Ende des 20. Jahrhunderts die Weiterentwicklung der Pädagogischen Akademien beschlossen (Seel, 2010, S. 187–188). Bis 2007 traten an deren Stelle Pädagogische Hochschulen, die neben der Ausbildung von Pflichtschullehrer*innen auch für deren Fort- und Weiterbildung zuständig waren. Bei der erfolgreichen Absolvierung des Studienganges wurde der akademische Grad „Bachelor“ verliehen (Engelbrecht, 2015, S. 241). Nachdem bisher die Ausbildung der Pädagog*innen zweispurig verlief, die Ausbildung der Pflichtschullehrer*innen in der Hand der Pädagogischen Hochschulen, die der AHS und BHS Pädagog*innen in der universitären Verantwortung, wurde im Juni 2013 im Parlament eine Totalreform beschlossen. Basis dieser Entscheidung war es, alle Studiengänge des Lehramt „bolognakonform“ (Polaschek, 2017, S. 43), also als Bachelor- und Masterstudium, anzubieten. Die Pädagogischen Hochschulen wurden verpflichtet, ihr Studienangebot der Primarstufe mit spätestens 1. Oktober 2015 auf ein Masterstudium umzustellen. Dr. Claudia Schmied, damals Unterrichtsministerin, hatte zuvor eine Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Pädagogische Universitäten vorgeschlagen. Da sich dies als logistisches Problem erwies, entstand ein Kompromiss, der die Zusammenarbeit der Lehramtsstudien in Hochschulen und Universitäten vorsah. Diese verpflichtete allerdings nur Studien betreffend der Sekundarstufe Allgemeinbildung, für die Primarstufe und Sekundarstufe Berufsbildung blieb diese Kooperation freiwillig (Polaschek, 2017, S. 43–46).

Die Reform „PädagogInnenbildung⁹ NEU“ von 2014 sah ein vierjähriges Bachelorstudium für die Primarstufe, mit 240 ECTS-Punkten, vor. Daran anschließend, sollte innerhalb der nächsten

⁸ Schulorganisationsgesetz – regelt beispielsweise Unterrichtsfächer, Höchstschülerzahlen. Jede Änderung bedarf einer Novellierung (Seel, 2010, S. 78–80).

⁹ Das Binnen-I wird hier wörtlich zitiert, ich selbst nutze den Genderstern * um ein breiteres Spektrum an Geschlechtsidentitäten, als in der binären Vorstellung von Gender, anzusprechen.

Das Binnen-I befindet sich in der aktuellen Entwicklung zunehmend auf dem Rückzug, da die Geschlechtervielfalt mittlerweile über das binäre Modell hinausgehend kommuniziert werden soll (Schach, 2023, S. 296).

fünf Jahre, das Masterstudium mit 60 ECTS-Punkten, abgeschlossen werden. Der Masterabschluss gilt als eine Voraussetzung für ein unbefristetes Dienstverhältnis. Zusätzlich bleibt eine einjährige Induktionsphase zu absolvieren, bei der das Unterrichten durch die Betreuung von Mentor*innen unterstützt wird (Schnider et al., 2023, S. 29–33).

Im Januar 2024 stellte die Bundesregierung eine Reform der Lehramtsausbildung für Primar- und Sekundarstufe vor. Demnach wird das Bachelorstudium auf drei Jahre mit 180 ECTS Punkten reduziert, während das Masterstudium auf zwei Jahre verlängert und berufsbegleitend mit 120 ECTS Punkten ausgelegt wird. Die Umsetzung an der Pädagogischen Hochschule Wien ist für das Studienjahr 2025/26 vorgesehen (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Es lässt sich feststellen, die Pädagog*innenausbildung in Österreich ist durch etliche Veränderungen geprägt. Durch zahlreiche Reformen wird auf gesellschafts- und bildungspolitische Änderungen reagiert. Der Beruf wurde seit dem 15. Jahrhundert, als Unterricht noch ohne konkrete Ausbildung stattfand, bis hin zur Einführung staatlich geregelter Ausbildungsstrukturen, zunehmend professionalisiert. Die Entwicklung reicht von Lehrerbildungskursen, die im 18. Jahrhundert noch wenige Wochen dauerten, bis hin zur Akademisierung der Lehrer*innenbildung, die mittlerweile dem Bologna-System entspricht. Die Geschichte der Pädagog*innenausbildung zeigt, dass Fortschritt im Bildungswesen ein stetiger Prozess ist, der sich an den sich ändernden Ansprüchen der Gesellschaft orientieren sollte.

2.1.2. Schule in Österreich

Unter Kaiserin Maria Theresia wurde im Jahr 1774 erstmals eine Schulreform eingeführt, welche eine sechsjährige Schulpflicht festlegte, sowie Öffnungen staatlicher Schulen initiierte. Mit dem Reichsschulgesetz von 1869 wurde das gesamte Pflichtschulwesen auf eine einheitliche Rechtgrundlage gestellt (Budde et al., 2008, S. 20). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts herrschte eine internationale Aufbruchsstimmung. Es wurde Kritik an Institutionen sowie Erziehungs- und Bildungsmethoden laut. Die aufkommende Kinder- und Jugendpsychologie lieferte die Basis der reformpädagogischen Bewegung, die sich an den Bedürfnissen der Kinder anstelle der Erwachsenen oder der Gesellschaft orientieren sollte (Seel, 2010, S. 66).

Eine weitere wichtige Reform wurde auf Initiative Otto Glöckls, damaliger Präsident des Wiener Stadtschulrates, nach dem Ersten Weltkrieg begründet. Diese strebte gleiche

Bildungschancen für alle Kinder unabhängig von *Geschlecht* und sozialer Herkunft an. Sie wurde jedoch nur teilweise umgesetzt (Budde et al., 2008, S. 20). Konzepte, die Kindern „geistige Entfaltung“ ermöglichen sollten, entstanden. Ziel war es, den traditionellen Unterricht durch freien, nicht an Altersgruppen oder feste Themen gebundenen Unterricht zu ergänzen. Ein bleibender Einfluss war beispielsweise das selbstgesteuerte Lernen nach Maria Montessori (Seel, 2010, S. 71). 1927 wurde die Pflichtschule um die Hauptschule erweitert, die nun für alle 10- bis 14-Jährigen verpflichtend war. Unter der Herrschaft der Nationalsozialisten verschlechterte sich der Zugang zu gerechter Bildung, und eine strikte *Geschlechtertrennung* wurde wieder eingeführt (Budde et al., 2008, S. 20).

Unter Hitler wurde die Ausrichtung der Bildung auf die „Volksgemeinschaft“ geändert. In den Mittelpunkt des Unterrichts rückten Fächer wie Deutsch, Heimatkunde, Geschichte sowie der „biologische“ Bereich. Letzterer sollte durch „biologische Lebensgesetze“ nationalsozialistische Weltanschauungen untermauern. Die Vermittlung naturalisierter Rassismen spielte dabei eine zentrale Rolle und sollte eine grundlegende „Wesensverschiedenheit“ belegen (Dietrich, 1975, S. 276). Das erklärte Ziel von Mädchenbildung war erneut die Vorbereitung auf die Mutterschaft (Budde et al., 2008, S. 20).

Nach dem Zweiten Weltkrieg war das Schulsystem verstaatlicht und zentralisiert. Der Schulbetrieb wurde, kontrolliert durch die Alliierten, schnell wieder aufgenommen. Aufgabe der Schule war es, Schüler*innen im Sinne der Demokratie, der Neutralität und österreichischer Heimatbewusstsein zu erziehen. Der Erlass des Staatsamtes von 1945 führte die Mittelschultypen aus dem Jahr 1927 wieder ein. In den Bundesländern Wien, Steiermark und Kärnten wurde die Hauptschule wieder in zwei Klassenzüge geteilt, einen für leistungsstärkere, einen für leistungsschwächere Schüler*innen. Gymnasium, Realgymnasium und Realschule wurden wieder eingeführt, die Frauenoberschule¹⁰ blieb bestehen. Das Stundenausmaß und die Pflichtfächer sind für *Knaben und Mädchen* ident. Die Schulpflicht für Kinder mit Behinderung, die bereits in der NS-Zeit vorgesehen, aber nicht umgesetzt worden war, wurde auch jetzt nicht realisiert (Scheipl & Seel, 1988, S. 9–13).

¹⁰ Die Aufgabe der Frauenoberschule eine höhere Allgemeinbildung zu vermitteln, aber besonders auf Fachstudien vorzubereiten, die zu *für Frauen geeigneten* Berufen ausbildeten (Engelbrecht, 2015, S. 166).

Im Jahr 1962 wurde ein neues Schulgesetz (SchuOG¹¹) erlassen, das die schulischen Regelungen gesetzlich verankerte. Es wurde festgelegt, dass alle öffentlichen Schulen, unabhängig von *Geschlecht*, ethnischer Herkunft, sozialem Stand oder Religion, frei zugänglich sind und kein Schulgeld erhoben wird. Die Jahre nach der Reform von 1962 brachten jedoch Herausforderungen bei der Umsetzung der geplanten Maßnahmen mit sich, wie die Erweiterung der Hauptschulen, Veränderungen in der AHS sowie den steigenden Bedarf an Lehrkräften und Schulräumen. Gleichzeitig wurde kontinuierlich an der Weiterentwicklung und Förderung der Schulen gearbeitet. Dabei standen Themen wie die individuelle Förderung, die Verbesserung der pädagogischen und fachdidaktischen Ansätze sowie die Integration von Sonderschüler*innen in allgemeine Grundschulen im Fokus (Scheipl & Seel, 1988, S. 70–77).

Gegen Ende der 1960er Jahre rückte die Bildungssituation von Mädchen und Frauen wieder vermehrt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Die im Zuge der 1968er Studentenbewegung entstandene „neue Frauenbewegung“ griff diese erneut auf. (Faulstich-Wieland, 2003, S. 135) Im Jahr 1975 wurde in Österreich fast flächendeckend die Koedukation¹² eingeführt. Die 5. Schulorganisationsnovelle hob die gesetzlich verankerte *Geschlechtertrennung* an öffentlichen Schulen gänzlich auf. Dies bedeutete jedoch nicht, dass Schulen nicht schon vorher koedukativ geführt wurden. Beispielsweise wurden Volksschulen in ländlicher Gegend bereits zuvor *geschlechts*heterogen unterrichtet (Schneider, Axster, et al., 2011, S. 10). Seit 1979 gab es einen *geschlechts*unabhängigen, gemeinsamen Werkunterricht für Schüler*innen. Das Fach *Geometrisches Zeichnen* war ab 1985 nicht mehr nur für Buben, sondern auch für Mädchen ein Pflichtfach in der Hauptschule. Seit den 1980er Jahren arbeiteten die zuständigen Ministerien verstärkt an *geschlechtsspezifischen* Themen. 1989 entstand eine Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung, die 2001 in eine Abteilung für Gender Mainstreaming umbenannt wurde (Schneider, Axster, et al., 2011, S. 19–20).

Anstelle der leistungsdifferenzierten Klassenzüge in der Hauptschule trat 1982 die Integrierte Hauptschule. Diese hatte leistungsheterogenen Stammklassen, wobei Fächer in den Sprachen und Mathematik in drei stammklassenübergreifende Leistungsgruppen aufgeteilt wurden (Seel, 2010, S. 83–85).

¹¹ Schulorganisationsgesetz – regelt beispielsweise Unterrichtsfächer, Höchstschülerzahlen. Jede Änderung bedarf einer Novellierung (Seel, 2010, S. 78–80).

¹² Als Koedukation wird der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Buben genannt (Engelbrecht, 2015, S. 206).

Im Jahr 1993 wurde die Integration von Schüler*innen mit Behinderung erleichtert, indem neben den Sonderschulen verstärkt auf Integrationsklassen gesetzt wurde (Seel, 2010, S. 83–85). Seit 1996 bestand diese Möglichkeit auch in der Sekundarstufe I, sowohl in Hauptschulen als auch in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wurden mindestens drei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen, wurde eine weitere Lehrperson (Sonderschullehrer*in) gestellt (Engelbrecht, 2015, S. 217).

Seit der Jahrtausendwende standen im Grundschulbereich methodisch-didaktische Ansätze vor organisatorischen Überlegungen. Lernformen abseits des Frontalunterrichts wurden kindorientierter gestaltet, der Fokus lag auf Lehrplangestaltung, Jahresplanung und der Verbesserung des Schulklimas. Das schlechte Abschneiden bei internationalen Überprüfungen in den Fächern Lesen, Schreiben, Rechnen führte zu vermehrten Förder- und Fördermaßnahmen. Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache erhielten Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch, gleichzeitig wurde muttersprachlicher Unterricht als unverbindliche Übung angeboten (Engelbrecht, 2015, S. 216–217).

Da die Hauptschule, besonders in den Großstädten, an Beliebtheit verlor, wurden neue Konzepte umgesetzt. Mit der Umbenennung in „Neue Mittelschule“ wurde der Unterricht nach AHS-Lehrplan ausgerichtet, in den Schularbeitsfächern wurden mitunter AHS Lehrer*innen eingesetzt. Zudem sollte auf unterschiedliche Lerntempi und individuelle Fähigkeiten von Kindern besonders eingegangen werden. Ende 2012 erklärte der Nationalrat die Neue Mittelschule zur Regelschule, die Hauptschulen wurden in den nächsten Jahren schrittweise umgewandelt (Engelbrecht, 2015, S. 218–221).

Der Bedarf an ganztägiger Betreuung für Kinder von Berufstätigen und insbesondere von Alleinerziehenden¹³ stieg bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Schulversuche im Rahmen des 5. SchOG untersuchten, welche Modelle der Ganztagsbetreuung sowohl pädagogisch sinnvoll als auch finanziell tragbar gestaltet werden konnten. Dabei entstanden zwei Hauptformen: die Ganztageschule und die Tagesheimschule. Die Ganztageschule kombinierte Unterricht, Übung und Freizeit in einem wechselnden Rhythmus, während die Tagesheimschule den Unterricht auf den Vormittag konzentrierte und den Nachmittag als freiwilliges Angebot gestaltete. Dieses beinhaltete die Vorbereitung auf den nächsten Schultag unter Aufsicht sowie Aktivitäten wie Sport und Spiel. Die Diskussion über die Einführung

¹³ In der Quelle wird lediglich von alleinerziehenden Müttern gesprochen.

ganztägiger Unterrichtsformen blieb auch innerhalb politischer Parteien kontrovers. Im Jahr 2005 fiel die Entscheidung zugunsten der Tagesheimschule, und Pflichtschulkinder erhielten das Recht auf schulische Nachmittagsbetreuung, deren Besuch weiterhin freiwillig war. Bei der Ganztägigkeit in Form des verschränkten Unterrichts mussten sich hingegen zwei Drittel der Eltern und Lehrer*innen für diese Schulform aussprechen. Die Umsetzung der Ganztägigkeit verlief holprig. Im Schuljahr 2012/2013 wurde die Ganztagesbetreuung nur wenig genutzt, insbesondere die verschränkte Form fand kaum Anklang. Dies ließ sich vor allem durch fehlende Ressourcen erklären: Es mangelte sowohl an ausreichend qualifiziertem Personal als auch an geeigneten Räumlichkeiten (Engelbrecht, 2015, S. 239–240).

Eine weitere bedeutende Entwicklung seit den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts war die Einführung der Zentralmatura. Dieser Entwicklung lag Diskussionen über die Schaffung von Beurteilungsgerechtigkeit sowie die Erhöhung des Anspruchsniveaus der AHS-Reifeprüfung zugrunde. Der Beschluss von 2009 legte die Einführung der Zentralmatura ab dem Schuljahr 2013/14 fest (Engelbrecht, 2015, S. 227–228). Tatsächlich wurde diese erst im Schuljahr 2015/16 zum ersten Mal durchgeführt. Die Zentralmatura, oder auch standardisierte kompetenzorientierte Diplom- oder Reifeprüfung, wurde auch an berufsbildenden höheren Schulen umgesetzt (Statistik Austria, 2024).

Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 sollten Freiräume geschaffen werden, die den Handlungs- und Gestaltungsraum an Schulstandorten erweiterten. Die sogenannte Schulautonomie brachte etwa die Möglichkeit Unterrichtszeit (Dauer der Unterrichtsstunden) und Klassenbeziehungsweise Gruppengrößen an den eigenen Schulstandort anzupassen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018b).

Schüler*innen, die aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse dem Unterricht nicht folgen konnten, wurden seit dem Schuljahr 2018/19 in Deutschförderklassen oder unterrichtsbegleitenden Deutschförderkursen unterrichtet. Die Deutschförderklasse und der Deutschförderkurs sind in der Regel auf die Dauer eines Semesters ausgelegt und können höchstens vier Semester besucht werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024).

Seit dem Schuljahr 2020/21 trägt die Neue Mittelschule den Namen „Mittelschule“. Diese Umbenennung betont die Weiterentwicklung der Schulform, die im Rahmen des Pädagogik Pakets 2018 beschlossen wurde (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020).

Der technische Fortschritt und die fortschreitende Digitalisierung führten zu umfassenden Veränderungen im Bildungswesen, von elementarpädagogischen Einrichtungen bis zu Hochschulen. Um diesen Entwicklungen gerecht zu werden, begann das Bildungsministerium 2018 mit der Erarbeitung eines Masterplans für Digitalisierung. Ziel war es, die Digitalisierung schrittweise und flächendeckend in das österreichische Bildungssystem zu integrieren (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.-b). Seit dem Schuljahr 2022/23 gehört „Digitale Grundbildung“ an Mittelschulen und AHS-Unterstufen zum verpflichtenden Unterrichtsgegenstand. Der Unterricht erfolgt von der 5. bis zur 8. Schulstufe, wobei mindestens eine Wochenstunde pro Schulstufe im Stundenplan vorgesehen ist (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, o. J.-a).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die schulische Entwicklung in Österreich seit dem 18. Jahrhundert von einer fortlaufenden Anpassung an gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Veränderungen geprägt ist. Während frühe Reformen vor allem grundlegende Bildung und Chancengerechtigkeit ins Zentrum rückten, liegt der Fokus in der Gegenwart zunehmend auf individueller Förderung, Inklusion und Digitalisierung. Der Weg von der Einführung der Schulpflicht bis hin zur Etablierung moderner Ansätze wie der Zentralmatura, ganztägiger Betreuungsmodelle und der digitalen Grundbildung spiegelt die ständige Weiterentwicklung des Bildungssystems wider. Die jüngsten Reformen verdeutlichen die Notwendigkeit aktuelle Herausforderungen aufzugreifen und das Bildungssystem an neue Anforderungen anzupassen.

2.1.3. *Geschlechtsspezifische Un/gleichbehandlung*

Mädchen und Frauen waren lange Zeit von höherer Bildung ausgeschlossen. Dies betraf neben der realen, politisch-gesellschaftlichen Ebene ebenfalls die symbolische, da Leistungen von Frauen verschwiegen wurden. Die Geschichte der Mädchenbildung findet so auch in Büchern zur Geschichte der Pädagogik, wenig Platz (Schneider, Tanzberger, et al., 2011, S. 7).

Die Schulpflicht wurde durch Maria Theresia und Joseph II. für *beide*¹⁴ *Geschlechter* eingeführt, das Bildungswesen ausgebaut und eine elementare Volksbildung geschaffen. Die verpflichtende Elementarbildung war für Mädchen und Buben mit unterschiedlichen Lehrplänen ausgelegt. Mädchen wurden in Schulfächern zugunsten des Handarbeitsunterrichts

¹⁴ Nach Vorbild der Quelle wiedergegeben, aber kursiv geschrieben, um meine Haltung gegenüber einer Genderbinarität zu verdeutlichen (siehe Kapitel 1.3.).

eingeschränkt, auch der Turnunterricht war nur für Buben verbindlich. Kinder, die arbeiten mussten, besuchten trotz Schulpflicht keinen Unterricht. 1805 regelte die Schulverfassung die Zulassung von Mädchen an Hauptschulen, allerdings galt diese nur, wenn die Anzahl der männlichen Schüler klein genug war. Fortführende Realschulen durften Mädchen generell nicht besuchen (Schneider, Tanzberger, et al., 2011, S. 7–8).

1871 öffnete der „Wiener Frauen-Erwerbs-Verein“ für Mädchen eine höhere Bildungsschule (Schneider, Tanzberger, et al., 2011, S. 8). Diese war anfänglich auf vier Jahre ausgelegt und hatte einen eigenen Lehrplan, der „Rücksicht auf die Wesensart und die Aufgaben der Frau“ (Fischer-Kowalski & Verein Kritische Sozialwissenschaft und Politische Bildung, 1986, S. 22) nahm. Zwei Jahre später wurde in Graz das erste Lyzeum geöffnet, eine sechsjährige höhere Mädchenschule, das Vorbild für spätere Mädchenmittelschulen war. Seit 1872 durften Mädchen als Privatistinnen die Reifeprüfung ablegen, diese berechnete allerdings nicht zum Besuch einer Universität, zum Studieren mussten Mädchen privaten Unterricht organisieren beziehungsweise an eine ausländische Universität gehen. 1892 wurde die erste Klasse der „Gymnasialschule für Mädchen“ in Wien gegründet. Im Jahr 1897 folgte ein Erlass, welcher höheren Unterricht für Mädchen einführte und dem folgend zahlreiche Mädchenlyzeen eröffneten. Außerdem wurden Frauen zum Studium an der Philosophischen Fakultät der Universität in Wien berechtigt. In den folgenden Jahrzehnten folgten die anderen Fakultäten, die katholisch-theologische Fakultät 1945 als die letzte (Schneider, Tanzberger, et al., 2011, S. 8).

Der sozialdemokratische Staatssekretär Otto Glöckel bemühte sich nach dem Ersten Weltkrieg um eine gleichberechtigte Schulbildung für Mädchen, die als ordentliche Schülerinnen an Knabenmittelschulen unterrichtet werden sollten. Dies führte allerdings zu einer Gegenbewegung, die Schulen forderte, die noch spezifischer auf die „Natur der Frau“ und den „weiblichen Aufgaben“ ausgerichtet waren, es entstanden die Frauenoberschulen (Schneider, Tanzberger, et al., 2011, S. 9).

In der Zeit des Austrofaschismus gab es für Mädchenbildung wieder mehr Einschränkungen. Sie sollten grundsätzlich an eigens für weibliche Attribute angepassten Mittelschulen unterrichtet werden, an Mittelschulen für Jungen wurden sie nur ausnahmsweise zugelassen und in Parallelklassen zusammengefasst. Unter der Herrschaft der Nationalsozialisten waren sämtliche Schulen unter staatliche Kontrolle gestellt, Schulen waren wieder nach *Geschlecht* geteilt, die Lehrpläne unterschieden sich. Das große Ziel der Erziehung von Mädchen war die

Mutterschaft. Mädchen durften außerdem nur mehr mit ministerieller Genehmigung an ein Gymnasium. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurden die Gesetze von 1927 weitergeführt. Der Zugang zu allen Mittelschulformen und Hochschulen war für Mädchen wieder erlaubt, die Frauenoberschulen blieben dennoch bestehen (Schneider, Tanzberger, et al., 2011, S. 9).

Im Jahr 1962 wurde im Schulgesetzwerk ein Kompromiss in Bezug auf die Koedukationsfrage festgehalten. Wenn möglich, sollte der Unterricht weiter *geschlechtlich* getrennt sein, nur wenn nicht anders möglich, gab es Schulen und Klassen unter koedukativer Führung. Mädchen wurde durch das Gesetz der Zugang zu allen Bildungseinrichtungen erlaubt, durch frauenorientierte Bildungsgänge und *geschlechtsspezifische* Schulformen fand dennoch eine nach *Geschlecht* getrennte schulische Sozialisation statt. Die 5. Schulorganisationsnovelle im Jahr 1975, hob schließlich die Trennung nach *Geschlecht* an öffentlichen Schulen zur Gänze auf. Schon davor, wenn auch gesetzlich nicht erwünscht, setzte sich der koedukative Unterricht, besonders an Volksschulen, durch, demnach erfolgt die Umstellung auf politischer Ebene, größtenteils unaufgeregt (Schneider, Tanzberger, et al., 2011, S. 8–15). Außerdem bewirkte die SchOG 1975 die Umbenennung von den Fächern „Knaben beziehungsweise Mädchenhandarbeit“ in Technisches und Textiles Werken. Die bisher nur für Mädchen zugelassenen Schularten öffneten sich *geschlechtsunabhängig*, die „Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen“ wurde 1985 zur „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“. Das Unterrichtsministerium¹⁵ führte 1995 den Grundsatzterlass „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ ein (Seel, 2010, S. 212–213). Folgende Ziele wurden genannt:

Bewusstmachung von *geschlechtsspezifischer* Sozialisation, Wahrnehmung von Ursachen und Formen *geschlechtsspezifischer* Arbeitsteilung, Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees im Lebensfeld Schule, Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus in der Schule, am Arbeitsplatz, in den Medien, Förderung der Bereitschaft zum Abbau von *geschlechtsspezifischen* Vorurteilen und Benachteiligungen (Seel, 2010, S. 213).

Nachdem Mädchen der Zutritt zur Elementarbildung seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert zugänglich war, höhere Bildung aber bis ins 20. Jahrhundert rechtlich verwehrt, staatlich unerwünscht und nicht finanziert war (Schneider, Tanzberger, et al., 2011, S. 8), zeigte sich in den letzten Jahren eine andere Entwicklung. Im Schuljahr 2008/2009 waren 56,3% der

¹⁵ Zwischenzeitlich Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung, seit 1. April 2025 Bundesministerium für Bildung (*Bundesministerium für Bildung*, o. J.)

Maturant*innen Mädchen, auch in der Hochschulbildung waren 53,9% der Neuzugänge weiblich (Seel, 2010, S. 213). Im Studienjahr 2021/22 betrug der Frauenanteil bei den Abschlüssen von Erststudien (Bachelor- und Diplomstudien) bereits 56,8 % an öffentlichen Universitäten, an Fachhochschulen 56,5 %, an Pädagogischen Hochschulen (Lehramt) 78,5 % und an Privathochschulen 59,6 % (Statistik Austria, 2024, S. 44).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Bildungschancen für Mädchen und Frauen im Laufe der Geschichte kontinuierlich erweitert haben. Von anfänglicher Exklusion und eingeschränkter Teilhabe am Bildungssystem zu einer schrittweisen Öffnung und schließlich der Gleichstellung im Bildungsbereich, spiegeln sich die Veränderungen in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und den politischen Rahmenbedingungen wider. Besonders im 20. Jahrhundert erfolgten bedeutende Reformen, die zu einer verstärkten Gleichberechtigung führten, angefangen bei der Abschaffung *geschlechtsspezifischer* Schulformen bis zur Einführung von Maßnahmen zur Förderung der *Geschlechtergerechtigkeit*. Allerdings gab es in der Zeit der Nationalsozialisten auch Rückschritte, als die Bildung erneut strikt nach *Geschlechtern* getrennt wurde und die Rolle der Frau größtenteils auf die Mutterschaft reduziert wurde. Die gegenwärtige Situation, in der Mädchen und Frauen nicht nur den Zugang zu höherer Bildung haben, sondern sogar in vielen Bereichen überrepräsentiert sind, stellt einen wichtigen Fortschritt dar und unterstreicht die Bedeutung dieser historischen Entwicklungen für die Gleichstellung der *Geschlechter* im Bildungsbereich.

2.2. Theoretische Exkurse

Im folgenden Kapitel werden zentrale theoretische Konzepte vorgestellt, die für den Forschungsteil relevant sind. Die Konzepte haben einen direkten Bezug zum Forschungsvorhaben und bilden die Grundlage für die Analyse des Curriculums. Ihre systematische Aufbereitung ist daher wichtig für den logischen Aufbau der Arbeit.

Zu Beginn wird der Konstruktivismus, im Besonderen in Bezug auf *Geschlecht* und „doing gender“, behandelt. Das Konzept der Intersektionalität, das Überschneidungen verschiedener Diskriminierungsachsen thematisiert, folgt. Danach wird auf Heterogenität und den Umgang mit Vielfalt im Bildungskontext eingegangen, insbesondere darauf, welche Chancen differenzsensibler Unterricht bietet. Abschließend wird der häufig verwendete Begriff Diversität erarbeitet. Insbesondere werden zwei unterschiedliche Stränge in den

Bildungswissenschaften diskutiert und sowohl auf das Potenzial als auch auf die Herausforderungen des Konzepts hingewiesen.

2.2.1. Konstruktivismus: Doing Gender und die Kritik an der Zweigeschlechtlichkeit

Die Frauenforschung setzte schon von Anfang an einen Fokus darauf, sich den Argumentationen rund um die „Natur der Frau“ zu widersetzen. *Geschlechter*unterschiede seien nicht Folge eines natürlichen Prozesses, sondern Ergebnis von geschichtlicher, auf das *Geschlecht* differenzierter Sozialisation. Diese und die *geschlechtsspezifische* Arbeitsteilung, wurden zentrale Themen in der empirischen Frauenforschung und ihrer theoretischen Reflexion. Ein wichtiges Argumentationsinstrument wurde aus dem englisch-amerikanischen Sprachgebrauch übernommen, die Unterscheidung von „sex“ und „gender“. „Sex“ stellt den biologisch durch Anatomie, Morphologie, Hormone und Physiologie determinierten Körper und „gender“ als den sozial und kulturell geprägten *Geschlechts*-Charakter dar. In deutscher Sprache wurden die Begriffe lange mit „biologisches“ und „soziales *Geschlecht*“ ersetzt. Die Überlegung der „sex“ und „gender“ Diskussion hat allerdings ihre Lücken. Die Trennung von „sex/gender“, verlagert den kritisierten Biologismus nur und löst diesen keinesfalls auf. Schließlich wird dem „biologischen *Geschlecht*“ erst recht wieder ein biologisch determinierter Charakter zugeschrieben, dem sich die Frauenforschung so stark zu widersetzen versuchte. Auch der kritische Ansatz, Frauen unterschiedlicher Kulturen auf Unterschiede und Ähnlichkeiten, die wieder auf eine „natürliche“ Universalität verweisen, zu untersuchen, verschiebt zwar die biologische Grenze, löst diese aber nicht gänzlich auf. Gildemeister und Wetterer (1992) verweisen auf einen weiteren Konflikt, der sich in der „sex/gender“ Diskussion zeigt. In ihrer Verwendung wurden beide, biologisches wie soziales *Geschlecht*, binär gedacht und deuten so nicht nur auf einen verlagerten Biologismus, sondern auf einen Biologismus der Gesamtkonstruktion hin (Knapp & Wetterer, 1992, S. 205–207). Butler denkt diese Parallelisierung von „sex“ zu einer „natürlichen Zweigeschlechtlichkeit“ weiter. Ist die *Geschlechts*identität kulturell bedingt, kann nicht behauptet werden, dass sich diese aus dem biologischen *Geschlecht* ergibt. Wird nun eine scheinbare sexuelle Binarität vorausgesetzt, kann keinesfalls automatisch von einer Binarität der *Geschlechts*identitäten ausgegangen werden. Die „*Geschlechts*identität selbst wird zu einem freischwebenden Artefakt“ (S. 23), Begriffe wie Frau oder weiblich, können demzufolge ebenso einen männlichen Körper als auch einen weiblichen bezeichnen (Butler, 2023, S. 22–23). Selbst die Binarität der sexuell bestimmten Körper ist nicht so selbstverständlich, wie sie das Alltagsbewusstsein

vorauszusetzen versucht (Knapp & Wetterer, 1992, S. 209). Lorber und Farrell fassen Ergebnisse von Biologie und Endokrinologie bereits 1991 folgend zusammen:

„Weibliches und männliches *Geschlecht* (sex) werden nicht mehr als zwei entgegengesetzte, einander ausschließende Kategorien verstanden, sondern vielmehr als Kontinuum, bestehend aus dem genetischen *Geschlecht*, dem Keimdrüsengeschlecht und dem Hormongeschlecht.“ (Lorber & Farrell, 1991, S. 7)

Die verschiedenen Faktoren, auf die sich zum Bestimmen des „sex“ beziehen lässt, stimmen allerdings nicht notwendigerweise überein, außerdem lassen sie sich nicht unabhängig der jeweiligen Umwelt begreifen. Ein weiteres Indiz dafür, dass selbst die vermeintlich „natürliche“ *Zweigeschlechtlichkeit* eine soziale Konstruktion ist, zeigt sich in der Ethnologie und Kulturanthropologie. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass die meisten Gesellschaften kulturell *zweigeschlechtlich* leben, doch kann nicht von einer universellen Binarität gesprochen werden. Denn es gab darüber hinaus auch Kulturen, die ein drittes *Geschlecht* anerkannten; die Menschen zugestanden, ihr *Geschlecht* zu wechseln, ohne eine Begründung oder einen vorangegangenen Irrtum zu äußern und andere, bei denen die *Geschlechtszugehörigkeit* unabhängig von den Körpermerkmalen bestimmt wurde (Knapp & Wetterer, 1992, S. 208–209).

Die Debatte um die kulturelle Konstruktion von *Zweigeschlechtlichkeit* wurde von Carol Hagemann-White in Deutschland Mitte der 1980er Jahre eingebracht, fand allerdings erst Anfang der 1990er Jahre, mitunter durch das Erscheinen der deutschen Übersetzung von Judith Butlers „Unbehagen der *Geschlechter*“, ihren entscheidenden Durchbruch (Meissner, 2008, S. 7). Mittlerweile sind Ausdrücke der „sozialen Konstruktion“ der *Geschlechterdifferenz* und ihre „Dekonstruktion“ geradezu omnipräsent. Dabei wird häufig übersehen, dass der Begriff „Konstruktion“ in unterschiedlichen theoretischen Grundlagen von Studien verwendet wird. Neben Butler finden sich außerdem Arbeiten, die von Bourdieus Analyse von Habitusformationen ausgehen; Studien die wissenschaftshistorisch auf die soziale Konstruktion der *Zweigeschlechtlichkeit* durch Untersuchung des „Eingeschlechtsmodell zum Zweigeschlechtsmodell“ von Antike zur Gegenwart hinweisen sowie Donna Haraways Arbeiten zur Reanalyse der Primatenforschung, um nur ein paar zu nennen (Gildemeister, 2021, S. 174–175). Eine einheitliche Theorie der Konstruktion von *Geschlecht* kann noch nicht formuliert werden. Eine Theorie der *Geschlechterkonstruktion* wurde in der soziologischen Interaktionstheorie und in der Kulturanthropologie mit einer Studie (1967) zum *Geschlechterwechsel*, von Harold Garfinkel entwickelt. Die Studie über die Transsexuelle

„Agnes“ zeigt, dass die *Geschlechts*zugehörigkeit von Individuen in alltäglichen Interaktionen wiederholt hergestellt wird und nicht einer „natürlichen“ Grundwahrheit folgt. Das daraus resultierende Konzept des „doing gender“ wird anschließend laufend ausgebaut (Wetterer, 2004, S. 129).

„Doing gender“ wird in der *Geschlechter*forschung synonym für die „soziale Konstruktion“ von *Geschlecht* verwendet, die in der interaktionstheoretischen Soziologie entwickelt wurde. *Geschlechts*zugehörigkeit wird nicht als Eigenschaft des Menschen betrachtet, stattdessen werden die sozialen Abläufe beobachtet, die das *Geschlecht* als Unterscheidung hervorbringen und reproduzieren, wie die „Frau-Mann“-Trennung in der Gesellschaft hergestellt wird. Die *Geschlechts*identität des Menschen wird als Herstellungsprozess verstanden, der in praktisch jeder menschlichen Tätigkeit wiederholt wird. Die „sex/gender“ Unterscheidung wird umgedreht. Die *Geschlechts*zugehörigkeit ist nicht Ausgangspunkt für Unterschiede im Handeln und Verhalten, sondern das Ergebnis von vielschichtigen sozialen Prozessen. (Gildemeister, 2021, S. 171, 177). Ein Artikel von Candace West und Don Zimmerman aus dem Jahr 1987 startet die feministische Debatte rund um „doing gender“. Sie unterscheiden die Konstruktion von *Geschlecht* in drei Dimensionen, die darüber hinaus analytisch getrennt voneinander konzipiert sind. Damit kann deren Verhältnis zueinander betrachtet und die verschiedenen Konstruktionsabläufe sichtbar werden. Eine Dimension ist „sex“ als Festlegung bei der Geburt, durch vereinbarte äußere *Geschlechts*merkmale oder gegebenenfalls durch eine Analyse der Chromosomen. Die zweite Dimension „sex-category“, meint die alltäglich stattfindende Kategorisierung aufgrund der *geschlechtsspezifischen* Darstellung sozial vereinbarter Regeln. Die Existenz entsprechender Genitalien wird zwar vorausgesetzt, diese sind aber üblicherweise nicht sichtbar. Meist stimmt die „sex-category“ mit „sex“ überein, allerdings kann diese auch abweichen, da sie keine Validierung durch Betrachtung der Genitalien bedarf, sondern durch die Beurteilung äußerlich sichtbarer Merkmale geschieht. „Gender“, als letzte Dimension, beschreibt das Handeln, das in Situationen entsprechend der „sex-category“ als angemessen gilt. „Doing gender“ gilt als kritischer Gegenentwurf zu dem „sex/gender“ Konzept (Meissner, 2008, S. 7–9).

In einer Untersuchung der Kinder- und Jugendforschung von Barrie Thorne (1993) wurde dargestellt, inwiefern Kinder und Jugendliche das kulturell *zweigeschlechtliche* System erwerben und den eigenen Platz darin finden. Die Forschung zu „gender play“ kritisiert die vergleichende Forschung in der Schule, die mehr Fokus auf die Differenz der (zwei) *Geschlechter* „Bub-Mädchen“ setzt, als auf die Differenz von „Mädchen-Mädchen“. Es sollen eher Situationen untersucht werden, in denen Mädchen und Jungen miteinander agieren, als

deren „getrennte“ Kulturen. Erst so würden Erkenntnisse über die Darstellung von *Geschlechter*separation und -integration erlangt. Eine Studie von Breidenstein und Kelle (1998) zur *Geschlechter*unterscheidung in der Schule kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Bedeutung von *Geschlecht*, je nach Situation, sehr unterschiedlich sein kann (Gildemeister, 2004, S. 141–142).

Schule ist ein Ort, an dem allem voran soziales Lernen stattfindet, in den Erziehungswissenschaften ist das bereits lange festgeschrieben. Somit funktioniert Schule auch als Platz, an dem scheinbar „*richtiges*“ *geschlechterspezifisches* Verhalten beigebracht wird. Das Thema „gender“ ist damit ständig, wenn auch unbemerkt, im schulischen Alltag präsent. Theorien zum Thema Gender können im kreativen Umgang mit „doing gender“ und „undoing gender“¹⁶ eine Vielfalt an Lebensmodellen darstellen und gesellschaftliche Rollenbilder hinterfragen, diskutieren und durchbrechen. Diese Inhalte die für Schüler*innen teils komplex sind, lassen sich auf spielerische Art vermitteln (Guse, 2015, S. 337, 341).

2.2.2. Intersektionalität: Überschneidungen von Diskriminierungsachsen

Da der Begriff Intersektionalität im Bereich der Gender Studies nicht mehr wegzudenken ist und einen wichtigen sozialen Aspekt in der Bildungsarbeit darstellt sowie einen Teil der empirischen Forschung dieser Arbeit ausmacht, möchte ich ihn anschließend erläutern. Nach einem groben Überblick über die Entstehung des Terminus folgt dessen Bedeutung in der Bildungsforschung und eine Definition des Begriffs, die allerdings nicht für sich steht und weiters diskutiert wird.

Der Begriff „Intersectionality“ wurde 1989 von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw geprägt. Historisch gesehen ist er eng mit dem „Black Feminism“¹⁷ und der „Critical Race Theory“¹⁸ verbunden (Walgenbach, 2017, S. 54). Crenshaw betonte, dass Erlebnisse

¹⁶ „Undoing gender“ bedeutet Stereotypen zu dekonstruieren und aufzuzeigen, welche Zuschreibungen, Strukturen und Hierarchien dahinter verborgen sind (Wedl et al., 2015, S. 27).

¹⁷ Gilt als aktivistische Antwort auf Unterdrückung „African-American women“ in den USA (Hill Collins, 2000, S. 22).

¹⁸ Entwickelte sich als Ableger der kritischen Rechtswissenschaften, welche Anfang der 1970er Jahre entstanden. Sie üben Kritik sowohl an den Mainstream-Liberalismus als auch an konservativen Ansätzen, die das Recht als ein neutrales und objektives Regelwerk verstehen, und sozioökonomische Privilegien außer Acht lassen und diese somit reproduzieren (Price, 2010, S. 150).

Schwarzer Frauen¹⁹ oft zwischen die Kategorien feministischer und antirassistischer Diskurse fallen und dadurch in beiden marginalisiert werden. Sie kritisierte außerdem, dass die Privilegien von *weißen* Menschen unberücksichtigt bleiben (Degele, 2019).

Crenshaw (1989) schreibt dazu eine Metapher:

“Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination.” (Crenshaw, 1989, S. 149)

Crenshaw (1989) schlägt vor, dass Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen, denen *weißer* Frauen ähneln können, ebenso wie denen Schwarzer Männer. Manchmal erfahren sie jedoch auch Diskriminierung als Summe von den Kategorien „Schwarz“ und „Frau“ oder sie erfahren Diskriminierung auf Grund des „Schwarze Frau“ Seins wegen. Das Erleben von Diskriminierung soll nicht durch Kategorien gefiltert werden, da dies die Anliegen Schwarzer Frauen verschleiern und deren Bedürfnisse unberücksichtigt lassen würde (Crenshaw, 1989, S. 150).

Im europäischen deutschsprachigen Diskurs zeigt sich der Begriff Intersektionalität Mitte der 1990er Jahre in verschiedener Form. Die zentralen Themen *race*²⁰, Class, Gender lassen sich nicht vollständig auf europäische Verhältnisse übertragen, da die deutsche Geschichte, besonders bei *race*, „keine Basis für eine progressive Identitätspolitik“ (Degele, 2019, S. 343) bietet. An deren Stelle tritt der Begriff „Ethnizität“ oder „kulturelle Differenzen“, um eben diese sowie religiöse Überzeugungen und Traditionen zu erklären (Degele, 2019). Der Begriff Intersektionalität wurde in Deutschland von Helma Lutz eingeführt, als Schlüsselmoment gilt allerdings ein Artikel aus dem Jahr 2005 von Gudrun-Axeli Knapp, der Intersektionalität als neues Paradigma feministischer Theorie diskutiert (Walgenbach, 2017, S. 54).

¹⁹ „Schwarz“ werde ich folgend, auch in adjektivischer Verwendung, großschreiben (z. B. Schwarze Frauen), *weiß*, auch im Nominativ, klein und kursiv, dies soll betonen, dass diese als Norm gesetzte Kategorie ebenso eine Konstruktion ist, wie Kategorien der Marginalisierung

²⁰ In meiner Arbeit wird der englische Begriff „*race*“ übernommen. Hiermit möchte ich eine erkennbare Kritik an dem deutschen Rassebegriff (Arndt & Ofuataey-Alazard, 2011) zum Ausdruck bringen und gleichzeitig meine Wertschätzung für die Bedeutung des Begriffs für die Schwarze Bürgerrechtsbewegung und Schwarze Feministinnen aus den USA und somit dem Ursprung des Konzepts Intersektionalität ausdrücken.

Knapp (2005) sieht in dem Begriff ein beachtenswertes Potenzial, Kategorien der europäischen Moderne neu zu denken. Allerdings stellt sie auch die Frage:

„Schaut man auf die Komplexitäten der Welt [...] dann mag die theoretische Programmatik der Intersektionalität wie eine Überforderung klingen. Hat feministische Theorie unbeabsichtigt ein überdimensioniertes Programm produziert, das Fragen aufwirft, die zu groß sind, um beantwortet zu werden?“ (Knapp, 2005, S. 77)

Schon bevor der Begriff Intersektionalität in Europa Einzug hielt, war es in den Erziehungswissenschaften üblich, soziale Kategorien gemeinsam zu denken. Es gab bereits einige Studien, die den Zusammenhang von Klasse, Migration, *Geschlecht* und Bildung untersuchten. Seit der Jahrtausendwende folgten wesentliche theoretische Denkanstöße aus der interkulturellen Pädagogik²¹. In den Erziehungswissenschaften wird das Forschungsfeld Intersektionalität besonders in der interkulturellen beziehungsweise Migrationspädagogik und *Geschlechterforschung* aufgegriffen (Walgenbach, 2017, S. 58). Das Potenzial intersektionaler Studien soll dabei nicht auf die Analyse der Wechselbeziehungen beschränkt werden, sondern vielmehr, so Budde (2013, S. 254) um die „strukturierende Bedeutung der Kategorien für das soziale Feld“ (Budde, 2013, S. 254) gehen. Es geht somit nicht nur um das Dekonstruieren von Stereotypen, sondern auch um die Analyse grundlegender materieller Zusammenhänge. Der Bezug zu Macht und Herrschaftsstrukturen ist in der erziehungswissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung unabdingbar. Die zunehmende Verbreitung intersektionaler Praxisprojekte seit der Jahrtausendwende steht in enger Verbindung mit europäischen Initiativen und Förderungen zur Bekämpfung von Diskriminierung. Im Speziellen gilt der Amsterdamer Vertrag (1997) dafür als richtungsweisend, dass Förderungen in den Bereich der Antidiskriminierungspolitik fließen, welche in Schulungen und Sensibilisierungsmaßnahmen für die Bildungsarbeit investiert werden (Walgenbach, 2017, S. 59).

²¹ Interkulturelle Pädagogik, früher auch Multi- oder Migrationspädagogik genannt, entstand in den 1960er Jahren. Sie hat eine stark praxisbezogene Funktion, die darauf abzielt, Herausforderungen im Bildungssystem oder in benachteiligten sozialen Situationen zu bewältigen (Gogolin et al., 2018).

Walgenbach (2017) definiert den Begriff Intersektionalität folgend:

„Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie *Geschlecht*, Sexualität/Heteronormativität, *Race*/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen.“ (Walgenbach, 2017, S. 55)

Eine einzige, allgemeingültige Definition von Intersektionalität gibt es, so Budde (2013, S. 245), allerdings nicht. Der Begriff sei, ebenso wie die behandelte Thematik, hybrid. Nichtsdestotrotz gibt es einige Aspekte, die Budde (2013, S. 246-248) als gesichert sieht:

- Soziale Positionierungen sind als Ergebnis des Zusammenwirkens verschiedener struktureller Kategorien zu fassen.
- Das Zusammenwirken der Kategorien ist nur in den jeweiligen Kontexten zu verstehen. Die Relationen der Kategorien können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein und setzen damit einen flexiblen Blick auf verschiedene Konstellationen voraus.
- Die historische Verortung sei unmittelbar mit Kimberlé Crenshaw verbunden.
- Es geht bei einer intersektionalen Betrachtung nicht lediglich um das Offenlegen der Überschneidungen sozialer Kategorien, sondern um die Analyse der zugrunde liegenden Macht und Herrschaftsverhältnisse.
- Die Kategorien sind als soziale Konstrukte zu verstehen, keineswegs als ontologische, feste Linien.

Diesen Gemeinsamkeiten stellt Budde (2013, S. 250) eine Reihe ungelöster Probleme gegenüber. Erstens stellt er die Frage, wie das Zusammenwirken der sozialen Kategorien zu denken ist: In welchem Verhältnis spielen diese zusammen und können Kategorien überhaupt für sich selbst stehen oder sind sie doch immer untereinander verwoben, wie beispielsweise vergeschlechtliche Ethnizität? Dann seien die „Kreuzungen“ eigentlich nicht an einem festen

Punkt festzumachen und Begriffe wie „Aufhäufung“ oder „Interdependenzen“²² nach Walgenbach (2007, S.64) treffender. Zweitens wendet er sich der bisher ungeklärten Frage der disziplinären Verortung zu. In den Gender Studies, sowie der Migrationsforschung wird darüber diskutiert, inwiefern diese eigene Disziplinen bilden, beziehungsweise interdisziplinär wirken. Als dritten Punkt stellt Budde (2013, S. 250) die Frage ob, und wenn ja, wie viele Kategorien genannt sein müssen, um intersektionale Verkettungen zu beschreiben. Als letztes führt er an, dass sich bislang noch kein vorrangiger Analyseansatz durchgesetzt hat. Es gibt zum einen quantitative Studien, die wechselseitige Effekte im Bildungssystem mit statistischen Daten berechnen, andererseits gibt es qualitative Studien in den Erziehungswissenschaften, welche vor allem die Herstellung von Differenzen in sozialen Interaktionen analysieren (Budde, 2013, S. 251).

2.2.3. Heterogenität: Umgang mit Vielfalt im Bildungskontext

Der Begriff „*heteros*“ lässt sich aus dem Griechischen herleiten und bedeutet „fremd, verschieden“. „*Genus*“ wird als „Gattung“, und auch, aus den Sprachwissenschaften, mit „grammatikalisches Geschlecht“ übersetzt. Laut *Brockhaus* wird „*heterogen*“ allgemein auch als „ungleichartig, andersartig“ interpretiert (Brockhaus, 1998, S. 219).

Eine Besonderheit an der Heterogenität ist, dass diese nicht für sich selbst existiert. Sie wird immer in Bezug auf einen Faktor verstanden, wie zum Beispiel Alter, Leistung, Nationalität. Der Faktor kann eine „Norm“ darstellen, und Heterogenität entsteht durch die Abweichung von dieser Normalitätserwartung (Walgenbach, 2017, S. 12).

„Es gibt keine Heterogenität ohne eine gewisse Homogenität. Homogenität und Heterogenität sind Kehrseiten der gleichen Medaille [...]. Homogenität wird ebenso durch einen Vergleich festgestellt, ist weder objektiv noch dauerhaft noch absolut und unabhängig von der vergleichenden Person.“ (Wenning, 2013, S. 137)

Das Wahrnehmen von Unterschieden ist darüber hinaus, bereits bei Kant als erkenntnistheoretischer Grundsatz zu finden. Durch das Markieren von Unterschieden wird die Komplexität der sozialen Wirklichkeit durch Kategorisierung vereinfacht. Durch dies wird versucht, zu ordnen, was unübersichtlich scheint. Heterogenität kann als grundlegendes

²² Interdependenzen bedeuten eine gegenseitige Abhängigkeit von sozialen Kategorien, sie stellen die Beziehung von Machtverhältnissen in den Vordergrund (Walgenbach, 2017).

anthropologisches Phänomen gesehen werden, das durch Differenzierungen Möglichkeiten für menschliches Erkennen, Wahrnehmen und Handeln schafft (Budde, 2023, S. 15–27). Im Hinblick auf die allgegenwärtigen sozialen Differenzen der Gesellschaft, sollten diese kritisch reflektiert werden. Die Selbst/reflexion, die sich auf Heterogenität und damit einhergehende ungleiche Verhältnisse bezieht, sollte ein Hinterfragen der eigenen Position, sowie Vorurteile und Handlungsweisen beinhalten. Diskurse, welche sich mit Heterogenität sowie Vielfalt und Diversität befassen, beinhalten oft eine machtkritische Perspektive. Um Exklusion und Diskriminierung abbauen zu können, braucht es das Wahrnehmen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (Waburg et al., 2016, S. 15–16).

Seit der Jahrtausendwende wird der Begriff Heterogenität in den Erziehungswissenschaften verstärkt durch die Schulpädagogik aufgegriffen. In dieser geht es um die verschiedenen Bildungsgrundlagen und Lernbedürfnisse von Schüler*innen, sowie darum, wie diese in der Gestaltung des Unterrichts Einzug erhalten (Walgenbach, 2017, S. 12). Das Konzept der Heterogenität ist dabei keineswegs neu, sondern bereits seit dem 19. Jahrhundert ein wesentliches Thema der modernen Schule. Ebenso gibt es seit Beginn des 20. Jahrhunderts reformpädagogische Bemühungen, homogenisierende Schulen durch individualisierende Formen von Schule und Unterricht zu ergänzen. Heterogenität sollte keinesfalls als Trend gesehen werden, so Budde (2023, S.15-27), vielmehr ist es ein grundlegendes erziehungswissenschaftliches Thema und zugleich eine anwendungsorientierte Herausforderung (Budde, 2023, S. 15–27).

Heterogenität fällt in unterschiedliche Bereiche, wie zum Beispiel Alter, Leistung, Hochbegabtenförderung oder die ungleichen Lebenswelten von Schüler*innen, aber auch die Einstellung der Lehrperson gegenüber diesen Faktoren. Es gilt sich von der Vorstellung einer „Durchschnittschülerin“, eines „Durchschnittschülers“ zu verabschieden, die historisch als Norm galten (Walgenbach, 2017, S. 12). Es gilt die Verschiebung des Diskurses von Homogenisierung hin zu Heterogenitätsorientierung (Budde, 2023, S. 15–27). Als Vorreiterin des Heterogenitätsdiskurses gilt in Deutschland die Grundschulpädagogik. Dies lässt sich auf die Tatsache zurückführen, dass bei Schuleintritt noch keine Selektion von Schüler*innen stattfindet und diese mit unterschiedlichen Voraussetzungen in das Bildungssystem aufgenommen werden. Dies gilt jedoch nicht für Kinder mit Behinderungen, da diese oft keine wohnortnahe Regelschule besuchen können, und somit die Auseinandersetzung des Stadtteils schon eine Selektion nach sozialer Umgebung bewirkt (Walgenbach, 2017, S. 12).

Soziokulturelle Kategorien wie *Geschlecht*, ethnische Zugehörigkeit, soziale Herkunft und Behinderung übernehmen sowohl bei der Sozialisation einzelner Menschen als auch bei Diskursen über soziale Ungleichheit eine bedeutende Funktion. Im Bildungsalltag wird diskutiert, inwiefern Schule dafür verantwortlich ist, dass soziale Ungleichheit re/produziert wird. Damit würde sie aktiv an der Entstehung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Hierarchien beteiligt sein. Es wird kritisiert, dass schulische Leistungserwartungen stark von bürgerlichen Vorstellungen geprägt sind und dass Varianten von Schule und Unterricht zugunsten dieser Werte ausgelegt werden. Dies benachteiligt insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Milieus. Ebenso wird auf Formen institutioneller Diskriminierung in der Schule und ihrer Rolle bei der Reproduktion von *Geschlechterstereotypen* hingewiesen. Andere weisen darauf hin, dass Schüler*innen bei gleicher Leistung aufgrund soziokultureller Unterschiede unterschiedlich bewertet werden. Heterogenität sei kein neues Phänomen und die verstärkte Aufmerksamkeit des Themas führe nicht zwangsläufig zu mehr Bildungsgerechtigkeit (Budde, 2023, S. 15–27). Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass Schule mitunter auch an der Hervorbringung von Unterschieden beteiligt ist, diese selbst konstruiert. Die Trennung in Gleichheit und Differenz scheint dabei eine „kulturelle Ordnung“ im schulischen Feld zu bieten (Budde, 2023, S. 101). Budde (2023, S.101) nennt dazu drei Linien empirisch begründeter Auseinandersetzung im schulpädagogischen Bereich.

- Eine Studie nach Huf (2006, zitiert nach Budde, 2023, S. 101) zeigt, dass im jahrgangsübergreifenden Unterricht mit methodischen Freiräumen eine Abnahme von Differenzmarkierungen innerhalb einer Gruppe zu beobachten ist.
- Gellert (2013, zitiert nach Budde, 2023, S. 101–102) beforschte, inwiefern sich die Konstruktion von Differenzen im Zusammenspiel von Leistungsungleichheit und schulischer Wissensstrukturen zeigt. Die Studie bewies, dass im schulischen Unterricht der inhaltliche Diskurs oft dem auf Verhalten ausgerichteten Diskurs untergeordnet ist. Erfolg im Mathematikunterricht wird weniger durch mathematische Fähigkeiten, sondern stärker durch die Fähigkeit erklärt, unterrichtliche Verhaltensregeln zu erkennen. Diese Fähigkeit hängt vom familiären Habitus ab, wodurch Kinder aus bildungsbürgerlichen Milieus bevorzugt werden.
- Eine Sammlung an Studien zeigte, wie Lehrkräfte aufgrund ihrer Einstellung selbst soziokulturelle Differenzen re/produzieren. Zum Beispiel arbeitete Hummrich (2009, zitiert nach Budde, 2023, S. 102) heraus, dass Lehrkräfte Migrant*innen oft binär als „Fremde“ konstruieren, was deren Chancen, den schulischen Leistungs- und

Verhaltensanforderungen zu genügen, beeinträchtigt. Ebenso bewerten Lehrkräfte das Verhalten aufgrund von *Geschlecht* unterschiedlich. Beispielsweise gelten Jungen eher als „störend“, Mädchen stattdessen als „lebendig“.

Die Schule ist demnach kein neutraler Raum, sondern re/produziert durch spezifische Anordnungen soziokulturelle und Leistungsunterschiede aktiv mit. Nicht nur Heterogenität, sondern auch die Vorstellungen darüber, was als heterogen gilt, werden im schulischen Kontext gestaltet und hervorgebracht. Ein Ansatz wäre, Heterogenität als Prozess der Differenzierung zu betrachten, der in der Praxis helfen kann, den Unterricht zu sortieren und zu organisieren. In den letzten Jahren streben viele schulische Reformen nach einer Heterogenisierung innerhalb der Lerngruppe, beispielsweise Ganztageschulen. Zeitgemäßer Unterricht kommt in Form von offener, kooperativer, fächerübergreifender Unterrichtspraxis der Unterschiedlichkeit von Schüler*innen entgegen. Der Unterricht wird aller Wahrscheinlichkeit nach immer differenzierter ausgerichtet. Allgemein erscheinen Unterschiede zunehmend mit positiver Wertung und als schöpferische Ressource anerkannt zu werden. Damit einher geht dies mit neuen Möglichkeiten auf der Ebene von Chancengleichheit (Budde, 2023, S. 102).

2.2.4. Diversität: Kompetenz und Relevanz

Der Begriff Diversity stammt aus dem angloamerikanischen Raum und bedeutet „Vielfalt“. Historisch betrachtet wurde ein Diskurs, der ursprünglich in den Wirtschafts- und Betriebswissenschaften entwickelt wurde, in die Erziehungswissenschaft übertragen. Eine weitere Theorierichtung sieht Diversity als Bezugspunkt für pädagogische Konzepte aus Einwanderungsländern wie den USA oder Kanada, bei denen die multikulturelle Gesellschaft als Bereicherung für Bildung und Erziehung betrachtet und zugleich als Strategie zur Antidiskriminierung verstanden wird.

Eine allgemeine Definition von Diversity ist, aufgrund der verschiedenen Bezugspunkte, schwer zu formulieren. Trotzdem lassen sich einige gemeinsame Merkmale erkennen, die in der folgenden Definition zusammengefasst sind:

„Diversity zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen. Diversity-Merkmale werden als positive Ressource für Bildungsorganisationen gesehen. Die Vielfalt der Organisationsmitglieder erhält somit Anerkennung. Das pädagogische Ziel ist der positive Umgang mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen.“ (Walgenbach, 2017, S. 92)

In der Erziehungswissenschaft lassen sich aktuell zwei Ansätze unterscheiden, die auf diesen verschiedenen Bezugspunkten basieren: zum einen affirmative „Diversity-Management-Konzepte“ (Walgenbach, 2017, S. 92) und zum anderen machtkritische Diversity-Perspektiven. Damit hat Diversity eine empirisch-analytische und eine normativ-präskriptive Dimension. Erstere stellt fest, dass moderne Gesellschaften durch verschiedene Identitäten, soziale Zugehörigkeiten und Gruppenmerkmale geprägt sind. Merkmale wie *Geschlecht*, Alter, Behinderung und andere beeinflussen Erziehungs- und Bildungsabläufe. Die normativ-präskriptive Dimension betont, dass Vielfalt in pädagogischen Kontexten wertgeschätzt werden sollte. Ressourcen wie Mehrsprachigkeit, unterschiedliche kulturelle Sichtweisen oder altersbedingte Lebensperspektiven sollen gezielt für die Bildungsarbeit genutzt werden. Es wird jedoch anerkannt, dass ein konstruktiver Umgang mit Diversity in Bildungseinrichtungen bestimmte Voraussetzungen erfordert und nicht ohne Weiteres umgesetzt werden kann (Walgenbach, 2017, S. 92–93).

Die Vorstellung, Diversität als Chance zu begreifen, klingt vielversprechend, doch ihre Umsetzung ist eine anspruchsvolle Aufgabe für alle Beteiligten. Entwicklungen wie die zunehmende Individualisierung und Pluralisierung westlicher Gesellschaften, eine gestiegene Sensibilität für *Geschlechterfragen*, die Akzeptanz verschiedener sexueller Orientierungen sowie die Auswirkungen von Migration haben das schulische Umfeld in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Mit der zunehmenden Vielfalt entstehen auch Reaktionen der Abgrenzung. Diese äußern sich in der Bildung von Parallelgesellschaften, die eigene Bildungssysteme etablieren möchten. Das Thema „Home-Schooling“ wird zunehmend diskutiert, nicht nur in Pandemiezeiten. Es betrifft verschiedene soziale, kulturelle und ethnische Milieus. Es gibt ebenfalls Forderungen der „Neuen Rechten“, den Zugang zur Schule für nicht-deutsche Jugendliche zu erschweren. Ebenso problematisch ist ein überzogenes Integrationsverständnis, das den Bruch mit Herkunftskulturen verlangt. Solcher Druck kann kontraproduktiv wirken, besonders wenn Schulen schlecht vorbereitet und unterbesetzt komplexe Inklusionsaufgaben übernehmen müssen. Dies kann, wie in Deutschland geschehen, zur Verlagerung in den privaten Sektor führen, was eine Kostenersparnis für den Staat bedeutet, aber ebenfalls einen Rückschritt für Inklusion darstellt (Senger, 2021, S. 180–181). Die Pädagogik wird mit Erwartungen überladen, die sie nicht erfüllen kann, und unterstützt dabei gelegentlich neoliberale Reformrhetoriken. Dies führt zu moralischen Dilemmata bei Lehrkräften und ignoriert Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen an benachteiligten Schulen. In der Schul- und Unterrichtsforschung wird seit etwa zwei Jahrzehnten migrationsbezogene Diversität besonders hervorgehoben. Schüler*innen mit Migrationsgeschichte werden oft mit dem Konzept der

„bildungsfernen Milieus“ verbunden und somit zum Symbol schulischer Diversität. Diese Form von Diversität wird einerseits politisch instrumentalisiert, um die Rolle der Schule in der Migrationsgesellschaft zu debattieren und andererseits beeinflusst sie die Dynamiken im Klassenzimmer erheblich. Diversität kann als ambivalentes Konzept betrachtet werden, das sowohl das Potenzial für kritische Veränderung birgt als auch die Möglichkeit, durch ihren spezifischen Einsatz Machtstrukturen zu verstärken (Thomas-Olalde et al., 2022, S. 266–267).

2.3. Bildungspolitische Vorgaben

Der Grundsatzterlass "Reflexive *Geschlechter*pädagogik und Gleichstellung" von 2018 bildet einen wichtigen Bezugspunkt für die vorliegende Masterarbeit und das Forschungsvorhaben. Gesellschaftliche Veränderungen sowie rechtlichen Neuerungen führten zu einer nötigen Überarbeitung des Erlasses von 1995 „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Die neueste Version des Grundsatzterlasses wird folgend auf das Wesentliche reduziert vorgestellt, um mögliche Stärken oder Lücken in dessen Umsetzung im Curriculum Lehramt für Primarstufe zu erkennen.

2.3.1. Grundsatzterlass „Reflexive *Geschlechter*pädagogik und Gleichstellung“

Der Grundsatzterlass „Reflexive *Geschlechter*pädagogik und Gleichstellung“ wurde am 31. Oktober 2018 als Rundschreiben Nummer 21 durch den Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Heinz Faßmann, verlautbart. Er gründet auf dem 1995 verlautbarten Erlass „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, der durch neue Rechtsgrundlagen sowie veränderte Herausforderungen eine Umbenennung und Überarbeitung erforderte. Der Grundsatzterlass 2018 hat unter anderem das Ziel, Ausgrenzungs- und Abgrenzungsmechanismen entgegenzuwirken. Eine erfolgreiche Umsetzung dieses Erlasses setzt die Mitwirkung des gesamten pädagogischen Personals voraus. Neben Lehrenden, Schulleitungen und -verwaltungen, sind auch Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen dazu aufgefordert, die Umsetzung der im Grundsatzterlass formulierten Ziele zu sichern. Ob und wie das in der Pädagogischen Hochschule Wien umgesetzt wurde, wird mein Forschungsvorhaben zeigen. Deshalb möchte ich eine Einführung zu dem Grundsatzterlass geben (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a).

Der Inhalt des Grundsatzterlasses „Reflexive *Geschlechter*pädagogik und Gleichstellung“ beschreibt Ziele und Potenziale, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen), Rahmenbedingungen und Umsetzung, Anwendungen des Erlasses sowie gesetzliche

Grundlagen und Rechtsvorschriften im Anhang (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a). Ich werde mich im Folgenden in der gleichen Reihenfolge darauf beziehen.

Als Ziel und Potenzial formuliert, soll der Erlass Schulen einen Orientierungsrahmen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Reflexive *Geschlechter*pädagogik und Gleichstellung“ bieten. Auf unterschiedlichen Handlungsebenen sollen Anregungen sowie Fragen zur Gleichstellung berücksichtigt werden. Dazu gehört die Bezugnahme auf eine „[pluralistische], von religiöser, kultureller und sozialer Vielfalt geprägten Gesellschaft“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 3), sowohl auf fachlicher als auch sozialer Ebene. Formuliert wird, dass das tägliche Zusammenleben stark von *geschlechtsspezifischen* Rollenbildern geprägt ist, die die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Diese werden durch einen soziokulturellen Hintergrund verstärkt.

Grundlage ist der Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsauftrag der Verfassung, der sicherstellen soll, dass alle *Geschlechter* gleiche Rechte auf individuelle und selbstbestimmte Entwicklung haben. Den rechtlichen Rahmen hierfür bilden staatlich definierte Bildungs- und Erziehungsziele sowie universell geltende Menschen-, Frauen- und Kinderrechte der UN-Konventionen (CEDAW, CRC) sowie der Istanbul-Konvention des Europarates. Damit haben staatliche Einrichtungen eine Verpflichtung, die Gleichstellung der *Geschlechter* speziell durch das Abbauen von Genderstereotypen und patriarchalen Rollenbildern zu unterstützen. Das Unterrichtsprinzip soll die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen und Werten fördern. Schulen sollen einen neutralen Raum bieten, in dem Kinder und Jugendliche altersgerecht und ohne Denkverbote Diskussionen führen können (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a).

Zudem werden Bildungsziele definiert, die darauf abzielen, Schüler*innen, ungeachtet ihrer sozialen, kulturellen oder religiösen Prägungen zu befähigen, Wissen aufzubauen, dieses zu reflektieren, Haltungen zu entwickeln und verantwortungsvolle Handlungen zu setzen. Bildungsziele gehen über fachliche Inhalte hinaus und umfassen kognitive, motivationale, soziale sowie individuelle und gesellschaftsbezogene Aspekte. Sie stehen in Verbindung mit Unterrichtsprinzipien wie Gesundheitserziehung, Sexualerziehung, interkulturellem Lernen, Medienerziehung und insbesondere politischer Bildung im Sinne der Demokratie- und Menschenrechtsbildung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a).

Folgende Ziele für Studierende sind im Grundsatzterlass, Rundschreiben Nr. 21 (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a), formuliert:

„Wissen aufbauen / reflektieren

.. über altersadäquates Wissen zu *Geschlechter*verhältnissen in Vergangenheit und Gegenwart in verschiedenen Gesellschaftssystemen verfügen,
.. Bedingungsfaktoren für *Geschlechter*ungleichheiten und deren Veränderbarkeit identifizieren können,
.. sich Kenntnisse über die Geschichte der Frauenbewegungen aneignen,
.. Beispiele für *geschlechter*bezogene Stereotypen und Rollennormen (in Erziehung, Medien und Gesellschaft) nennen und mögliche Auswirkungen erkennen können,
.. erkennen können, dass soziale Rollen nicht determiniert sind, sondern dass sie soziokulturell geprägt, historisch gewachsen und damit auch veränderbar sind.“
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 6)

„Wollen / Haltungen entwickeln

.. bereit sind, den Einfluss von Stereotypen in Schule, Familie und Peergroups zu reflektieren,
.. offen dafür sind, sich auch mit den eigenen milieu- und *geschlechter*bezogenen Sozialisationserfahrungen auseinanderzusetzen,
.. befähigt werden, ihr eigenes Kommunikations- und Interaktionsverhalten sowie die eigenen Bewertungsmuster, Vorurteile, Normen und Werte zu reflektieren,
.. Bereitschaft entwickeln, sich im Alltag für Chancengleichheit und Gleichstellung einzusetzen.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 7)

„Handeln / Können / Umsetzen

.. befähigt werden, mit *Geschlechter*differenzen und Konflikten bzw. Missverständnissen, die daraus entstehen, im Alltag konstruktiv umzugehen,
.. gesellschaftliche Realitäten auch datengestützt analysieren und eigene Positionen in Bezug auf das Thema Gleichstellung argumentieren können,
.. Zivilcourage entwickeln, um im Alltag (insbesondere auch in den digitalen Räumen) gegen Stereotypen, Sexismus und Homophobie und andere Formen von Diskriminierung aufzutreten,
.. befähigt werden, selbst fair und vorurteilsfrei miteinander umzugehen,

.. befähigt werden, individuelle Ausbildungs- und Berufsinteressen zu verfolgen – auch gegen stereotype Erwartungshaltungen seitens des sozialen Umfelds (Peer-group, Eltern),
.. befähigt werden, patriarchale Rollenzuweisungen zu erkennen, eigene Grenzen zu setzen und Wege der Selbstbestimmung zu finden.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 7)

Die erfolgreiche Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Reflexive *Geschlechter*pädagogik und Gleichstellung“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a) erfordert die Unterstützung der Schulleitung und die aktive Mitwirkung des gesamten pädagogischen Teams. Eine zentrale Voraussetzung ist der Aufbau von Genderkompetenz, die es ermöglicht, *Geschlecht* und Gleichstellungsfragen im eigenen Arbeitsfeld reflektiert und professionell anzugehen. Dies umfasst sowohl die Auseinandersetzung mit Themen wie Pubertät, Identitätsfindung und Selbstbestimmung als auch die Bereitschaft, auf die vielfältigen Lebenswelten der Schüler*innen einzugehen. Diese Arbeit bringt zahlreiche Herausforderungen mit sich:

- Eine offenen Diskussionskultur etablieren

Die Schulleitung soll eine offene Diskussionskultur zu den im Erlass genannten Themen fördern und einen Rahmen schaffen, der den Wissensaufbau und die lösungsorientierte Auseinandersetzung mit pädagogischen Herausforderungen ermöglicht. Sie soll den Aufbau von Kompetenzen unterstützen und Personen mit dementsprechenden Kompetenzen gezielt in die Schulentwicklungs- und schulpartnerschaftliche Gremienarbeit mit einbinden. Die Ergebnisse und Erkenntnisse sollen transparent nach innen und außen kommuniziert werden, zum Beispiel über Website, Leitbild oder Hausordnung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 8).

- *Geschlechter*fragen im Fachunterricht aufgreifen

Grundsätzlich werden Anknüpfungspunkte in allen Schulfächern gefunden, insbesondere bietet „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ Themen wie Gesetze, Werte, soziale Ungleichheiten und *Geschlechter*rollen und mehr. Führen Inhalte zu kontroversen Diskussionen, ist eine professionelle Didaktik und das Zulassen von Gegenpositionen wichtig, um Missverständnisse und verhärtete Ansichten abzubauen. Schüler*innen, die sich für die Thematik interessieren, sollen Unterstützung beim etwaigen Schreiben einer Abschlussarbeit erhalten (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 8–9).

- Umgang mit Gewalt und Sexismus

Die Schulleitung und das pädagogische Personal achten auf *geschlechterbezogene* Gewalt und Mobbing, wie Belästigungen oder abwertende Kommentare, die Rollenklischees verstärken. Sie greifen sowohl bei Konflikten unter Jugendlichen als auch bei problematischem Verhalten von Lehrkräften ein. Es werden klare Maßnahmen zur Förderung von Respekt gesetzt. Bei Bedarf wird Unterstützung durch etwaige Beratungsstellen hinzugezogen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 9).

- Erfahrungsräume zur Persönlichkeitsbildung und ihre Herausforderungen

Das Bereitstellen von altersgerechten Erfahrungsräumen im Bereich Gesundheitsförderung, Sexualpädagogik oder Gewaltprävention erfordert hohe sozialpädagogische Kompetenz des Fachpersonals. Das frühzeitige Hinzuziehen der Eltern und externen Fachkräften kann unterstützend wirken. Phasenweise können *geschlechtshomogene* Gruppen ein offeneres Gespräch fördern, insbesondere bei sensiblen Themen wie Körperlichkeit, Sexualität, Selbstbestimmung oder Diskriminierungserfahrungen. Eine besondere Herausforderung kann entstehen, wenn familiäre Werte der Teilnahme entgegenstehen, etwa durch Konzepte von Familienehre oder *Geschlechtertrennung*. In solchen Fällen ist es wichtig, das Recht der Schüler*innen auf gleichberechtigte Teilnahme zu garantieren. Wenn Erfahrungsräume zu Berichten über Gewalt oder drohende Gefahren wie Zwangsverheiratung oder FGM²³ führen, muss das pädagogische Personal entsprechend zu handeln wissen, um im Sinne des Kindesschutzes angemessen und in Zusammenarbeit mit Behörden zu handeln (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 9–10).

- Auseinandersetzung mit der Kopftuch-Thematik

Das Tragen eines Kopftuchs, ob freiwillig oder durch familiären Druck, erfordert im Schulalltag ein sensibles und professionelles Handeln. Schülerinnen, die ein Kopftuch tragen, müssen vor Diskriminierung geschützt werden, und gleichzeitig sind klare Handlungen nötig, wenn Mädchen durch Mitschüler*innen oder durch die Familie zu bestimmten Kleidungsregeln gedrängt werden. Solche Konflikte sollen gemeinsam mit den Sorgeberechtigten²⁴ konstruktiv gelöst werden, gegebenenfalls auch durch das Einbeziehen der Schulleitung. Ziel

²³ FGM – Female Genital Mutilation

²⁴ In der Quelle wird von Eltern gesprochen, da das nicht auf alle Lebensrealitäten von Kindern zutrifft, wurde der Begriff von mir angepasst.

ist es, separierende Entwicklungen entgegenzuwirken und den Schulfrieden zu bewahren (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 10–11).

- Das Recht auf gleiche Bildungsinhalte sicherstellen

Die Geschichte des öffentlichen Bildungswesens zeigt einen langen Kampf der Frauenbewegung um einen gleichen Bildungszugang und gleiche Bildungsinhalte. Früher waren diese nach *Geschlecht* getrennt und auf stereotype Rollenbilder ausgerichtet. Selbst wenn solche Regelungen heute der Vergangenheit angehören, tauchen manche Konflikte indirekt wieder auf, beispielsweise bei der Teilnahme von Mädchen am Schwimmunterricht. In solchen Fällen ist es die Verantwortung der Schulleitung, unabhängig von kulturellen oder religiösen Ansichten der Eltern, das Recht auf gleiche Bildungsinhalte zu sichern. Gehäufte Befreiungen sollten überprüft und Gespräche mit den Eltern gesucht werden. Dabei kann die Unterstützung von Schulpsychologie, Sozialarbeit oder Schulaufsicht hilfreich sein, um die Teilnahme aller Schüler*innen sicherzustellen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 11–12).

- *Geschlechtersensible Didaktik und reflexive Koedukation*

Die in Österreich seit 1975 gesetzlich verankerte Koedukation bedeutet mehr als das gemeinsame Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Neben der Vermittlung identer Inhalte, geht es auch um gleichberechtigte Lern- und Partizipationsmöglichkeiten, sowie einen reflektierten Umgang. Abwechslungsreiche Lehrmethoden können eingefahrenen Gruppendynamiken entgegenwirken und alle Schüler*innen ermutigen, sich in den Unterricht einzubringen und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Besondere Aufmerksamkeit ist in MINT²⁵-Fächern nötig, um stereotype Erwartungen zu vermeiden, die Mädchen entmutigen könnten. Lehrkräfte sollten ihr Verhalten und die Interaktionen im Unterricht reflektieren und sich Feedback einholen. Ziel ist ein diskriminierungsfreier Raum, der alle Schüler*innen fördert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 12–13).

²⁵ MINT: Mathematik, Informatik Naturwissenschaften, Technik (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 5)

- Berufsorientierung und Bildungsinformation mit Fokus auf *Geschlechtersensibilität*

Das IBOBB-Konzept²⁶ und der Lehrplan für „Berufsorientierung“ in der 7. und 8. Schulstufe bieten beabsichtigt eine *geschlechtersensible* Berufsorientierung. Jugendliche sollen ermutigt werden, individuelle Berufs- und Lebenswege zu gehen. Realbegegnungen, Schnupperangebote und Erfahrungsräume gemäß Schulunterrichtsgesetz sollen gefördert werden. Wichtig sind außerdem proaktive Informationsarbeit durch am Standort zuständige Personen, sowie die Zusammenarbeit mit Eltern. Programme wie „Girls Day“ und „Boys Day“ sollen in schulische Konzepte integriert und die Teilnahme der Schüler*innen aktiv unterstützt werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 13).

Der Grundsatzterlass „Reflexive *Geschlechter*pädagogik und Gleichstellung“ ist für alle Schularten und Schulstufen geltend. Die Zugänge, Methoden und Bearbeitungsformen sollen altersgerecht und an die lehrplanmäßigen sowie organisatorischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule angepasst werden. Durch die Schulautonomie besteht die Möglichkeit, beispielsweise in Wahlpflichtfächern oder Wahlmodulen, eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Themen des Unterrichtsprinzips anzubieten. Zur Umsetzung der Ziele des Grundsatzterlasses sind Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulaufsicht, Schulverwaltung und Pädagogische Hochschulen aufgefordert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a).

²⁶ jboBB: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, o. J.)

3. Methodologie und Methodik

Im folgenden Kapitel werden die methodologischen und methodischen Grundlagen meiner Untersuchung dargestellt. Es wird die Methode beschrieben, mit der die Forschungsfragen untersucht werden, und konkret veranschaulicht, wie die von mir durchgeführte Analyse des Curriculums aufgebaut ist. Ziel ist es, den Ablauf der Analyse transparent und nachvollziehbar darzustellen, um die Qualität und Aussagekraft der Ergebnisse zu sichern.

3.1. Wissenschaftstheoretische Verortung und Forschungsansatz

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird die Verankerung von *geschlechter-* und diversitätsbezogenen Inhalten im Curriculum des Lehramtsstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien untersucht. Das Curriculum ist das zentrale Dokument für die Analyse, um folgende Forschungsfragen zu beantworten:

Welche gender- und diversitätsbezogenen Inhalte sind im Curriculum des Lehramtsstudiums Primarstufe an der PH Wien verankert? Welche Schwerpunkte und möglichen Lücken lassen sich daraus ableiten?

Durch eine detaillierte Analyse soll gezeigt werden, wie Gender- und Diversitätsaspekte im Curriculum integriert sind und was das für die pädagogische Praxis bedeuten könnte. Diese Untersuchung hat das Ziel, ein umfassendes Verständnis der Rolle von Gender und Diversität in der Ausbildung zukünftiger Primarstufenlehrkräfte zu gewinnen.

3.1.1. Begründung der Forschungsmethode

Für meine Untersuchung habe ich mich für eine qualitative Inhaltsanalyse entschieden. Im Folgenden möchte ich erklären, warum ich eine qualitative statt einer quantitativer Forschung gewählt habe. Dafür stelle ich zuerst die wichtigsten Unterschiede beider Forschungsrichtungen dar.

Ein zentrales Unterscheidungskriterium zwischen qualitativer und quantitativer Analyse liegt in der Nutzung von Zahlen und mathematischen Operationen. Sobald Zahlbegriffe zur Erhebung oder Auswertung verwendet werden, spricht man von quantitativer Analyse, andernfalls von qualitativer. Stegmüller (1970, zitiert nach Mayring, 2010, S. 17) betont, dass der Unterschied zwischen beiden nicht in der Realität, sondern in der Sprache liegt. Qualitative

Begriffe, auch klassifikatorische Begriffe genannt, dienen dazu, Objekte in verschiedene Klassen einzuordnen, etwa „Mensch“, „Haus“, „rot“ und so weiter. Im Gegensatz dazu sind quantitative Begriffe numerische Funktionen, deren Wertebereich aus Zahlen besteht. Dennoch können qualitative Analysen auch quantitative Elemente enthalten. So lassen sich beispielsweise Häufigkeiten von Ausprägungen, typische Gruppen oder Muster bei nominalskalierten Variablen untersuchen. Zudem sind statistische Verfahren wie Signifikanztests auch mit nominalskalierten Daten anwendbar (Mayring, 2010, S. 17).

Die qualitative Inhaltsanalyse wird nicht als Alternative zur quantitativen Inhaltsanalyse verstanden, sondern als eine Methodik zur systematischen Interpretation. Sie setzt an den qualitativen Elementen jeder Inhaltsanalyse an und macht diese durch klare Analyseschritte und Regeln überprüfbar. Quantitative Ansätze können dabei integriert werden, erhalten jedoch eine neue Funktion. Der Begriff „qualitative Inhaltsanalyse“ bleibt bestehen, um den Fokus zu verdeutlichen. Ziel ist es, die Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse zu nutzen und daraus ein systematisches Verfahren für die qualitative Textanalyse zu entwickeln (Mayring, 2010, S. 48).

In meinem Forschungsprozess bildet das Curriculum Lehramt Primarstufe der PH Wien das zentrale Forschungsdokument. Eine qualitative Dokumentenanalyse dessen, kann als Grundlage für weiterführende Forschung sowie qualitätssichernde Strategien hilfreich sein. Außerdem könnten die gewonnenen Erkenntnisse beitragen, gezielte Maßnahmen bei einer Überarbeitung des Curriculums zu setzen. Im Rahmen der qualitativen Dokumentenanalyse wird eine formale beziehungsweise inhaltliche Strukturierung nach Mayring als Interpretationsmethode angewendet. Eine formale Struktur soll einen klaren Überblick bieten, bevor es inhaltlich in die Tiefe geht. Ergänzend kann diese als Ausgangspunkt einer möglichen Rücküberprüfung oder eines zusätzlichen Vergleichs mit anderen Curricula von Nutzen sein. Die inhaltliche Strukturierung soll hingegen, präzise Antworten auf die Forschungsfragen liefern und die Verankerung von *geschlechter-* und *diversitätsbezogenen* Inhalten im Curriculum darstellen.

3.1.2. Ziel der Forschung

Das Ziel der Untersuchung ist, die curriculare Verankerung von gender- und diversitätsbezogenen Inhalten im Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien zu analysieren. Es soll aufgezeigt werden, in welchem Umfang und in welcher Form Inhalte über Gender, *Geschlecht*, Intersektionalität, Heterogenität und Diversität im Curriculum enthalten sind. Dabei soll nicht nur eine quantitative Erhebung der Nennungen erfolgen, sondern besonders auch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Frage, welche Schwerpunkte gesetzt werden, welche Begriffe und Konzepte überwiegend abgebildet sind und ob sich mögliche Lücken erkennen lassen.

Die Untersuchung stützt sich auf die bildungspolitische Vorgabe einen gleichberechtigten Bildungszugang zu ermöglichen, insbesondere auf den Grundsatzerlass „Reflexive *Geschlechter*pädagogik und Gleichstellung“, dessen Umsetzung für alle Institutionen der Lehrer*innenbildung bindend ist (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 14).

Ziel ist es, herauszuarbeiten, inwiefern dafür relevante Inhalte im Curriculum sichtbar werden und wie sie sich in der Struktur des Studiums widerspiegeln. Um eine möglichst nachvollziehbare und intersubjektiv überprüfbare Analyse zu garantieren, erfolgt die Untersuchung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Ergebnisse sollen einen Beitrag zur Reflexion und Weiterentwicklung gender- und diversitätssensibler Lehrer*innenbildung leisten und als Grundlage für mögliche curriculare Anpassungen oder weiterführende Forschung dienen.

3.2. Dokumentenanalyse

Als Dokument wird oft in erster Linie Texte oder Schriftstücke assoziiert, allerdings können Dokumente, als Träger von Informationen, ebenfalls in Fotos, Filmen, Kunstwerken und ähnlichem manifestieren. Jedenfalls geht es um Material, das nicht erst durch die Forschungsperson hergestellt werden muss (Hoffmann, 2012, S. 396–397). Der Analyseprozess umfasst das Auffinden, Auswählen, Bewerten und Zusammenführen von Daten aus Dokumenten. Die gewonnenen Informationen werden dann thematisch kategorisiert, häufig durch die Inhaltsanalyse (Bowen, 2009, S. 27).

Die Dokumentenanalyse ist kein theoretisch einheitliches Verfahren, es beschreibt eher eine spezifische Zugangsweise. Die Vorteile dieser Zugangsweise lassen sich in ein paar Punkten zusammenfassen. Zum einen ist eine große Auswahl an zu erforschendem Material einfach zugänglich, durch Bibliotheken, Archive, Museen und vieles mehr. Außerdem können Themen, die weniger im Fokus stehen oder sich diesem entziehen, beforscht werden, das betrifft besonders Historiografien, aber auch Personen, Gruppen und Institutionen, welche einer Untersuchung möglicherweise ablehnend gegenüberstehen. Durch das Wegfallen von Primärerhebungen reduziert sich die Analyse außerdem um eine potenzielle Fehlerquelle. Als weiterer Vorteil gelten auch die Flexibilität und Unabhängigkeit von zeitlichen und räumlichen Einschränkungen. Zuletzt spricht eine „ökologische Validität“ (S.402) für das Forschungsmaterial, da dieses in realen Situationen entsteht und nicht erst, durch arrangierte Erhebungssituationen, hergestellt werden muss (Hoffmann, 2012, S. 402).

Die Dokumentenanalyse birgt großes Potenzial, erfordert jedoch eine stärkere methodologische Reflexion. In vielen Studien werden die Grundlagen der Dokumentenanalyse nur knapp erläutert, besonders im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden wie Interviews oder Fragebögen. Ein Risiko besteht darin, dass Dokumente als "selbstsprechend" betrachtet werden, ohne die forschersche Transformationsleistung zu reflektieren. Die Auswahl, der Zuschnitt des Datenkorpus und die Auswertung von Dokumenten erfordern eine ebenso sorgfältige methodische Begründung wie andere qualitative Verfahren (Hoffmann, 2012, S. 403).

In der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, aber nicht nur dort, werden Ergebnisse aus Dokumentenanalysen häufig als ergänzend, komplementär oder unterstützend zu Interviews oder Beobachtungen betrachtet, ohne dass dies methodisch weiter ausgeführt oder kritisch reflektiert wird. Dadurch besteht die Gefahr, Dokumente lediglich als inhaltliche Quellen zu betrachten, anstatt sie als eigenständige methodische Instrumente mit situativem Kontext zu analysieren. Wolff (2017, S. 504) betont, dass Dokumente nicht nur als Informationsbehälter dienen sollten, sondern selbst Gegenstand der Untersuchung sein müssen. Er warnt davor, sie lediglich als „zweite Front“ hinter Beobachtungs- und Interviewdaten einzusetzen und plädiert für eine differenziertere methodische Auseinandersetzung.

3.3. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Das Ziel einer Inhaltsanalyse ist, das Material aus einer spezifischen Art von Kommunikation zu analysieren. Diese Definition stößt allerdings an Grenzen, denn die Inhaltsanalyse ist mehr als nur die Analyse eines Inhaltes von Kommunikation, auch formale Aspekte können

Gegenstand ihrer Forschung sein. Die Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode weist bestimmte Spezifika auf, die in sechs Punkten zusammengefasst werden können (Mayring, 2010, S. 11–13):

- Der Gegenstand der Inhaltsanalyse ist Kommunikation. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Sprache, es können aber auch Musik, Bilder und anderes als Forschungsgegenstand gewählt werden.
- Der Gegenstand der Analyse, das heißt die Kommunikation, ist in einer Art und Weise festgehalten beziehungsweise dokumentiert. Es handelt sich demnach um eine fixierte Kommunikation.
- Es soll ein systematischer Vorgang entstehen, freie Interpretationen und impressionistische Deutungen sind für Inhaltsanalytiker zu vermeiden.
- Die Analyse soll nachvollziehbar und überprüfbar sein, dafür soll der systematische Ablauf nach bestimmten Regeln erfolgen.
- Eine erfolgreiche Inhaltsanalyse soll theoriegeleitet sein. Es geht um eine gezielte Analyse unter einer klar definierten theoretischen Fragestellung, auch die einzelnen Analyseschritte und die Interpretation der Ergebnisse folgen einem theoretischen Rahmen.
- Die Inhaltsanalyse soll das Material nicht nur für sich selbst stehend analysieren, sondern wird als Teil des Kommunikationsprozesses gesehen. Sie soll Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen, seien es Absichten des „Senders“, Wirkungen beim „Empfänger“ oder ähnliche Punkte.

Da der Begriff „Inhaltsanalyse“ falsch verstanden werden kann, weil eben nicht nur der Inhalt von Kommunikation Gegenstand der Analyse ist, könnte „kategoriegeleitete Textanalyse“ eine genauere Bezeichnung bieten (Mayring, 2010, S. 11–13).

Die Inhaltsanalyse ist eine Methode zur Auswertung bereits vorhandenen sprachlichen Materials. Um festzustellen, welche Inhalte daraus interpretiert werden können, ist eine genaue *Untersuchung des Ausgangsmaterials* erforderlich. Grundsätzlich lassen sich dabei drei wesentliche Analyseschritte unterscheiden. Das zu analysierende Material soll genau *definiert* und nur bei begründeter Notwendigkeit verändert werden. Oft wird hier ein Teil einer größeren Materialmenge gewählt. Dann sollen die *Bedingungen* des Materials *beschrieben* werden, interessant sind hier Mitwirkende an der Entstehung des Materials sowie dessen konkrete Situation, der emotionale und kognitive Handlungshintergrund der verfassenden Person, die Zielgruppe, für die das Material verfasst wurde, und der soziokulturelle Hintergrund. Schließlich soll die *Form* des Materials *beschrieben* werden. Die verschriftlichte

Kommunikation gilt als Grundlage der Inhaltsanalyse, dabei muss diese jedoch nicht zwangsläufig vom Verfasser selbst erstellt worden sein (Mayring, 2010, S. 32–33).

Nachdem das Forschungsmaterial beschrieben wurde, gilt es festzustellen, was daraus interpretiert werden möchte. Eine Inhaltsanalyse braucht eine klare Fragestellung und *Richtung der Analyse*. Dabei kann es unterschiedliche Richtungen geben. Bei der Dokumentenanalyse beispielsweise, soll etwas über den Forschungsgegenstand ausgesagt werden, bei Analysen der Psychotherapie, ist meistens der emotionale Zustand der kommunizierenden Person von Interesse. Eine klare Fragestellung soll theoretisch begründet sein, auch wenn Theorien innerhalb qualitativer Ansätze oft abgelehnt werden, weil ihnen vorgeworfen wird, das Material zu verzerren. In der Regel ist die Fragestellung der Analyse schon vorab formuliert, orientiert sich an bestehenden Forschungserkenntnissen und ist in Unterfragen gegliedert (Mayring, 2010, S. 56–58).

Der nächste Schritt besteht darin, ein *Ablaufmodell* der Analyse festzulegen. Durch das Aufstückeln in einzelne Interpretationsschritte wird die Analyse für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar. Das Ablaufmodell kann an Material und Fragestellung angepasst werden, ein Modell, das zur Orientierung helfen kann, kann allgemein mit den fünf genannten Analyseschritten beginnen. Danach wird das Ablaufmodell festgelegt, einher gehen die Bestimmung von Analysetechniken und Analyseeinheiten²⁷. Die Analysetechniken wiederum sind abermals in einzelne Schritte untergliedert. In deren Zentrum steht stets ein Kategoriensystem, welches zur Fragestellung und dem Forschungsmaterial entwickelt wird. Zu guter Letzt sollen die *Ergebnisse* in Bezug auf die Hauptfragestellung *interpretiert* werden, und deren Aussagekraft mit Hilfe analytischer *Gütekriterien* eingeschätzt werden (Mayring, 2010, S. 59–60).

Grundsätzlich ist das Ziel einer qualitativen Inhaltsanalyse, das Verstehen und Interpretieren von Texten theorie- und regelgeleitet darzustellen. Nach Mayring (2010, S. 65-66) lassen sich drei Grundformen des Interpretierens ableiten, die sich wie folgt beschreiben lassen:

Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*, die auf der Psychologie der Textverarbeitung basiert, berücksichtigt das gesamte Material und reduziert es systematisch auf das Wesentliche. Wird

²⁷ Analyseeinheiten: Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf; die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann und die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden (Mayring, 2010, S. 59).

dabei nur ein bestimmter Teil nach festgelegten Kriterien einbezogen, spricht man von einer induktiven Kategorienbildung, die in der qualitativen Textanalyse häufig Anwendung findet.

Bei der *Explikation* gibt es unterschiedliche Ansätze: eine enge Kontextanalyse bezieht sich ausschließlich auf den Textzusammenhang, während eine weite Kontextanalyse zusätzliches Material zur Erläuterung heranzieht.

Die *Strukturierung* lässt sich in verschiedene Untergruppen unterteilen, die alle auf einer zuvor festgelegten Hauptkategorienstruktur basieren, was als deduktive Kategorienanwendung bezeichnet wird. So kann eine *formale Strukturierung* dazu dienen, die innere Struktur des Materials anhand formaler Kriterien herauszufiltern. Eine *inhaltliche Strukturierung* hingegen ermöglicht es, bestimmte Inhaltsbereiche zu extrahieren und zusammenzufassen. Zudem kann eine *typisierende Strukturierung* dazu genutzt werden, bestimmte Merkmale innerhalb des Materials zu identifizieren und genauer zu beschreiben. Schließlich gibt es die Möglichkeit einer *skalierenden Strukturierung*, bei der die Kategorien des Materials in Skalenform bewertet werden (Mayring, 2010, S. 65–66, 94).

Es sind verschiedene Mischformen der Analyse möglich, doch die Entwicklung qualitativer Techniken orientiert sich zunächst an den grundlegenden Interpretationsformen. Diese müssen weiter differenziert werden (Mayring, 2010, S. 65–66, 94).

3.3.1. Systematische Textanalyse: Regelgeleitet, Kategorienbildung, Kodierung

Wie bereits erwähnt, ist die Definition von Kategorien ein zentraler Schritt in der Inhaltsanalyse. Es gibt hierfür zwei mögliche Vorgehensweisen:

Die deduktive Kategoriendefinition legt Kategorien auf Basis theoretischer Überlegungen fest. Diese können aus Vorstudien, bereits bestehenden Forschungsergebnissen oder neuen theoretischen Ansätzen abgeleitet sein. Das Material wird dann anhand dieser vordefinierten Kategorien analysiert, beispielsweise in der strukturierenden Inhaltsanalyse. Die induktive Kategoriendefinition allerdings entwickelt die Kategorien direkt aus dem Material heraus. Es wird kein vorgegebenes theoretisches Konzept angewendet, sondern die Kategorien entstehen schrittweise. Das ist nun für die qualitative Inhaltsanalyse besonders interessant, denn es erlaubt eine möglichst gegenstandsnahe Erfassung des Materials, ohne durch Vorannahmen beeinflusst zu sein. In der „Grounded Theory“ wird dieser Prozess als „offenes Kodieren“ bezeichnet und durch bestimmte methodische Regeln unterstützt (Mayring, 2010, S. 83–84).

Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse soll ein Categoriesystem, das auf wichtige Textteile angewendet wird, eine spezifische Ordnung aus dem Material herausfiltern. Die grundlegenden Strukturierungsmerkmale müssen dabei klar definiert, aus der Forschungsfrage abgeleitet und theoretisch begründet werden. Diese Merkmale werden weiter unterteilt, indem sie in spezifische Unterkategorien gegliedert und zu einem Kategoriensystem zusammengefasst werden. Dabei ist es wichtig genau festzulegen, welche Textbestandteile welcher Kategorie zugeordnet werden. Anhand von Materialbeispielen werden die definierten Kategorien dargestellt und durch klare Kodierregeln ergänzt, um Abgrenzungsprobleme zu vermeiden. In einem ersten Materialdurchgang wird überprüft, ob die entwickelten Kategorien sinnvoll angewendet werden können. Dabei wird getestet, ob Definitionen, Beispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Dieser Testlauf verläuft in zwei Schritten. Zuerst werden relevante Textstellen markiert, entweder durch Notizen oder farbliche Hervorhebungen, danach wird das markierte Material, je nach Ziel der Analyse, weiterbearbeitet und herausgeschrieben. Häufig führt der Probedurchgang zu Anpassungen des Kategoriensystems und seinen Definitionen. Anschließend beginnt der Hauptdurchgang, bei dem die Textstellen erneut gekennzeichnet, extrahiert und in einer zusammenfassenden Form aufgearbeitet werden (Mayring, 2010, S. 93–94).

3.4. Ablauf der Analyse

Um eine möglichst nachvollziehbare und überprüfbare Analyse bieten zu können, werden anschließend die einzelnen Schritte meines Forschungsablaufes, nach dem Vorbild der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, beschrieben (siehe Kapitel 3.2.).

1. Festlegung des Materials

Für die Beantwortung meiner Forschungsfragen habe ich mich dazu entschieden, das Curriculum der PH Wien für das Lehramt Primarstufe zu analysieren. Erst nachdem verschiedene Forschungsmöglichkeiten betrachtet wurden, fiel die Entscheidung zu Gunsten einer Dokumentenanalyse des Curriculums. Diese Wahl lässt sich auf mehrere Gründe zurückführen.

Es war mir wichtig, einen möglichst weitgreifenden Überblick zu schaffen. Ich konnte keine bestehende Forschung zu Gender- und Diversitätsthemen des Curriculums finden, auf der es möglich gewesen wäre aufzubauen. Eine erste Durchsicht des Forschungsmaterials zeigte außerdem, dass die vermittelten Lehrinhalte, je nach individuell gewählten Lehrveranstaltungen

der Studierenden, stark variieren. Eine Befragung derselben hätte daher zu sehr heterogenen Ergebnissen geführt, dadurch wäre eine konsistente und vergleichbare Datengrundlage schwer möglich gewesen. Eine Dokumentenanalyse erlaubt hingegen, das Curriculum systematisch und unabhängig von individuellen Studienverläufen zu untersuchen.

2. Analyse der Entstehungssituation

Die forschende Person ist ehemalige Angestellte der PH Wien, sowie Lehrperson an einer Volksschule. Trotz großer Bemühung, einen unvoreingenommenen Blick auf das Forschungsmaterial zu haben, sollte die Forschung unter Berücksichtigung dieser Voraussetzungen betrachtet werden.

Das Curriculum für das Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien, dient als Basis der vorliegenden Forschung. Es ist auf der Website der Pädagogischen Hochschule Wien veröffentlicht und herunterzuladen. Das Curriculum wurde in seiner aktuellen Version (2023) untersucht, die Datenerhebung erfolgte, wie bei einer Dokumentenanalyse üblich, ohne direkten Einfluss durch die Forschungsperson. Zwar konzentriert sich die Analyse auf gender- und diversitätsthematische Inhalte, es werden allerdings auch quantitative Elemente berücksichtigt. Die Untersuchung folgt den Grundsätzen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, nach dessen Vorbild wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das eine Erhebung und Auswertung von relevanten Inhalten ermöglicht. Um die Analyse möglichst nachvollziehbar darzustellen, wurden einzelne Schritte reflektiert, wenn nicht anders möglich, blieb die Option auf eine Anpassung der Kategorien offen.

Als forschende Person, gehe ich davon aus, dass die inhaltliche Umsetzung des Curriculums neben den formalen Anforderungen des Studiengangs auch bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklungen widerspiegelt.

3. Formale Charakteristika des Materials

Das gewählte Forschungsmaterial, das Curriculum für das Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien, ist ein offizielles Dokument, das in digitaler Form als PDF-Datei auf der Website der Hochschule veröffentlicht und frei herunterzuladen ist.

Das Curriculum ist auf 251 Seiten in mehrere Abschnitte strukturiert, darunter eine Präambel, allgemeine Studienziele, Modulbeschreibungen sowie fachspezifische und überfachliche Lehrinhalte. Die Inhalte sind in einem formalen, bildungswissenschaftlichen Sprachstil verfasst

und orientieren sich an gesetzlichen Vorgaben und hochschulischen Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 3.5.). Für die Analyse wurde das Dokument in seiner vollständigen Version herangezogen (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

4. Richtung der Analyse

Die Analyse konzentriert sich auf die gender- und diversitätsthematischen Inhalte des Curriculums. Ziel ist es, anhand dieser Analyse Erkenntnisse über die Verankerung dieser Themen zu erlangen, welche genutzt werden können, um Verbesserungen in diesem Bereich anzustreben. Nachdem die Module auf entsprechende Inhalte untersucht wurden und sich Schwerpunkte und Lücken ableiten lassen, könnte eine Reflexion der Ergebnisse für die Curricularkommission oder andere Personen, die an der Gestaltung der Ausbildung beteiligt sind, von Interesse sein.

5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die Schule spielt eine wichtige Rolle bei der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung. Die Konstruktion und Vermittlung von Normen, Werten und sozialen Strukturen sind mit ihr verbunden. Daher sollten Personen, die für die Gestaltung von Theorie und Praxis verantwortlich sind, solche Zusammenhänge reflektiert betrachten und ihre pädagogischen Entscheidungen verantwortungsbewusst begründen können (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 36). Der Grundsatzerlass zur reflexiven *Geschlechterpädagogik* und Gleichstellung in Österreich ist eine verbindliche bildungspolitische Vorgabe, die darauf abzielt, *geschlechterreflektierte Pädagogik* und Gleichstellungsperspektiven systematisch in die Schulbildung zu integrieren. Diese betrifft neben dem gesamten Schulpersonal, Schulverwaltungen und Bildungsdirektionen auch Pädagogische Hochschulen. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, S. 15).

Es stellt sich die Frage, in welchem Umfang und in welcher Form der Auftrag des Erlasses im Curriculum für das Lehramt Primarstufe an der PH Wien integriert wird. Demzufolge wird untersucht, wo im Curriculum entsprechende Inhalte genannt werden, welche Schwerpunkte und etwaige Lücken sich daraus ableiten lassen.

Daraus ergeben sich zwei zentrale Fragestellungen für die Dokumentenanalyse:

Fragestellung 1:

Welche gender- und diversitätsbezogenen Inhalte sind im Curriculum des Lehramtsstudiums Primarstufe an der PH Wien verankert?

Fragestellung 2:

Welche Schwerpunkte und möglichen Lücken lassen sich daraus ableiten?

6. Ablaufmodell

Nach den vorangegangenen fünf Schritten folgt nun eine genaue Festlegung des Ablaufmodells, die ebenfalls eine Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik sowie die Ausarbeitung eines Categoriesystems beinhaltet. Es wird die Analysetechnik der Strukturierung angewendet. Dabei wurden, nach einer ersten Durchsicht des Analysematerials, die Kategorien Gender, *Geschlecht*, Intersektionalität, Heterogenität, Diversität als stellvertretende inhaltliche Annäherung an die Thematik der reflexiven *Geschlechterpädagogik* und Gleichstellung festgelegt. Die Option verschiedener Subkategorien ist dabei offengeblieben, sollten bei einer Rücküberprüfung sinnvolle Veränderungen zu machen sein.



Abbildung 1: Ablaufmodell in Anlehnung an Mayring (2010, S. 60-62)

7. Definition der Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext-, Auswertungseinheit)

Als Auswertungseinheit wird das gesamte Curriculum Lehramt Primarstufe der PH Wien bestimmt. Die Kodiereinheit, die kleinste festgelegte Einheit der Analyse, ist jeweils die Textstelle, welche das einzelne Wort „Gender“, „Geschlecht“, „Intersektionalität“, „Heterogenität“ oder „Diversität“ beinhaltet. Als Kontexteinheit gewählt, sind die einzelnen Module des Curriculums, in denen zumindest eines der genannten Schlagwörter abgebildet ist.

8. Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem

Nach dem ersten Materialdurchlauf, der Reduzierung auf forschungsrelevante Module und einer formalen Strukturierung nach Studienfachbereich, wurde eine Überarbeitung der Kontexteinheit notwendig. Es zeigte sich, dass im Studienfachbereich der Schwerpunktsetzung forschungsrelevante Module in ihrer Intensität zu heterogen waren, was zu stark unterschiedlichen Forschungsergebnissen geführt hätte. Um die Validität der Ergebnisse zu sichern, wurde beschlossen, sich ausschließlich auf die Pflichtmodule zu konzentrieren, da diese für alle Studierenden verbindlich sind und somit eine konsistentere Grundlage für die Untersuchung bieten.

Die Kontexteinheit wird also angepasst auf jedes, für einen positiven Abschluss verpflichtende Modul, welches die Schlagwörter „Gender“, „*Geschlecht*“, „Intersektionalität“, „Heterogenität“ oder „Diversität“ beinhaltet.

Folgend können die Kategorien schlussendlich wie folgt festgelegt werden:

Kategorie 1	Gender
Kategorie 2	<i>Geschlecht</i>
Kategorie 3	Intersektionalität
Kategorie 4	Heterogenität
Kategorie 5	Diversität

Abbildung 2: Eigene Darstellung, festgelegte Kategorien im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse

Nachdem den jeweiligen Kategorien, die im Curriculum formulierten Kompetenz- und Lernziele zugeordnet wurden, wurden diese thematisch gruppiert. Diese inhaltliche Bündelung dient der Übersichtlichkeit und der Möglichkeit, Schwerpunkte und potenzielle Überschneidungen zwischen den Kategorien zu identifizieren. Die Gruppierung erfolgt entlang übergeordneter Themenfelder, welche auf Basis inhaltlicher Nähe entwickelt wurden, unabhängig von der Reihenfolge der ursprünglichen Kategorienbildung.

9. Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung

Ein zweistufiger Auswertungsvorgang, bestehend aus quantitativer Erfassung der Häufigkeit sowie qualitativer Ordnung nach inhaltlichen Themenbereichen und Bündelung nach Kompetenzen, bildet die Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse. Im Verlauf der Analyse werden die ermittelten Inhalte mit Blick auf die Forschungsfragen betrachtet. Es soll überprüft werden, welche thematischen Schwerpunkte in diesem Bereich gesetzt wurden und welche Bereiche eher vernachlässigt sind. Außerdem wird ermittelt, in welchem Ausmaß die Themen zu finden sind. Der qualitative Ansatz mit quantitativen Elementen soll Einblicke in die Umsetzung der Themen innerhalb des Curriculums geben, welches die Lehrer*innenausbildung leitet.

Die Ergebnisse (siehe Kapitel 4.4. und 5.) könnten als Anknüpfungspunkt für die Überarbeitung und Weiterentwicklung dienen.

10. Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

Ein wichtiger Punkt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S.51) ist die Überprüfung der Gütekriterien, die eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit bieten sollen. Es sollen die einzelnen Abschnitte der Analyse beschrieben werden, die Kategorienbildung, sowie die Auswahl von Analyseeinheiten sollen schriftlich dokumentiert sein. Außerdem soll das Ablaufmodell eine regelgeleitete Untersuchung sichern. Werden diese Gütekriterien berücksichtigt, soll das eine transparente Forschung garantieren.

3.5. Vorstellung des Analysegegenstands

Das Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) sowie das Erweiterungscurriculum gemäß § 38d Hochschulgesetz 2005 i.d.g.F. umfasst 251 Seiten und ist laut Inhaltsverzeichnis in sieben Kapitel gegliedert. Es beginnt mit einem Abkürzungsverzeichnis, der Präambel sowie den Bezeichnungen und dem Gegenstand des Studiums. Kapitel vier, das sich mit dem Qualifikationsprofil befasst, ist in sieben Unterpunkte unterteilt. Die Allgemeinen Bestimmungen, Kapitel 5 im Curriculum, erstrecken sich über 15 Seiten und umfassen 14 eigene Unterkapitel. Den umfangreichsten Teil bildet Kapitel sechs, das den Aufbau und die Gliederung des Studiums detailliert darstellt. Den Abschluss bildet das

Erweiterungscurriculum, das auf zehn Seiten in sechs Unterkapiteln strukturiert ist (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Es folgt ein einführender Überblick über die Kapitel des Curriculums, der helfen soll, den Aufbau und Ablauf des Lehramtsstudiums nachvollziehen zu können. Die folgenden Informationen basieren auf einer Zusammenfassung des Curriculums der Pädagogischen Hochschule Wien (2023).

Das Abkürzungsverzeichnis enthält neben den gängigen Abkürzungen auch eine Erläuterung der Modulbezeichnungen, die für das Verständnis des Curriculums hilfreich ist. Das große B steht für den Bachelor, die folgende Zahl gibt das jeweilige Semester an, und die letzte Ziffer kennzeichnet die Modulnummer. So bezeichnet beispielsweise B-3-1 das erste Modul im dritten Semester des Bachelorstudiums. Die Präambel legt die Anforderungen, Anliegen und Leitlinien des Studiums an der Pädagogischen Hochschule Wien fest und fasst die verschiedenen Studienfachbereiche zusammen. Die „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) vermitteln Inhalte über Bildungstheorien, Bildungsforschung, Didaktik, schulische Lernbedingungen und wissenschaftliches Arbeiten. Als Ziel formuliert ist die Vorbereitung auf ein pädagogisches Handeln sowie eine kritische Auseinandersetzung mit zentralen Fragen der Bildung und Erziehung. Die „Pädagogisch-praktischen Studien“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) verbinden theoretische Inhalte mit schulpraktischen Erfahrungen und begleiten Studierende über den gesamten Studienverlauf. Durch aufeinander aufbauende Module, Praktika an Schulen und begleitende Reflexion entwickeln sie ihre didaktischen, fachlichen und psychosozialen Kompetenzen für das Lehramt. Die „Primarstufenpädagogik und -didaktik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) verknüpft Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, in den ersten Semestern werden Grundlagen vermittelt die später in Aufbaumodulen vertieft werden. Ab dem sechsten Semester stehen Forschung und Diversität im Fokus. Neben den Studienfachbereichen der „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“, der „Primarstufenpädagogik und -didaktik“ sowie den „Pädagogisch-praktischen Studien“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) ist ab dem fünften Semester eine Schwerpunktsetzung vorgesehen. Studierende können zwischen den Schwerpunkten „Inklusion/Sonderpädagogik, Kreativität, Science and Health, Sprachliche Bildung sowie Medienbildung und Informatische Grundbildung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) wählen. Ergänzend werden in der Präambel die Querschnittsmaterien „Personenbezogene überfachliche Kompetenzen“ sowie „Diversitäts- und Genderkompetenz“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) vorgestellt. Das Qualifikationsprofil im vierten Kapitel beschreibt die Ziele, Qualifikationen, den Bedarf auf dem Arbeitsmarkt und die verschiedenen

zu erwerbenden Kompetenzen. Zwischen vier und vierzehn zu erwartende Lernergebnisse werden dabei in den Bereichen „allgemeine, spezielle und pädagogische Kompetenzen“, „fachliche und fachdidaktische Kompetenzen“, „pädagogisch-praktische Studien“, „soziale Kompetenz“, „Diversitäts- und inklusive Kompetenz“ sowie „Professionsverständnis“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 10–14) erläutert. Darüber hinaus enthält das Qualifikationsprofil eine Auflistung der Qualifikationen, die für den Bachelorabschluss erworben werden sollen. Abschließend findet sich ein Hinweis darauf, dass das Bachelorstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien ohne universitäre Kooperation angeboten wird. Im fünften Kapitel, den allgemeine Bestimmungen, sind Dauer und Umfang des Studiums sowie die Zulassungsvoraussetzungen, einschließlich der Eignung, aufgeführt. Der Studienaufwand wird anhand des European Credit Transfer System (ECTS) erläutert, begleitet von einer Übersicht der Lehrveranstaltungstypen wie Vorlesungen, Seminare, Übungen, Praktika, Exkursionen, Arbeitsgemeinschaften, Service Learning und Tutorien. Weitere Abschnitte befassen sich mit der Studienmobilität (Auslandsstudium), der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) sowie pädagogisch-praktischen Studien (Pädagogische Hochschule Wien, 2023). Nach einer ausführlichen Darstellung der Anforderungen an eine positiv beurteilte Bachelorarbeit folgen die Abschluss- und Prüfungsordnung. Abschließend wird das In-Kraft-Treten des Curriculums, wie bereits auf der Titelseite, mit Datum festgehalten. Unter Punkt sechs befindet sich eine farblich strukturierte Modulübersicht, die Informationen zu den Studienfachbereichen sowie den pro Semester zu absolvierenden Modulen bietet. Die „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ sind in Grün, die „Primarstufenpädagogik“ in Blau, die „Pädagogisch-praktischen Studien“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) in Gelb und die Module der Schwerpunktsetzung in Rot gekennzeichnet. Besonders hervorstechend ist der hohe Anteil der Modulstunden in der „Primarstufenpädagogik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023), der nicht nur visuell deutlich wird, sondern auch in einer eigenen Aufschlüsselung mit ECTS-Punkten explizit ausgewiesen ist (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

	1. Sem.	2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	6. Sem.	7. Sem.	8. Sem.
Modul 6	B-1-6 5 EC	B-2-6 5 EC	B-3-6 5 EC	B-4-6 5 EC	B-5-6 5 EC	B-6-6 5 EC	B-7-6 5 EC	B-8-6 5 EC
Modul 5	B-1-5 5 EC	B-2-5 5 EC	B-3-5 5 EC	B-4-5 5 EC	B-5-5 5 EC	B-6-5 5 EC	B-7-5 5 EC	B-8-5 5 EC
Modul 4	B-1-4 5 EC	B-2-4 5 EC	B-3-4 5 EC	B-4-4 5 EC	B-5-4 5 EC	B-6-4 5 EC	B-7-4 5 EC	B-8-4 5 EC
Modul 3	B-1-3 5 EC PPS	B-2-3 5 EC	B-3-3 5 EC	B-4-3 5 EC	B-5-3 5 EC	B-6-3 5 EC	B-7-3 5 EC	B-8-3 5 EC
Modul 2	B-1-2 5 EC	B-2-2 5 EC PPS	B-3-2 5 EC PPS	B-4-2 5 EC PPS	B-5-2 5 EC	B-6-2 5 EC PPS	B-7-2 5 EC PPS	B-8-2 5 EC
Modul 1	B-1-1 5 EC	B-2-1 5 EC	B-3-1 5 EC	B-4-1 5 EC	B-5-1 5 EC PPS	B-6-1 5 EC	B-7-1 5 EC	B-8-1 5 EC PPS

Abbildung 3: Modulübersicht – Verteilung der Studienfachbereiche im Curriculum (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 23)

Eine Modulübersicht stellt die verschiedenen Lehrveranstaltungen tabellarisch dar, geordnet nach Studienfachbereichen und ansteigend nach Semesterzahl. Beginnend mit der Übersicht der „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ folgen die Module der „Primarstufenpädagogik“, danach die „Pädagogisch-praktischen Studien“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023). Anschließend werden die einzelnen Schwerpunktmodule aufgelistet, gegliedert in „Inklusion und Sonderpädagogik“, „Kreativität“, „Science and Health“, „Sprachliche Bildung“ sowie „Medienbildung und Informatische Grundbildung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023). Die Module der Schwerpunkte tragen ein einheitliches Kürzel, wobei im fünften, sechsten und siebten Semester jeweils das vierte, fünfte und sechste Modul dem gewählten Schwerpunkt zugeordnet ist, während im achten Semester die Module drei, vier und fünf diesem Bereich gewidmet sind. Nach einer weiteren Abbildung, die die Voraussetzungen innerhalb des Studiums veranschaulicht und zeigt, welche Module positiv abgeschlossen sein müssen, um aufbauende Lehrveranstaltungen besuchen zu können, folgt der umfangreichste Teil des Curriculums: eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Module (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

In den nach Fachbereich geordneten Modulbeschreibungen finden sich „Informationen zu Modulnummer, thematischer Überschrift, Semesterdauer, ECTS Arbeitspunkten, (betreute) Semesterwochenstunden, (betreute/unbetreute) Stunden, Summe der Stunden, Zugangsvoraussetzungen, Inhalt, Lernergebnisse und Kompetenzen, Lehr- und Lernmethode, Leistungsnachweis, Prüfungsmethode, Sprache, durchführende Institution, sowie die Lehrveranstaltungen des Moduls“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023). Jeder Modulbeschreibung ist mindestens eine, maximal drei Seiten gewidmet, meistens sind es jedoch zwei. Das Erweiterungscurriculum bildet mit Kapitel sieben den letzten Teil des Curriculums. Unterteilt in Erweiterungsstudien Primarstufe Fachbereich

„Primarstufenpädagogik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023), sowie jeweils der Schwerpunkte, bietet es Informationen zu den jeweiligen Modulen sowie Bezeichnung, gesetzliche Grundlage, Qualifikationen, Niveau (Bachelor/Master), Umfang sowie Abschluss.

3.6. Reflexion der Methode

Bei der Durchführung der gewählten Methode haben sich sowohl Stärken bestätigt als auch ein paar Schwächen gezeigt, die ich anschließend, um den Forschungsprozess abzurunden, ausführen möchte.

Dass ich das Curriculum des Bachelorstudiums Primarstufe der PH Wien als Analysematerial gewählt habe, hatte den Vorteil, dass ich zeitlich unabhängig arbeiten konnte. Die Analyse des Forschungsmaterials brachte einen ersten Überblick darüber, wie Gender- und Diversitätsinhalte in den Ausbildungsablauf implementiert sind. Die Wahl des Forschungsmaterials hat sich neben diesen Vorteilen auch als herausfordernd erwiesen. Zwar bietet die stetige Weiterentwicklung des Curriculums eine Fläche, Forschungserkenntnisse zeitnah zu integrieren, allerdings wird schon an einer neuen Fassung gearbeitet, die im Studienjahr 2025/26 gültig sein soll (Pädagogische Hochschule Wien, 2023). Das bedeutet, dass die Ergebnisse bald nicht mehr aktuell sein könnten. Die Analyse eines Dokuments ist an keine weiteren beteiligten Personen gebunden, was einen hohen Grad an Flexibilität bedeutet. Gleichzeitig kann das auch als Schwäche gesehen werden, da die Perspektive der Studierenden wie auch die Haltung und praktische Umsetzung der Lehrenden, unberücksichtigt bleiben.

Die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurde aus verschiedenen Gründen getroffen. Zum einen, war es mir ein Forschungsanliegen, den Prozess möglichst nachvollziehbar und transparent darzustellen, um etwaige weiterführende inhaltliche Analysen des Themas zu ermöglichen. Zusätzlich erlaubt die Inhaltsanalyse quantitative Elemente zu ergänzen. Ein Teil der Kategorien, etwa „Gender“ und „Diversität“, stand schon vorher fest, die restlichen wurden während des ersten Materialdurchgangs abgeleitet. Als Lehrperson der Volksschule, kann es durchaus sein, dass der Alltagsjargon meiner Berufstätigkeit, wenn auch teilweise unbewusst, die Wahl der Kategorien zusätzlich beeinflusst hat.

Im Forschungsprozess hat die Wahl der Kategorien ein paar Verzerrungsmöglichkeiten gezeigt. Da keine vereinheitlichte Definition von dem Wort „Diversität“ geboten wird, könnte dieses kontextabhängig mehrere Bedeutungen erfüllen. Auch ist nicht immer klar, ob Begriffe wie „Geschlecht“ oder „Gender“ bewusst vermieden oder schlicht selten genannt werden. Die

Querschnittsmaterie „Diversitäts- und Genderkompetenz“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 8) wird zwar erwähnt, verschwindet aber in den Modulbeschreibungen wieder. Wenn das Thema mitgemeint ist, ohne es beim Namen zu nennen, wird es leicht übersehen und unterschätzt. Die Interpretation der Ergebnisse, die auf der Bündelung der Kompetenzen der Kategorien aufgebaut ist, sollte unter Einbezug eines gewissen Grades an Subjektivität betrachtet werden.

Dennoch, oder besonders unter der Berücksichtigung der genannten Limitierungen, stellt die Analyse des Curriculums eine solide Basis dar, die inhaltliche Schwerpunkte sowie Aspekte mit Ausbaubedarf identifiziert. Die Ergebnisse laden zu einer weiteren Diskussion in der Lehrer*innenausbildung über gender- und diversitätsrelevante Inhalte ein.

4. Untersuchung des Curriculums

Um eine Beantwortung der Forschungsfragen zu erreichen, wird das Curriculum des Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe an der PH Wien untersucht. Das Curriculum, erlassen im Mai 2023, gibt einen Einblick in den Studienverlauf und die zu erreichenden Kompetenzen der Studierenden. Bei der Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen wird, laut Curriculum (2023) auf die „Basis einer inklusiven Werthaltung unter Berücksichtigung der Diversitätsdimensionen“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 5) geachtet. Inwiefern dieses Vorhaben curricular umgesetzt ist, wird im Hinblick auf die Forschungsfragen analysiert.

4.1. Eckpfeiler und Ziele

Das aktuelle Curriculum des Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe, erlassen im Mai 2023, an der PH Wien soll wissenschaftliches Fachwissen mit praktischen Lehrkompetenzen verbinden. Neben den klassischen Lehrinhalten steht besonders die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden im Fokus. Als zentrales Ziel wird die Professionalisierung der Student*innen „auf Basis einer inklusiven Werthaltung unter Berücksichtigung der Diversitätsdimensionen“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 5) genannt. Das Curriculum orientiert sich am Wandel vom Lehren zum Lernen. Es ist in verschiedene Studienfachbereiche geordnet, welche wiederum in verschiedenen Modulen zu absolvieren sind. Als Querschnittsmaterie werden Diversitäts- und Genderkompetenzen genannt, welche in Modulen aller Bereiche verankert sind. Jeweils ein gesamtes Modul mit dem Thema „Diversität – Intersektionalität – Inklusion“ findet sich in den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen und der Primarstufenpädagogik und Primarstufendidaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 8) Außerdem ist das Thema in über 20 Modulen integriert. Absolvent*innen des Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe sollen über folgende Diversitäts- und inklusiven Kompetenzen verfügen:

„Absolventinnen und Absolventen

...werden durch ihr Wissen um die Diversität und Intersektionalität ihres pädagogischen Handlungsfeldes in die Lage versetzt, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen.

...nehmen die Vielfalt der Lernenden unter Berücksichtigung der Diversitätsdimensionen (Gender, sexuelle Orientierung, soziale Herkunft, Migration, Mehrsprachigkeit, psychische/physische Fähigkeiten, Religion/Weltanschauung) differenziert wahr und erkennen sie als Ressource für ihr pädagogisches Handeln.

...haben fundierte wissenschaftliche Kenntnisse zu Diversität und Intersektionalität und setzen inklusive Bildungsprozesse in Gang.

...sind in der Lage Lernende gemäß ihren jeweiligen Möglichkeiten angemessen zu fördern.

...sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst, können damit reflektiert umgehen und wirken diesen durch inklusive und diversitätssensible Bildungsprozesse entgegen.

...sind hinsichtlich Bildungsbenachteiligung, sowie fehlender Bildungsmotivation sensibilisiert und können präventive Strategien anwenden.

...können Diversität wahrnehmen, verstehen und dementsprechend pädagogische (Lern-) Settings planen, realisieren und reflektieren.“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 13)

Nach der positiven Absolvierung aller Module und der positiven Beurteilung einer Bachelorarbeit wird das Studium mit der Graduierung *Bachelor of Education* (BEd) abgeschlossen und bietet gleichzeitig die Zugangsvoraussetzungen zum anschließenden Masterstudium (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

4.2. Erster Untersuchungsdurchgang

Die erste Durchsicht des Curriculums (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) nach den Schlagwörtern „Gender“, „*Geschlecht*“, „Intersektionalität“, „Heterogenität“ und „Diversität“ hat gezeigt, dass diese in jedem Studienfachbereich vertreten sind, allerdings in stark variierendem Ausmaß. Es wurde eine formale Strukturierung durchgeführt, die eine gezielte Reduktion des Analysematerials zur Folge hatte. Das Material wurde auf relevante Module, deren Inhalte oder Ziele sich auf die Kategorien beziehen, gekürzt, in Studienfachbereiche geordnet und in gekürzter Form wiedergegeben. Neben der Strukturierung nach Studienfachbereichen, werden die Module außerdem chronologisch nach Semesterfortschritt geordnet.

4.2.1. Formale Strukturierung: Studienfachbereich

Die folgenden Modulbeschreibungen sind gekürzt aus dem Curriculum der Pädagogischen Hochschule Wien (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) entnommen. Die Seitenangaben verweisen auf das Originaldokument.

Studienfachbereich „Primarstufenpädagogik und -didaktik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

1. B-1-4 Grundlagen Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 62)

Zu absolvieren im 1. und 2. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen im Fachbereich Deutsch“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 62). Studierende sollen fachdidaktisch und fachwissenschaftlich relevante Inhalte im Fach Deutsch erkennen lernen und über bildungsrelevante Themen reflektieren können. Sie verstehen die Bedeutung differenzierter Methoden und können Diversitätsanforderungen wahrnehmen, analysieren und veranschaulichen.

2. B-1-5 Grundlagen Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 64)

Zu absolvieren im 1. und 2. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen im Fachbereich Sachunterricht“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 64). Studierende sollen die Anforderungen von Diversität im Fachbereich Sachunterricht erkennen und reflektieren können. Sie sind in der Lage, diese zu analysieren, veranschaulichen und in größere Zusammenhänge einzuordnen.

3. B-1-6 Grundlagen Fachdidaktiken (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 66).

Zu absolvieren im 1. und 2. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Ziel ist die „Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen in den Bereichen Bildnerische Erziehung und Musikerziehung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 66). Studierende sollen fachdidaktisch und fachwissenschaftlich relevante Inhalte sowie Kompetenzen im Fachbereich erkennen. Sie sind in der Lage, Diversitätsanforderungen wahrzunehmen, zentrale Fakten zu erfassen und diese in unterschiedliche Kontexte zu übertragen.

4. B-2-3 Grundlagen Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 67)

Zu absolvieren im 1. und 2. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Ziel ist die „Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen im Bereich Mathematik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 67). Studierende sollen die

Anforderungen von Diversität im Fachbereich Mathematik wahrnehmen und verstehen. Sie sollen die Notwendigkeit differenzierter Methoden erkennen sowie diese charakterisieren, veranschaulichen und in größere Zusammenhänge einordnen.

5. B-2-4 Grundlagen Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 69)

Zu absolvieren im 1. und 2. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Ziel ist die „Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen im Bereich Bewegung und Sport“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 69). Studierende sollen die Anforderungen von Diversität im Fachbereich wahrnehmen und identifizieren. Sie sollen die Notwendigkeit differenzierter Arbeitsweisen und Methoden verstehen sowie diese charakterisieren, veranschaulichen und einordnen.

6. B-2-5 Grundlagen Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 71)

Zu absolvieren im 1. und 2. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Ziel ist die „Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen in den Bereichen Werken/Technisch und Werken/Textil“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 71). Studierende sollen die Anforderungen von Diversität im Fachbereich charakterisieren, veranschaulichen und generalisieren können. Zudem sollen sie sich selbst und andere als handelnde Personen in sozialen Interaktionen wahrnehmen und bei der Interpretation ihrer Wahrnehmung verschiedene Perspektiven einnehmen können.

7. B-2-6 Grundlagen Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 73)

Zu absolvieren im 1. und 2. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Ziel ist die „Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen in den Bereichen Deutsch und Englisch“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 73). Studierende sollen die Anforderungen von Diversität im Fachbereich charakterisieren, veranschaulichen und generalisieren können. Sie sollen Rücksicht auf Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nehmen und in der Lage sein, Lernprozesse im Deutsch- und Englischunterricht zu initiieren, zu steuern und zu reflektieren. Zudem sollen sie die Eigen- und Fremdwahrnehmung in der Kommunikation sensibilisieren, geeignete Maßnahmen zur sprachlichen Förderung und zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten kennen sowie entwicklungsbegleitende Maßnahmen erkennen und reflektieren. Darüber hinaus sollen sie sich der Vielfalt ihrer eigenen Sprachlichkeit bewusst werden, Kreativität als Handlungspotential zur Unterstützung sozialer

und emotionaler Bedürfnisse verstehen und Offenheit sowie Toleranz als grundlegende Haltung zeigen.

8. B-3-3 Vertiefung Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 75)

Zu absolvieren im 3. und 4. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Bereichsspezifische Vertiefung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen im Fachbereich Deutsch und Mathematik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 75). Studierende sollen ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen zur Diversität im Fachbereich und in der Fachdidaktik anwenden können, insbesondere mit Fokus auf Kinder mit anderen Erstsprachen. Sie sollen die Ressourcen und Stärken der Lernenden wahrnehmen und die motivationssteigernde Wirkung einer ressourcenorientierten Förderung verstehen.

9. B-3-4 Vertiefung Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 77)

Zu absolvieren im 3. und 4. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Bereichsspezifische Vertiefung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen im Fachbereich Sachunterricht / Politische Bildung / Bewegung und Sport Verkehrserziehung und Mobilitätserziehung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 77). Studierende sollen ihr erworbenes Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen zur Diversität im Fachbereich und in der Fachdidaktik anwenden können.

10. B-3-5 Vertiefung Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 79)

Zu absolvieren im 3. und 4. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Bereichsspezifische Vertiefung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachbereichen Bildnerische Erziehung, Werken/Technisch, Werken/Textil“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 79). Studierende sollen ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen zu Diversität sowohl im Fachbereich als auch in der fachdidaktischen Praxis anwenden können.

11. B-3-6 Vertiefung Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 81)

Zu absolvieren im 3. und 4. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Bereichsspezifische Vertiefung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen im Fachbereich Englisch/ Musikerziehung/ Rhythmik oder Instrumentalerziehung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 81). Studierende sollen ihre

erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen zu Diversität sowohl im Fachbereich als auch in der Fachdidaktik praktisch umsetzen können.

12. B-4-2 Bereichsspezifische Vertiefung der Primarstufenpädagogik und -didaktik in inklusiven Lernsettings: Diversität wahrnehmen, reflektieren und inklusiv handeln²⁸
(Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 112)

Zu absolvieren im 4. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt sind „Praxisbezogene Aspekte von Diversität und Inklusion - Diversität wahrnehmen, reflektieren und handeln in Verschiedenheit“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 112). Studierende sollen eine inklusive Grundhaltung entwickeln, die Vielfalt der Lernenden wertschätzend nutzen und sie entsprechend ihrer Stärken und Bedürfnisse fördern. Sie sollen pädagogische Gegebenheiten unter Berücksichtigung ihres Wissens zu Diversität und Intersektionalität reflektieren sowie geeignete Ansätze zur Förderung von Partizipation und Inklusion anwenden. Zudem sollen sie durch die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Stereotypen professionelle Handlungsstrategien im Umgang mit Diversität entwickeln und soziale Interaktionen differenziert wahrnehmen.

13. B-4-3 Vertiefung Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 83)

Zu absolvieren im 3. und 4. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Bereichsspezifische Vertiefung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen in den Bereichen Deutsch / Sachunterricht / Englisch sowie in deren curricularen Überschneidungsbereichen“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 83). Studierende sollen ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen zu Diversität im Fachbereich und in der Fachdidaktik differenziert wahrnehmen und strukturiert analysieren.

14. B-4-4 Vertiefung Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 85)

Zu absolvieren im 3. und 4. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Bereichsspezifische Vertiefung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachbereichen Musikerziehung / Rhythmik oder Instrumentalmusikerziehung / Bewegung und Sport“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 85). Studierende sollen ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen zu Diversität im

²⁸ Lehrveranstaltungen dieses Moduls sind ebenso den Studienbereich Pädagogisch-praktische Studien zugeordnet

Fachbereich und in der Fachdidaktik differenziert wahrnehmen, strukturiert analysieren und die Potenziale der Diversität nutzen. Sie sollen kreatives Gestalten und Improvisieren als Plattform für Diversität erleben.

15. B-4-5 Vertiefung Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 87)

Zu absolvieren im 3. und 4. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Bereichsspezifische Vertiefung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen in den Bereichen Mathematik / Textiles Werken / Bildnerische Erziehung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 87). Studierende sollen ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen zu Diversität im Fachbereich und in der Fachdidaktik differenziert wahrnehmen, strukturiert analysieren und Diversität als Potenzial nutzen.

16. B-5-1 Bereichsspezifische Vertiefung in der Primarstufenpädagogik und -didaktik: Entwickeln – Gestalten I²⁹ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 114)

Zu absolvieren im 5. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt sind „Lernstrategien und Lernmethoden - inner- und außerschulische Supportsysteme - Formen der Leistungsbeurteilung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 114). Studierende sollen die Diversität der Lernenden wertschätzen, effektive Unterrichtsansätze für heterogene Klassen entwerfen und ihren Unterricht entsprechend planen, durchführen und reflektieren. Zudem sollen sie vertrauensvolle Beziehungen zu den Lernenden aufbauen, dabei ihre eigenen Grenzen sowie die ihrer Rolle beachten.

17. B-5-2 Vertiefung Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 91)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Bereichsspezifische Vertiefung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen in den Bereichen Deutsch und Mathematik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 91). Studierende sollen bildungsrelevante Inhalte transferieren und differenziert aufbereiten können. Zudem sollen sie ihr erworbenes Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen im Bereich Diversität professionsorientiert evaluieren.

²⁹ Lehrveranstaltungen dieses Moduls sind ebenso den Studienbereich Pädagogisch-praktische Studien zugeordnet

18. B-5-3 Vertiefung Primarstufenpädagogik und -didaktik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 92)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP

Inhalt ist die „Bereichsspezifische Vertiefung der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen in den Bereichen Sachunterricht / Technisches Werken / Bewegung und Sport - Verkehrserziehung und Mobilitätserziehung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 92). Studierende sollen ihr erworbenes Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen im Bereich Diversität innerhalb des Fachbereichs und der Fachdidaktik professionsorientiert reflektieren und bewerten.

19. B-7-3 Diversität - Intersektionalität - Inklusion in der Primarstufenpädagogik³⁰
(Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 95)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist die „Theoretische Vertiefung von Modul B-4-1 und pädagogisch-didaktische Handlungsoptionen zur jeweiligen Diversitätsdimension in den Bildungsbereichen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 95) mit den Diversitätsdimensionen Gender und sexuelle Orientierung, soziale Herkunft, Migration und Mehrsprachigkeit, psychische/physische Fähigkeiten, und Religion/Weltanschauung/Interreligiosität sowie Werthaltungen. Zu diesen Dimensionen werden fünf verschiedene Lehrveranstaltung angeboten, drei dieser müssen für eine erfolgreiche Absolvierung des Moduls abgeschlossen werden. Studierende sollen vertiefte Grundkenntnisse zu Theorien der verschiedenen Diversitätsdimensionen besitzen und zentrale Begrifflichkeiten praxisbezogen anwenden können. Sie entwickeln die Fähigkeit, inkludierender und exkludierender Mechanismen professionsorientiert zu reflektieren. Zudem verfügen sie über pädagogische Handlungsoptionen für inklusive Praxis in den Bildungsbereichen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht und kennen beziehungsförderliche sowie kooperative Lernformen, die sie inklusiv einsetzen.

20. B-8-2 Umgang mit Heterogenität im Unterricht (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 97)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist der „Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 97). Dies stellt eine Herausforderung für die Lehrtätigkeit dar und erfordert eine

³⁰ Eines der beiden Module, welches sich ganz dem Thema „Diversität – Intersektionalität – Inklusion“ widmet (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S.8)

ressourcenorientierte Persönlichkeitsentwicklung angehender Pädagog*innen. Studierende sollen ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen in der Primarstufenpädagogik und -didaktik sowie im Bereich Diversität reflektieren und stärkenorientiert weiterentwickeln.

Studienfachbereich „Bildungswissenschaftliche Grundlagen“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

1. B-4-1 Bildung - Diversität - Intersektionalität - Inklusion (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 56)

Zu absolvieren im 3. und 4. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt sind Theorien und Modelle zu den verschiedenen Dimensionen der Diversität sowie zur Intersektionalität im schulischen Kontext, darunter Diversität im Hinblick auf *Geschlecht*, Diversität in Bezug auf sexuelle Orientierung, Diversität hinsichtlich sozialer Herkunft, Diversität im Kontext von Migration, Diversität in Bezug auf Mehrsprachigkeit, Diversität in Bezug auf psychische und physische Fähigkeiten, Diversität im Hinblick auf Religion, Weltanschauung und Interreligiosität und Diversität in Bezug auf Werthaltungen (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 56). Studierende sollen über grundlegende Kenntnisse zu Theorien und Modellen von Diversität, Intersektionalität und Interreligiösität verfügen und die verschiedenen Dimensionen der Diversität in ihrem Kontext kennen lernen. Sie sollen in der Lage sein, ihre eigenen Denkgewohnheiten und Stereotypen hinsichtlich inklusiver und exklusiver Mechanismen zu reflektieren und zu hinterfragen. Des Weiteren sollen sie zentrale Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit identitätsrelevanten Aspekten verstehen und anwenden können. Die Studierenden sollen die pädagogisch relevanten Effekte der Dimensionen von Diversität beschreiben können und die Bedeutung von Religionen für Bildungsprozesse in ihrer pädagogischen Arbeit berücksichtigen.

4.2.2. Vorläufige Ergebnisse

Die formale Strukturierung der forschungsrelevanten Module hat die große Varianz der Themen in den verschiedenen Studienfachbereichen verdeutlicht. Der größte Teil der Module mit Gender- oder Diversitätsbezug ist im Bereich der „Primarstufenpädagogik und -didaktik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) verankert, wo insgesamt 20 Module diesem Themenfeld zugeordnet werden können. Unter diesen befindet sich das Modul B-4-2, welches

zusätzlich dem Bereich der „Pädagogisch-praktischen Studien“³¹ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) zugeordnet ist und dessen einziges forschungsrelevantes Modul darstellt.

Im Studienfachbereich der „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) findet sich hingegen nur ein einziges forschungsrelevantes Modul, das lediglich eine verpflichtende Lehrveranstaltung umfasst. Es gehört zu den zwei explizit ausgewiesenen Modulen, die sich mit Diversität und Gender befassen. Dabei ergeben sich Unstimmigkeiten im Curriculum, nämlich wird die Lehrveranstaltungsart an einer Stelle als Vorlesung, an anderer Stelle als Seminar angegeben:

B-4-1 Bildung – Diversität – Intersektionalität – Inklusion

SFB	Lehrveranstaltungen	LVA Art	EC	SWSt (45)	bStd (60)	uStd (60)	P-Art	STE-OP	DMS	FW FD
BWG	Bildung - Diversität - Intersektionalität	VO	5	3,0	33,75	91,25	npi	-	-	-

Abbildung 4: Lehrveranstaltungsübersicht Modul B-4-1 (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 57)

Lehr- und Lernmethoden	Seminar
Leistungsnachweis	LVA-Prüfungen
Prüfungsmethode	schriftlich, mündlich
Sprache	Deutsch

Abbildung 5: Modulbeschreibung B-4-1 (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 56)

Ein Blick auf den Studienfachbereich der Schwerpunkte zeigte deutliche Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit der gewählten Schlagwörter. Besonders häufig finden sie sich in den Modulen des Schwerpunkts „Sprachliche Bildung“, wo sie in insgesamt zwölf Modulen zu finden sind. Im Schwerpunkt „Science & Health“ sind sie in sieben Modulen vertreten, im Schwerpunkt „Kreativität“ in sechs, im Schwerpunkt „Inklusion und Sonderpädagogik“ in zwei und im Schwerpunkt „Medienbildung und Informatische Grundbildung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) lediglich in einem Modul. Dabei sind die Begriffe nicht in jedem Modul gleichermaßen präsent, sondern teilweise nur einzelne Schlagwörter enthalten.

Diese große Varianz macht eine transparente Validierung der Ergebnisse schwierig. Je nach Wahl des Schwerpunktes variiert die inhaltliche Auseinandersetzung mit Gender- und Diversitätsthemen nämlich erheblich. Aufgrund dieser Erkenntnis wird sich das

³¹ Der Bereich der „Pädagogisch-praktische Studien“ ist integrativ in den „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“, der „Fachdidaktik und Fachwissenschaft“ sowie den individuellen Schwerpunkten verankert (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 19).

Forschungsinteresse künftig auf Pflichtmodule konzentrieren, die Strukturierung der Schwerpunktmodule, können im Anhang eingesehen werden, um eine Nachvollziehbarkeit der Entscheidung zu wahren. Die unterschiedlichen Zugänge innerhalb der Schwerpunkte könnten ein eigenes Forschungsinteresse darstellen, besonders hinsichtlich der Frage, welche Gründe für diese große Varianz verantwortlich sind.

4.3. Zweiter Untersuchungsdurchgang

Als nächsten Schritt des Forschungsvorhabens, wird die formale Strukturierung gezielt für eine vertiefte inhaltliche Analyse genutzt. Die ausgewählten Module, nun ausschließlich auf die verpflichtenden begrenzt, werden nochmals detailliert betrachtet, nach den Kategorien geordnet und inhaltlich abstrahiert. Dabei wird nicht nur die Intensität ihres Auftretens untersucht, sondern besonders nach Lerninhalten und Zielkompetenzen gesucht, um ein umfassenderes Bild der inhaltlichen Verankerung im Curriculum zu gewinnen.

4.3.1. Inhaltliche Strukturierung

Kategorie 1 Gender:

Die Suche nach dem Auftreten des Schlagwortes „Gender“ in den Pflichtmodulen des Curriculums Lehramt Primarstufe der PH Wien, ergibt zwei Treffer. Beide Module sind mit fünf³² ECTS-Punkten angeboten, das Modul B-4-1 mit einer Lehrveranstaltung, Modul B-7-3 bietet fünf Lehrveranstaltungen an, bei denen drei auszuwählen sind. Sie sind den Studienfächern „Bildungswissenschaftliche Grundlagen“ beziehungsweise „Primarstufenpädagogik und -didaktik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) zugewiesen.

Modul B-4-1 konzentriert sich inhaltlich auf Diversitätsdimensionen, unter denen auch „Gender“ zu finden ist. Studierende sollen über grundlegende Kenntnisse zu Theorien und Modellen von Diversität, Intersektionalität und Interreligiösität verfügen und die verschiedenen Dimensionen der Diversität in ihrem Kontext kennenlernen. Sie sollen in der Lage sein, ihre eigenen Denkgewohnheiten und Stereotypen hinsichtlich inklusiver und exklusiver Mechanismen zu reflektieren und zu hinterfragen. Des Weiteren sollen sie zentrale Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit identitätsrelevanten Aspekten verstehen und

³² B-7-3 mit 5,01 ECTS Punkten, welche sich aufgrund der Aufschlüsselung der einzelnen Lehrveranstaltungen ergeben, aus Einfachheitsgründen wurden die zwei Kommazahlen gerundet.

anwenden können. Die Studierenden sollen außerdem die pädagogisch relevanten Effekte der Dimensionen von Diversität beschreiben können (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Modul B-7-3 ist aufbauend auf B-4-1 als Vertiefung dessen konstruiert. Es sollen pädagogisch-didaktische Handlungsoptionen zu den jeweiligen Diversitätsdimensionen, somit auch „Gender“ in den Bildungsbereichen D, M, SU bearbeitet werden. Studierende sollen vertiefte Grundkenntnisse zu Theorien der verschiedenen Diversitätsdimensionen besitzen und die Fähigkeit, inkludierende und exkludierende Mechanismen zu reflektieren. Sie sollen beziehungsförderliche sowie kooperative Lernformen kennen, die sie inklusiv einsetzen können (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Zu erwartende Lerninhalte/ Kompetenzen im Bezug zur Kategorie 1 (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

- Grundlegende Kenntnisse über Theorien und Modelle zu Diversität, Intersektionalität und Interreligiösität erwerben
- Verschiedene Dimensionen von Diversität im schulischen Kontext erkennen und reflektieren
- Eigene Denkgewohnheiten und Stereotypen hinsichtlich inkludierender und exkludierender Mechanismen hinterfragen
- Zentrale Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit identitätsprägenden Merkmalen verstehen und anwenden
- Pädagogisch relevante Effekte der Diversitätsdimensionen beschreiben
- Pädagogisch-didaktische Handlungsoptionen zu Diversitätsdimensionen, darunter Gender, in verschiedenen Bildungsbereichen erarbeiten (D, M, SU)
- Vertiefte Kenntnisse über Theorien der Diversitätsdimensionen erwerben
- Beziehungsförderliche und kooperative Lernformen kennenlernen und gezielt für inklusives Lehren und Lernen einsetzen

Die Inhalte sind in vier Lehrveranstaltungen verankert und umfassen insgesamt zehn ECTS (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Kategorie 2 *Geschlecht*:

Das Schlagwort „*Geschlecht*“ findet sich ein einziges Mal in den Pflichtmodulen des Curriculums der PH Wien für zukünftige Primarstufen Lehrer*innen. Das Modul besteht aus

zwei Lehrveranstaltungen, die insgesamt fünf ECTS Punkte bieten. Das Modul B-1-1 gehört zu dem Studienfachbereich „Bildungswissenschaftliche Grundlagen“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) und beinhaltet eine Vorlesung zu drei ECTS Punkten und ein Seminar mit zwei ECTS Punkten.

Inhaltlich werden theoretische Grundlagen der Pädagogik, Psychologie und Soziologie der Schule bearbeitet. Studierende sollen ein Verständnis über bildungswissenschaftliche Theorien, Begriffe und Methoden entwickeln, diese zu differenzieren lernen und deren Relevanz für den Lehrberuf verstehen. Die Vielfalt der Lernenden, insbesondere in Bezug auf *Geschlecht*, aber auch sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Interreligiosität, sprachliche Bildung, besondere Bedürfnisse und kulturelle Aspekte sollen als Ressource des eigenen pädagogischen Handelns wahrgenommen werden. Außerdem soll ein Problembewusstsein für die Verantwortung des zukünftigen Lehrberufs entwickelt werden (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Zu erwartende Lerninhalte/ Kompetenzen im Bezug zur Kategorie 2 (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

- Verständnis für bildungswissenschaftliche Theorien, Begriffe und Methoden entwickeln, lernen diese zu differenzieren
- theoretischen Grundlagen der Pädagogik, Psychologie und Soziologie der Schule erfassen
- Vielfalt der Lernenden als Ressource sehen
- Entwicklung eines Problembewusstseins hinsichtlich der Verantwortung des zukünftigen Lehrberufs

Die Inhalte sind in zwei Lehrveranstaltungen verankert und umfassen insgesamt fünf ECTS-Punkte (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Kategorie 3 Intersektionalität:

Die Schlagwortsuche nach „Intersektionalität“ hat ergeben, dass dieses Thema in drei Pflichtmodulen behandelt wird. Zwei der Module überschneiden sich mit der Kategorie 1 Gender, thematisch finden wir im Modulangebot beide Kategorien wieder. B-4-1 und B-7-3 sind den „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ zugeordnet, B-4-2 den Studienfachbereichen „Primarstufenpädagogik und -didaktik“ sowie „Pädagogisch-praktische

Studien“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023). Jedes der Module sieht es vor, Lehrveranstaltungen in Wertigkeit von fünf³³ ECTS Punkten zu absolvieren.

Inhaltlich befasst sich Modul B-4-1 mit Diversitätsdimensionen, es sollen „Theorien und Modelle zu Dimensionen der Diversität – Intersektionalität im schulischen Kontext“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 56) behandelt werden. Die Studierenden lernen grundlegende Kenntnisse zu Theorien und Modellen Intersektionalität kennen. Sie sollen verschiedenen Dimensionen der Diversität in ihrem Kontext erkennen, in der Lage sein, ihre eigenen Denkmuster und Stereotypen zu reflektieren und zu hinterfragen. Zentrale Begrifflichkeiten sollen im Zusammenhang mit identitätsprägenden Merkmalen verstanden werden. Außerdem sollen die Studierenden pädagogisch relevanten Folgen der Dimensionen von Diversität beschreiben können.

Drei Veranstaltungen gilt es bei B-4-2 zu absolvieren. Diese setzen sich inhaltlich mit praxisbezogenen Aspekten von Inklusion und Diversität auseinander. Im Rahmen des Moduls befassen sich die Studierenden mit einer inklusiven Grundhaltung, indem sie lernen, die Vielfalt der Lernenden als Ressource zu betrachten und diese entsprechend ihren individuellen Stärken und Bedürfnisse zu fördern. Sie entwickeln die Fähigkeit, Gegebenheiten im pädagogischen Umfeld unter Berücksichtigung ihres erworbenen Wissens zu Diversität und Intersektionalität differenziert zu analysieren und anzuwenden. Zudem beschäftigen sie sich mit verschiedenen pädagogischen Ansätzen, die Partizipation und Inklusion ermöglichen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Stereotypen, um daraus professionelle Handlungsstrategien für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln. Die Studierenden schärfen dabei ihre Wahrnehmung für soziale Dynamiken und reflektieren sowohl ihr eigenes Verhalten als auch das ihrer Mitmenschen in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Aufbauend zu B-4-1 bietet das Pflichtmodul B-7-3 fünf Lehrveranstaltungen zur Auswahl, bei der drei positiv zu absolvieren sind. Der inhaltliche Fokus liegt auf der Erarbeitung pädagogisch-didaktischer Handlungsmöglichkeiten zu den verschiedenen „Diversitätsdimensionen“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 56) innerhalb der Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Studierende sollen ihr theoretisches Wissen über Diversitätsdimensionen erweitern und ihre Fähigkeit zur Reflexion

³³ B-7-3 mit 5,01 ECTS Punkten, welche sich aufgrund der Aufschlüsselung der einzelnen Lehrveranstaltungen ergeben, aus Einfachheitsgründen wurden die zwei Kommazahlen gerundet.

inkludierender und exkludierender Mechanismen weiterentwickeln. Zudem sollen sie beziehungsförderliche sowie kooperative Lernformen kennenlernen und diese gezielt für inklusives Lehren und Lernen einsetzen können.

Zu erwartende Lerninhalte/Kompetenzen im Bezug zur Kategorie 3 (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

- Grundlagenwissen zu Theorien und Modellen der Intersektionalität erwerben
- Eigene Denkmuster und Stereotypen hinterfragen und differenzierte Perspektiven entwickeln
- Zentrale Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit identitätsprägenden Merkmalen verstehen
- Pädagogisch relevante Auswirkungen von Diversität beschreiben und analysieren
- Praxisbezogene Aspekte von Inklusion und Diversität im pädagogischen Umfeld anwenden
- Vielfalt der Lernenden als Ressource wahrnehmen und individuelle Förderstrategien entwickeln
- Pädagogische Ansätze zur Förderung von Partizipation und Inklusion kennen und umsetzen
- Reflexion eigener Stereotypen zur Entwicklung professioneller Handlungsstrategien
- Sensibilisierung für soziale Dynamiken und differenzierte Wahrnehmung von Interaktionen im schulischen Kontext

Die Inhalte sind in sieben Lehrveranstaltungen verankert und umfassen insgesamt fünfzehn ECTS-Punkte (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Kategorie 4 Heterogenität:

Das Schlagwort „Heterogenität“ findet sich einmal in den Pflichtmodulen des Curriculums der PH Wien für angehende Lehrer*innen der Primarstufe. Es ist im Modul B-8-2 verankert, das dem Studienfachbereich „Primarstufenpädagogik und -didaktik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) zugeordnet ist. Das Modul umfasst zwei Lehrveranstaltungen mit einem Gesamtumfang von fünf ECTS-Punkten.

Ein inhaltlicher Schwerpunkt liegt auf einem ressourcenorientierten Zugang zum Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer. Ziel ist es, eine professionelle Haltung zu entwickeln, die die

Vielfalt der Schüler*innen als Potenzial begreift. Studierende sollen ihre Kenntnisse in den Bereichen Primarstufenpädagogik, Diversität, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität vertiefen und in die Planung und Gestaltung ihres Unterrichts einfließen lassen. Es soll gelernt werden, wie beziehungsfördernde Aspekte gezielt berücksichtigt werden können und wie in herausfordernden pädagogischen Situationen lösungsorientiert gehandelt werden kann. Ein weiteres Ziel stellt der reflektierte Umgang mit sozialen und emotionalen Bedürfnissen von Kindern sowie mit Konflikten, dar (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Zu erwartende Lerninhalte/Kompetenzen im Bezug zur Kategorie 4 (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

- Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung im Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer
- Wahrnehmung von Vielfalt als Potenzial im pädagogischen Kontext
- Vertiefung der Kenntnisse in den Bereichen Primarstufenpädagogik, Diversität, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität
- Integration dieser Kenntnisse in die Planung und Gestaltung von Unterricht
- Berücksichtigung beziehungsfördernder Aspekte im pädagogischen Handeln
- Entwicklung lösungsorientierter Ansätze für herausfordernde Unterrichtssituationen
- Reflektierter Umgang mit sozialen und emotionalen Bedürfnissen von Schüler*innen
- Sensibler Umgang mit Konflikten im schulischen Alltag

Die Inhalte sind in zwei Lehrveranstaltungen verankert und umfassen insgesamt fünf ECTS-Punkte (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Kategorie 5 Diversität:

Das Schlagwort „Diversität“ findet sich in insgesamt einundzwanzig Pflichtmodulen des Curriculums der PH Wien für zukünftige Primarstufen-Lehrer*innen. Diese Module stammen überwiegend aus dem Studienfachbereich „Primarstufenpädagogik und -didaktik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023), zum Teil auch aus den „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ sowie den „Pädagogisch-praktischen Studien“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023). Die Module umfassen jeweils zwei bis drei Lehrveranstaltungen mit insgesamt fünf ECTS-Punkten. Sie beinhalten jeweils unterschiedliche Kombinationen aus Vorlesungen, Seminaren und Übungen und umfassen in Summe eine beträchtliche Anzahl von 105 ECTS-Punkten. Der thematische Bezug zu

Diversität ist allerdings sehr unterschiedlich. Teils ist er zentraler Bestandteil des Moduls, teils lediglich randlich thematisiert.

In den Modulen B-1-4/5/6 sowie B-2-3 liegt der inhaltliche Fokus auf der Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Sachunterricht, Mathematik sowie Bildnerische Erziehung und Musikerziehung, bei denen ein besonderer Schwerpunkt auf den Umgang mit Diversität gelegt wird. Studierende sollen zentrale Inhalte und Kompetenzen der jeweiligen Fachbereiche erkennen, reproduzieren und im Kontext schulischer Bildung reflektieren können. Sie entwickeln ein Verständnis für die Bedeutung von Heterogenität im Unterricht und lernen, die damit verbundenen Anforderungen zu identifizieren sowie fachlich fundiert zu beschreiben, zu veranschaulichen und zu generalisieren. Dabei wird ein besonderer Wert auf die Auseinandersetzung mit differenzierten Arbeitsweisen und auf methodische Vielfalt gelegt. Die Studierenden erwerben ein vielfältiges Repertoire an Arbeits-, Sozial- und Präsentationsformen, das helfen soll, Lernangebote flexibel und zielgruppenorientiert zu gestalten. Ziel ist es, eine pädagogisch reflektierte und inklusive Unterrichtsgestaltung zu fördern, die das Potenzial von Vielfalt aktiv nutzt und allen Schüler*innen gerecht wird (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Weiters erfolgt die Vermittlung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen auch in den Modulen B-2-4/5/6. In Bewegung und Sport, setzen sich die Studierenden zusätzlich mit der Umsetzung fachdidaktischer Inhalte auseinander, erproben exemplarische Fertigkeiten und können diese inszenieren, demonstrieren und vermitteln. Sie erkennen sicherheitsrelevante Aspekte bei der Handhabung von Arbeitsgeräten und reflektieren bildungsrelevante Inhalte auf fachlicher Ebene. Dabei bleibt auch hier der Blick auf Diversität zentral, indem unterschiedliche Anforderungen erkannt, beschrieben und methodisch aufgegriffen werden. Im Bereich Werken, erwerben die Studierenden grundlegende fachdidaktisch und fachwissenschaftlich relevante Kenntnisse und setzen sich mit verschiedenen didaktischen Modellen auseinander. Sie reproduzieren zentrale Produktions- und Gestaltungsprozesse und entwickeln ein Bewusstsein für soziale Interaktionen sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Auch hier wird Diversität als zentrales Gestaltungsprinzip im Unterricht reflektiert. Im Unterrichtsfach Englisch sowie im weiteren Bereich Deutsch liegt der Fokus neben den fachlichen Grundlagen auch auf der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und der Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt. Die Studierenden lernen, Lernprozesse gezielt zu initiieren, zu steuern und zu reflektieren. Dabei erkennen sie die zentrale Bedeutung von Wahrnehmungsförderung, Eigen- und Fremdwahrnehmung in kommunikativen Prozessen sowie geeignete Maßnahmen zur

Förderung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen oder besonderen Bedürfnissen. Sie setzen sich mit den phonetischen Besonderheiten der englischen Sprache auseinander, erkennen Kreativität als pädagogisches Handlungspotential und zeigen Offenheit und Toleranz als grundlegende Haltung im Unterricht (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

In den Modulen der bereichsspezifischen Vertiefung, B-3-3/4/5/6, erweitern die Studierenden ihre fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen gezielt in den Fachbereichen. Sie wenden in Deutsch und Mathematik zentrale Inhalte sicher an, berücksichtigen Diversität besonders im Hinblick auf Schüler*innen mit anderen Erstsprachen und arbeiten mit digitalen Medien. Im Fokus stehen hier das ressourcenorientierte Arbeiten sowie die Wahrnehmung individueller Lernvoraussetzungen. In den Bereichen Sachunterricht, Politische Bildung, Verkehrserziehung und Bewegung und Sport erweitern die Studierenden ihr Wissen im Hinblick auf fächerübergreifenden Unterricht. Sie entwickeln Ideen, wie aktuelle gesellschaftliche Themen altersgerecht und inklusiv aufgearbeitet werden können. In den gestalterisch-kreativen Bereichen Bildnerische Erziehung, Technisches und Textiles Werken erfahren die Studierenden ästhetische Prozesse als Verbindung von Denken, Fühlen und Handeln. Neben der Auseinandersetzung mit nachhaltigen, konsumkritischen Aspekten soll die motivationssteigernde Wirkung des Einbezugs individueller Stärken der Lernenden berücksichtigt werden. Die Vertiefungsmodule in Englisch, Musikerziehung, Rhythmik oder Instrumentalerziehung ermöglichen den Studierenden, ihre Kompetenzen in der Unterrichtssprache sowie in der ersten lebenden Fremdsprache weiterzuentwickeln. Wahrnehmungsförderung, Kreativität und soziale Kompetenzen werden gezielt als Mittel der Lernförderung eingesetzt (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Die Module B-4-3/4/5 stellen eine Vertiefung der Primarstufenpädagogik und -didaktik dar. In den Bereichen Deutsch, Sachunterricht und Englisch sowie in ihren curricularen Überschneidungen setzen sich die Studierenden mit sprachlicher Vielfalt auseinander, berücksichtigen Erkenntnisse zum Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext und lernen entwicklungsbegleitende Maßnahmen zu erkennen und diese zu reflektieren. Wahrnehmungsförderung wird als zentrales Element für soziale, kommunikative und fremdsprachliche Lernprozesse thematisiert. Kreativität wird dabei als pädagogisches Handlungspotenzial verstanden, um Lernprozesse zu fördern und emotionalen wie sozialen Bedürfnissen gerecht zu werden (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

In den Fachbereichen Musikerziehung, Rhythmik oder Instrumentalmusikerziehung sowie Bewegung und Sport erweitern die Studierenden ihre künstlerisch-kreativen Kompetenzen, erleben Improvisation als Plattform für Diversität und vertiefen ihre Wahrnehmungskompetenz. Sie lernen, Bewegungshandlungen sowie musikalisch-rhythmische Ausdrucksformen zu demonstrieren und zu vermitteln, und setzen Materialien sicher und funktional ein. Auch hier wird Diversität reflektiert und als Potenzial begriffen, das im Unterricht gezielt aufgegriffen werden kann. Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und zur ressourcenorientierten Unterrichtsgestaltung wird gestärkt (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Im Bereich Mathematik sowie in den Fächern Bildnerische Erziehung und Textiles Werken wird Wert auf eine kritische Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten gelegt. Die Studierenden evaluieren diese unter didaktischen Gesichtspunkten, entwickeln kreative Lernumgebungen und bereiten Inhalte differenziert auf. Sie erkennen die Bedeutung von Diversität als nützliches Potenzial (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

In den Modulen B-5-1/2/3 liegt ein inhaltlicher Fokus auf der Entwicklung lernwirksamer Strategien und der Gestaltung inklusiver Lernsettings. Die Studierenden setzen sich mit vielfältigen Lernmethoden auseinander und lernen, Unterricht für heterogene Gruppen wertschätzend und zielgerichtet zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Dabei erwerben sie Wissen über Formen der Leistungsbeurteilung sowie über inner- und außerschulische Supportsysteme zur Unterstützung individueller Lernprozesse. Der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu den Lernenden, das Bewusstsein für eigene Rollen und Grenzen sowie die Sensibilität für Diversität werden behandelt (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Im Bereich Deutsch und Mathematik vertiefen die Studierenden ihre Fähigkeit, fachliche Inhalte differenziert aufzubereiten, kritisch zu reflektieren und in einem professionsorientierten Kontext zu evaluieren. Sie setzen sich mit sprachsensiblen Zugängen auseinander, insbesondere im Hinblick auf mehrsprachige Lernende, und entwickeln beziehungsförderliche sowie kooperative Lernformen für den Unterricht in beiden Fächern (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

In den Bereichen Sachunterricht, Technisches Werken sowie Bewegung und Sport werden fachdidaktische und fachwissenschaftliche Inhalte sprachsensibel und differenziert aufbereitet. Die Studierenden lernen, kreative Potenziale fachübergreifend zu fördern und führen grundlegende Fertigkeiten sicher aus. Sie nutzen ihr Wissen zu Diversität, um ihre Haltungen

und Fähigkeiten professionsorientiert zu hinterfragen, und kennen Lernformen, die beziehungsförderlich und kooperativ sind (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Die Module B-4-1 und B-4-2 wurden bereits im Zusammenhang mit anderen Kategorien genannt. Sie vertiefen zentrale theoretische und praxisorientierte Aspekte rund um Diversität und Inklusion. In B-4-1 stehen theoretische Grundlagen zu Diversitätsdimensionen und Intersektionalität im schulischen Kontext im Mittelpunkt. Die Studierenden setzen sich mit zentralen Begrifflichkeiten, identitätsprägenden Merkmalen sowie mit der Reflexion eigener Denkmuster und Stereotype auseinander. Sie lernen, pädagogisch relevante Auswirkungen von Diversität differenziert zu beschreiben und kritisch zu analysieren. B-4-2 erweitert diesen Zugang durch eine starke Praxisorientierung. Hier liegt ein Fokus auf inklusiver Grundhaltung, partizipativen pädagogischen Ansätzen und der Förderung individueller Potenziale. Die Studierenden entwickeln Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität, analysieren pädagogische Situationen unter Einbezug intersektionaler Perspektiven und reflektieren ihr professionelles Selbstverständnis im Kontext sozialer Dynamiken (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Ebenfalls finden wir Modul B-7-3 und B-8-2 in anderen Kategorien wieder. B-7-3 ist aufbauend zu den in Modul B-4-1 vermittelten theoretischen Grundlagen zu Diversität und Intersektionalität. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung pädagogisch-didaktischer Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf verschiedene Diversitätsdimensionen innerhalb der Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Die Studierenden erweitern ihr Wissen über Diversität im schulischen Kontext und reflektieren Mechanismen von Inklusion und Exklusion. Darüber hinaus lernen sie beziehungsförderliche und kooperative Lernformen kennen, die zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts eingesetzt werden können. Modul B-8-2 beschäftigt sich inhaltlich mit einem ressourcenorientierten Zugang zu Heterogenität im Klassenzimmer. Die Studierenden entwickeln eine professionelle Haltung, die Vielfalt als Potenzial versteht, und vertiefen ihre Kenntnisse in Primarstufenpädagogik, Diversität, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Sie lernen, beziehungsfördernde Aspekte im Unterricht gezielt zu berücksichtigen und in herausfordernden pädagogischen Situationen lösungsorientiert zu handeln. Der reflektierte Umgang mit sozialen und emotionalen Bedürfnissen sowie mit Konflikten zählt zu den Lernergebnissen (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

Zu erwartende Lerninhalte/Kompetenzen im Bezug zur Kategorie 5 (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

- Diversität als zentrales pädagogisches Thema erkennen und reflektieren
- Verschiedene Dimensionen der Diversität im schulischen Kontext erkennen und reflektieren
- Eigene Denkweisen und Stereotype reflektieren
- Soziale, kulturelle und sprachliche Unterschiede differenziert wahrnehmen
- Unterrichtsplanung an unterschiedliche Lernvoraussetzungen anpassen
- Lernsettings für heterogene Gruppen wertschätzend und flexibel gestalten
- Differenzierte Arbeits- und Präsentationsformen gezielt einsetzen
- Methodische Vielfalt nutzen, um Diversität gerecht zu werden
- Inhalte sprachsensibel und mehrsprachigkeitsbewusst aufbereiten
- Fachinhalte unter dem Aspekt von Diversität kritisch evaluieren
- Fachspezifische Inhalte (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht etc.) auf Diversität ausrichten
- Soziale und emotionale Bedürfnisse von Schüler*innen erkennen und berücksichtigen
- Vertrauensvolle Beziehungen zu Schüler*innen aufbauen
- Sensibilität im Umgang mit Konflikten entwickeln
- Beziehungsförderliche Aspekte bewusst in den Unterricht integrieren
- Kreativität als Zugang zu emotionaler und sozialer Teilhabe nutzen
- Eigene Lehrer*innenrolle und professionelles Selbstverständnis reflektieren
- Rollenbewusstsein im diversitätssensiblen Handeln entwickeln
- Partizipative und inklusive Handlungskonzepte umsetzen

Die Inhalte sind in 51 Lehrveranstaltungen verankert und umfassen insgesamt 105 ECTS-Punkte (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

4.4. Zusammenführung der Analysen

Bei einer ausführlichen Analyse aller Pflichtmodule, wurden Lerninhalte und Kompetenzen nach den jeweiligen Kategorien, herausgearbeitet. Folgend werden diese Ergebnisse aufbereitet, dabei werden sie kategorienübergreifend in thematische Gruppen unterteilt, um eine klare Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte zu ermöglichen.

4.4.1. Häufung der Kategorien

Werden alle Lehrveranstaltungen der Pflichtmodule zusammengezählt, die zumindest eines der Schlagwörter inhaltlich thematisieren, ergibt das eine Anzahl von 54 Lehrveranstaltungen mit

insgesamt 115 der im Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe zu erreichenden 240 ECTS-Punkte. Wichtig zu betonen ist, dass die verschiedenen Module die Thematik unterschiedlich stark gewichten. Während einzelne Module einen klaren Fokus auf eine der Kategorien legen, wird in den meisten Modulen eher am Rande oder als einer von vielen Unterpunkten darauf Bezug genommen. Nichtsdestotrotz scheint besonders die Kategorie „Diversität“ gehäuft im Curriculum auf. In Summe werden in Modulen, die dieses Schlagwort beinhalten, 51 Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 105 ECTS angeboten. Die übrigen Kategorien fallen in ihrer Häufigkeit deutlich zurück: Intersektionalität wird in sieben Lehrveranstaltungen mit insgesamt 15 ECTS-Punkten aufgegriffen, Gender in vier Lehrveranstaltungen mit 10 ECTS. Deutlich geringer vertreten sind die Schlagwörter „Geschlecht“ und „Heterogenität“, die jeweils in zwei Lehrveranstaltungen mit insgesamt 5 ECTS-Punkten vorkommen. Die Module „B-4-1 Bildung, Diversität, Intersektionalität, Inklusion“, „B-4-2 Bereichsspezifische Vertiefung der Primarstufenpädagogik und -didaktik in inklusiven Lernsettings, Diversität wahrnehmen, reflektieren und inklusiv handeln“, „B-7-3 Diversität, Intersektionalität, Inklusion in der Primarstufenpädagogik“ sowie „B-8-2 Umgang mit Heterogenität im Unterricht“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023) dürften eine intensivere Auseinandersetzung mit diversitätsrelevanten Themen darstellen und erscheinen in mehreren Kategorien. Die Anzahl der Lehrveranstaltungen sowie der zugehörigen ECTS wurde hier berücksichtigt und, korrekterweise, nur einmal gezählt (Pädagogische Hochschule Wien, 2023).

4.4.2. Inhaltliche Schwerpunkte

Die herausgearbeiteten Lernkompetenzen der einzelnen Kategorien wurden nunmehr in thematische Gruppen geordnet, mit dem Ziel, eine strukturierte Übersicht über die im Curriculum verankerten Aspekte der fünf analysierten Kategorien Gender, *Geschlecht*, Intersektionalität, Heterogenität und Diversität zu schaffen. Die Kategorien wurden entsprechend ihrer chronologischen Nennung mit (K1–5) in Klammern vermerkt, die thematische Gruppierung erfolgte jedoch unabhängig davon auf der Basis inhaltlicher Nähe. Kompetenz- bzw. Lerninhalte wurden zunächst gebündelt und einem spezifischen Themenfeld zugewiesen. Inhalte, die mehrfach vorkommen, wurden zusammengefasst, wobei in diesem Fall sämtliche zutreffenden Kategorien in Klammern angeführt sind.

Folgende Themenfelder haben sich bei der Bearbeitung der Inhalte und Kompetenzen gezeigt: Theorien, Begriffe und Grundlagenwissen; Reflexion, Haltung und Selbstwahrnehmung; Praktischer Umgang mit Vielfalt; Didaktisch-methodische Umsetzung sowie Sozial-emotionale

Kompetenz. Eine thematische Zuordnung ermöglicht es, Überschneidungen und Schwerpunktsetzungen sichtbar zu machen und eine differenzierte curriculare Analyse vorzunehmen.

Theorien, Begriffe und Grundlagenwissen

- Grundlegende Kenntnisse über Theorien und Modelle zu Diversität, Intersektionalität und Interreligiösität erwerben (K1, K3)
- Vertiefte Kenntnisse über Theorien der Diversitätsdimensionen erwerben und deren Relevanz für den Unterricht reflektieren (K1, K5)
- Zentrale Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit identitätsprägenden Merkmalen verstehen und anwenden (K1, K3)
- Pädagogisch relevante Effekte bzw. Auswirkungen der Diversitätsdimensionen analysieren und beschreiben (K1, K3, K5)
- Verständnis für bildungswissenschaftliche Theorien, Begriffe und Methoden erlangen, lernen, diese zu differenzieren (K2)
- Theoretische Grundlagen der Pädagogik, Psychologie und Soziologie der Schule (K2)
- Grundlagenwissen zu Theorien und Modellen der Intersektionalität erwerben (K3)
- Vertiefung der Kenntnisse in den Bereichen Primarstufenpädagogik, Diversität, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität (K4)

Reflexion, Haltung und Selbstwahrnehmung

- Eigene Denkgewohnheiten / Denkweisen / Denkmuster und Stereotype hinterfragen und reflektieren (K1, K3, K5)
- Reflexion eigener Stereotypen zur Entwicklung professioneller Handlungsstrategien (K3)
- Entwicklung eines Problembewusstseins hinsichtlich der Verantwortung des zukünftigen Lehrberufs (K2)
- Fachinhalte unter dem Aspekt von Diversität kritisch evaluieren (K5)
- Wahrnehmung von Vielfalt als Potenzial im pädagogischen Kontext (K4, K5)
- Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung im Umgang mit Heterogenität (K4)
- Rollenbewusstsein im diversitätssensiblen Handeln entwickeln (K5)

Praktischer Umgang mit Vielfalt

- Soziale, kulturelle und sprachliche Unterschiede differenziert wahrnehmen (K5)
- Vielfalt der Lernenden als Ressource, Potenzial im Unterricht sehen (K2, K3, K5)
- Individuelle Förderstrategien entwickeln (K3)

- Pädagogische Ansätze zur Förderung von Partizipation und Inklusion kennen und umsetzen (K3, K5)
- Pädagogisch-didaktische Handlungsoptionen zu Diversitätsdimensionen, mitunter Gender, in verschiedenen Bildungsbereichen erarbeiten (D, M, SU) (K1, K5)
- Praxisbezogene Aspekte von Inklusion und Diversität im pädagogischen Umfeld anwenden (K3)

Didaktisch-methodische Umsetzung

- Pädagogisch-didaktische Handlungsoptionen zu Diversitätsdimensionen, mitunter Gender, in verschiedenen Bildungsbereichen erarbeiten (K1)
- Unterrichtsplanung an unterschiedliche Lernvoraussetzungen anpassen (K5)
- Entwicklung lösungsorientierter Ansätze für herausfordernde Unterrichtssituationen (K4)
- Lernsettings für heterogene Gruppen wertschätzend und flexibel gestalten (K5)
- Differenzierte Arbeits- und Präsentationsformen gezielt einsetzen (K5)
- Methodische Vielfalt nutzen, um Diversität gerecht zu werden (K5)
- Inhalte sprachsensibel und mehrsprachigkeitsbewusst aufbereiten (K5)
- Fachspezifische Inhalte (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht etc.) auf Diversität ausrichten (K5)
- Integration von Diversitätswissen in die Planung und Gestaltung von Unterricht (K4)

Sozial-emotionale Kompetenz

- Soziale und emotionale Bedürfnisse von Schüler*innen erkennen und berücksichtigen (K4, K5)
- Vertrauensvolle Beziehungen zu Schüler*innen aufbauen (K5)
- Sensibilität im Umgang mit Konflikten entwickeln (K4, K5)
- Beziehungsförderliche Aspekte bewusst in den Unterricht integrieren (K4, K5)
- Beziehungsförderliche und kooperative Lernformen kennenlernen und gezielt für inklusives Lehren und Lernen einsetzen (K1)
- Kreativität als Zugang zu emotionaler und sozialer Teilhabe nutzen (K5)
- Sensibilisierung für soziale Dynamiken und differenzierte Wahrnehmung von Interaktionen im schulischen Kontext (K3)

Obwohl Theorien, Begriffe und Grundlagenwissen zu Diversität und Intersektionalität verankert sind, scheint besonders Letzteres weniger behandelt zu werden. Die soziale Konstruktion von „*Geschlecht*“ und das Konzept von „*Doing Gender*“ dürften keine tiefergehende Auseinandersetzung finden, zumindest werden sie in den untersuchten

Pflichtmodulen nicht explizit genannt. Das könnte darauf hinweisen, dass die Lehrer*innenausbildung Primarstufe an der PH Wien sich noch auf traditionelle Theorien stützt, die von einer binären *Geschlechterordnung* ausgehen. Ein modernes Verständnis von „*Geschlecht*“, als soziales Konstrukt, das fließend und vielschichtig ist, und von kulturellen Kontexten beeinflusst wird, könnte noch stärker in die Ausbildung integriert werden.

Ein Schwerpunkt kann auf der Förderung einer reflektierten professionellen Haltung ausgemacht werden. Die Studierenden sollen lernen, eigene Denk- und Handlungsmuster kritisch zu hinterfragen und Vielfalt als pädagogisches Potenzial wahrzunehmen. Es zeigt sich, dass die Studierenden ein Rollen- und Verantwortungsbewusstsein und eine ressourcenorientierte Sichtweise auf Heterogenität im Klassenzimmer entwickeln sollen. Die Reflexion der eigenen *Geschlechter-* und Genderstereotypen scheint nicht in der Tiefe behandelt zu werden, die notwendig wäre. Zwar sollen Denkgewohnheiten und Stereotypen hinsichtlich inkludierender und exkludierender Mechanismen hinterfragt werden, die Wechselwirkung von verschiedenen Faktoren könnte allerdings stärker eingebunden werden.

Der praktische Umgang mit Heterogenität ist ebenfalls curricular verankert. Die Vielfalt der Lernenden soll als Ressource verstanden werden, individuelle Förderstrategien sollen entwickelt, inklusive pädagogische Ansätze umgesetzt werden. In diesem Bereich sind auch fachdidaktische Bezüge zu Deutsch, Mathematik und Sachunterricht und anderen Schulfächern integriert, wobei wieder Diversitätsdimensionen im Fokus stehen.

Es scheint außerdem Wert auf eine differenzierte Unterrichtsplanung gelegt zu werden. Dabei wird auf den Einsatz methodischer Vielfalt sowie auf die Gestaltung sprachsensibler und mehrsprachigkeitsbewusster Lernsettings verwiesen. Fachinhalte sollen unter Berücksichtigung von Diversitätsaspekten aufbereitet werden. Zudem wird betont, dass Lehrpersonen in der Lage sein sollen, lösungsorientierte Ansätze für herausfordernde Unterrichtssituationen zu entwickeln, Lernsettings flexibel und wertschätzend zu gestalten sowie die Unterrichtsplanung auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen auszurichten.

Der Bereich der sozialen und emotionalen Kompetenz scheint einen weiteren Schwerpunkt darzustellen. Hier werden die Wahrnehmung individueller Bedürfnisse, beziehungsförderliche Unterrichtsformen und die Sensibilität für soziale Dynamiken im Klassenzimmer thematisiert. Die emotionalen Bedürfnisse der Lernenden werden berücksichtigt, ebenso wie der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu Schüler*innen.

4.5. Beantwortung der Forschungsfragen

Abschließend werden anhand der Forschungsfragen die Erkenntnisse der zusammengetragenen Analysen kurz zusammengefasst.

Welche gender- und diversitätsbezogenen Inhalte sind im Curriculum des Lehramtsstudiums Primarstufe an der PH Wien verankert? Welche Schwerpunkte und möglichen Lücken lassen sich daraus ableiten?

Es lässt sich festhalten, dass das Curriculum des Lehramtsstudiums Primarstufe an der PH Wien vielfältige gender- und diversitätsbezogene Inhalte enthält. Größtenteils als Querschnittsmaterie verankert, finden sich gender- und diversitätsbezogene Aspekte im Aufbau einer eigenen professionellen Haltung, in der Förderung einer reflexiven Herangehensweise und dem praktischen Umgang mit Heterogenität und Diversität.

Trotz der übergreifenden Integration diversitätsbezogener Inhalte lassen sich auch curriculare Lücken feststellen. Die Kategorien „Gender“ und „*Geschlecht*“ werden nur vereinzelt erwähnt. Eine explizite Auseinandersetzung mit „*Geschlecht*“ als soziale Konstruktion und „Doing Gender“ scheint unberücksichtigt zu bleiben. Auch *geschlechtersensible* Didaktik oder Genderkompetenz als eigenständige Lernziele fehlen. Entsprechend werden diese beiden Kategorien, wenn überhaupt, meist implizit oder unter dem allgemeinen Begriff „Diversität“ mitgemeint. Zwar können im Curriculum reichlich Lehrinhalte und -ziele zum Umgang mit Vielfalt gefunden werden, allerdings ist dieser meistens mit dem Begriff „Diversität“ verbunden. Die große Präsenz des Begriffes würde eine exakte Definition benötigen, die allerdings fehlt. Die Konzepte von „Heterogenität“ und „Intersektionalität“ dürften nur eine geringe Auseinandersetzung erfahren, die strukturelle Benachteiligung, die mit Diversität einhergeht, bleibt weitgehend unangetastet.

Insgesamt bietet das Curriculum eine solide Grundlage, jedoch könnten gender- und diskriminierungssensibilisierende Aspekte noch mehr eingebaut werden.

5. Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit wurde untersucht, inwiefern gender- und diversitätsrelevante Inhalte im Curriculum des Lehramtstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien abgebildet sind. Um eine Basis für das Forschungsvorhaben zu legen, wurden zentrale theoretische Grundlagen diskutiert, außerdem ein Überblick über Bildungsentwicklungen in Österreich, insbesondere im Primarstufenbereich und bei der Lehrer*innenausbildung, geboten. Die Forschung hat sich auf eine Untersuchung des Curriculums konzentriert, es wurden stellvertretend für die Thematik die Schlagwörter *Geschlecht*, Gender, Intersektionalität, Heterogenität und Diversität gewählt. Die Aufbereitung der Inhalte rund um diese Schlagwörter hatte zum Ziel, Schwerpunkte zu identifizieren und potenzielle Lücken ausfindig zu machen. Da sich diese Arbeit ausschließlich auf das Curriculum als untersuchtes Material stützt, können keine Aussagen über tatsächliche Umsetzungen in Lehrveranstaltungen getroffen werden.

Die Ergebnisse der Analyse des Curriculums ergeben, dass gender- und diversitätsbezogene Inhalte in der Ausbildung von Primarstufen Lehrpersonen vertreten sind, allerdings eine tiefere Auseinandersetzung in manchen Punkten bedarf. Dies stimmt mit Erkenntnissen aus bisherigen Forschungen (siehe Kapitel 1.2.) überein, die feststellen, dass Lehrpersonen bedingt durch den unsicheren Umgang mit Gender-Themen, ohne Absicht Stereotypen reproduzieren. Der Begriff „Diversität“ wurde auffällig häufig im Curriculum erwähnt, allerdings wurde die Vielfalt der Lernenden fast ausschließlich als Bereicherung des Lernumfelds beschrieben. Die ungleichen Voraussetzungen, bedingt durch Machtverhältnisse und strukturelle Einschränkungen, die diese Vielfalt ebenfalls beinhaltet, wurden mehr oder weniger ignoriert. Die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer zunehmend diverser werdenden Gesellschaft und die Integration intersektionaler Ansätze scheinen unterrepräsentiert zu sein. Zwar werden in einzelnen Modulen intersektionale Perspektiven angesprochen, eine systematische Auseinandersetzung mit der Verschiedenheit von Erfahrungen und der Bedeutung von Mehrfachdiskriminierungen scheint allerdings zu fehlen. Eine Vernachlässigung dieser Dimension könnte dazu führen, dass Studierende nicht die notwendige Sensibilität entwickeln, um mit der Komplexität von Diskriminierungsformen im Schulalltag umzugehen. Helfen könnte ein umfangreicherer Fokus auf Intersektionalität, um nicht nur das Verständnis für die Vielschichtigkeit von Benachteiligungen zu vertiefen, sondern auch die Fähigkeit der zukünftigen Lehrer*innen zu fördern, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schüler*innen einzugehen und gerechte Bildungsprozesse zu gestalten. Außerdem zeigt sich eine inhaltliche Lücke in der expliziten Behandlung von Gender und einer vermeintlichen *Zweigeschlechtlichkeit*, die zukünftig stärker curricular verankert werden sollte. Wie bereits in dieser Arbeit (siehe Kapitel 1.2.) erläutert,

zeigt sich im Bildungsalltag meist noch eine binäre *Geschlechtertrennung*, die Stereotypen reproduziert. Um die Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse gesellschaftlich weiterzutragen, sollte diese Thematik verstärkt in die pädagogische Praxis, beginnend mit der Ausbildung von Lehrpersonen, eingebunden werden.

Zudem bleibt ein zentraler Bezugspunkt, der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, im Curriculum weitgehend unberücksichtigt beziehungsweise lässt sich ein Bezug nicht feststellen. Obwohl dieser Erlass seit 2018 als zentrale bildungspolitische Grundlage für *Geschlechtergerechtigkeit* im österreichischen Schulwesen gilt, lässt sich keine ausformulierte Verbindung im Curriculum finden. Dabei stellt er klare Anforderungen an die Entwicklung von Genderkompetenz und formuliert konkrete Bildungsziele, die von Wissen über *Geschlechterverhältnisse* bis hin zu Haltungen und Handlungskompetenzen reichen. Wie schon in einigen Studien zur Lehrer*innenbildung gefordert (siehe Kapitel 1.2.), kann eine verstärkte curriculare Verankerung dazu beitragen, Genderkompetenz aufzubauen. Die fehlende curriculare Verknüpfung mit diesem Erlass stellt somit eine weitere Lücke dar, die für eine umfassende Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen bedeutsam wäre.

Der mehrmalige Versuch meinerseits, Kontakt mit der PH Wien zu knüpfen, um die Forschung um Interviews mit Lehrpersonen der Ausbildung des Lehramtsstudiums Primarstufe zu erweitern, blieb erfolglos. Aufgrund dieses Umstandes kann mit dieser Arbeit nur die Analyse von theoretischen Lehrinhalten abgedeckt werden, nicht aber die praktische Umsetzung oder die Erfahrungen von Lehrpersonen und Studierenden. Da ich diese allerdings für durchaus wichtig halte, könnte diese Forschungsarbeit als Anknüpfungspunkt für weitere Forschungsvorhaben herangezogen werden. Zukünftige Forschungen könnten die konkrete Umsetzung von Lehrinhalten in der Lehrer*innenausbildung oder auch im Schulalltag untersuchen. Es wäre zudem sinnvoll, die Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten für Lehrpersonen zu evaluieren, um die kontinuierliche Sensibilisierung für gender- und diversitätsbezogene Inhalte im schulischen Kontext zu fördern.

Abschließend lässt sich feststellen, dass das Curriculum des Lehramtsstudiums an der PH Wien bereits wichtige Grundlagen im Bereich der Diversitätsbildung bietet und sowohl theoretische als auch praktische Perspektiven integriert. Besonders der reflexive Charakter vieler Module scheint sich der Verantwortung zukünftiger Lehrpersonen bewusst zu sein. Jedoch besteht noch Raum für eine vertiefte und intersektionale Auseinandersetzung mit diversen Themen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass eine verstärkte Integration von praxisorientierten und

intersektionalen Perspektiven notwendig ist, um Lehramtsstudierende auf die Herausforderungen einer vielfältigen und komplexen Schüler*innenschaft vorzubereiten. Es bedarf einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit den strukturellen und gesellschaftlichen Limitationen von Diversität, um eine nachhaltige Veränderung im Bildungssystem zu erreichen, die zu einer inklusiveren und chancengerechteren Gesellschaft führt.

Es wird deutlich, dass eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Positionen und der Wahrnehmung von Diversität in der Ausbildung und im späteren beruflichen Handeln eine zentrale Voraussetzung für eine gerechte und inklusive Pädagogik darstellt. Nach Freire (siehe Kapitel 1.2.) braucht es eine Pädagogik, die statt auf Reproduktion auf gemeinsames Lernen und die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins setzt. Dieses Prinzip lässt sich auch auf die Arbeit am Curriculum übertragen. Was für das pädagogische Handeln gilt, sollte auch für das Curriculum gelten. Demnach lässt sich schlussfolgern, dass auch die Weiterentwicklung des Curriculums eine regelmäßige Reflexion über gender- und diversitätsbezogene Inhalte voraussetzt.

Literaturverzeichnis

- Arndt, S., & Ofuatey-Alazard, N. (2011). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache ein kritisches Nachschlagewerk*. Unrast Verl.
- Behnke, K. (2017). Gendersensibles Classroom Management. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (1. Aufl, S. 101–110). Waxmann.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brockhaus. (1998). *Brockhaus-Enzyklopädie: Jahrbuch. 1997* (Bd. 6). F.A. Brockhaus GmbH.
- Budde, J. (2013). Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In S. Siebholz, E. Schneider, A. Schippling, S. Busse, & S. Sandring (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit* (S. 245–257). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18988-8_21
- Budde, J. (2023). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (T. Bohl, M. Rieger-Ladich, & J. Budde, Hrsg.; 2., aktualisierte Auflage). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838559667>
- Budde, J., & Dietrich, A. (2021). *Von der Vielheit der Geschlechter: Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion* (J. V. Dall’Armi & V. Schurt, Hrsg.). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9>
- Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Juventa Verl.
- Büker, P., & Rendtorff, B. (2015). *Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht*. 101–117.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. J.). *Berufsorientierung an Schulen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bo.html>

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. J.). *Digitale Grundbildung*.
 Abgerufen 21. Jänner 2025, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. J.-b). *Masterplan Digitalisierung*.
 Abgerufen 14. Jänner 2025, von <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.36198/9783838543376>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2018a). *Grundsatzerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*, Rundschreiben Nr. 21/2018.
https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2018_21_lo.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2018b). *Informationen zum Schulrecht. Handbuch. Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2020). *Die Mittelschule—Änderungen ab dem Schuljahr 2020/21 im Überblick*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2024). *Deutschförderung an österreichischen Schulen – Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*.
- Butler, J. (2023). *Das Unbehagen der Geschlechter* (K. Menke, Übers.; 23. Auflage). Suhrkamp.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Degele, N. (2019). Intersektionalität: Perspektiven der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Bd. 65, S. 341–348). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_32
- Dietrich, T. (1975). *Geschichte der Pädagogik in Beispielen aus Erziehung, Schule und Unterricht* 18. - 20. Jahrhundert (2., erw.überarb. Aufl). Klinkhardt.
- Engelbrecht, H. (2015). *Schule in Österreich: Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*. nap, New Acad. Press.
- Faulstich-Wieland, H. (2003). *Einführung in Genderstudien*. Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2012). *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (U. Stadler-Altmann, Hrsg.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740026>

- Faulstich-Wieland, H., & Horstkemper, M. (2012). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (M. Kampshoff & C. Wiepcke, Hrsg.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0>
- Fischer-Kowalski, M. & Verein Kritische Sozialwissenschaft und Politische Bildung (Hrsg.). (1986). *Von den Tugenden der Weiblichkeit: Mädchen u. Frauen im österr. Bildungssystem*. Verlag für Gesellschaftskritik.
- Freire, P. (2022). Pädagogik der Unterdrückten Bildung als Praxis der Freiheit. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Band 2* (2. Auflage, S. 365–377). Springer VS.
- Gildemeister, R. (2004). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 132–140). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99461-5_17
- Gildemeister, R. (2021). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In S. M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen: Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S. 171–204). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32211-3>
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D., & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2018). *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Guse, S. (2015). (Un-)Doing Gender. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Transcript.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14, 599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (Rev. 10th anniversary ed). Routledge.
- Hoffmann, N. (2012). Dokumentenanalyse. In O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 395–406). Verlag Barbara Budrich.

- Kleiner, B., & Klenk, F. C. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt, & C. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 97–120). Budrich.
- Knapp, G.-A. (2005). »Intersectionality« – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von »Race, Class, Gender«. *Feministische Studien*, 23(1), 68–81.
<https://doi.org/10.1515/fs-2005-0107>
- Knapp, G.-A., & Wetterer, A. (1992). *Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie*. Kore.
- Lesperance, K., Munk, S., Holzmeier, Y., Braun, M., & Holzberger, D. (2022). *Geschlechterunterschiede im Bildungskontext*.
- Lorber, J., & Farrell, S. A. (1991). *The social construction of gender*. Sage.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Neuausgabe). Beltz.
- Meissner, H. (2008). *Die soziale Konstruktion von Geschlecht – Erkenntnisperspektiven und gesellschaftstheoretische Fragen*.
- Pädagogische Hochschule Wien. (2023). *Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe*.
- Polaschek, M. F. (2017). Organisationsrechtliche Rahmenbedingungen der PädagogInnenbildung NEU. *Zeitschrift für Hochschulrecht Hochschulmanagement und Hochschulpolitik zfhr*, 16(2), 43–46. <https://doi.org/10.33196/zfhr201702004301>
- Price, P. L. (2010). At the crossroads: Critical race theory and critical geographies of race. *Progress in Human Geography*, 34(2), 147–174. <https://doi.org/10.1177/0309132509339005>
- Schach, A. (2023). *Diversity and Inclusion in Strategie und Kommunikation: Vielfalt in Konzeption, Kultur und Sprache Im Unternehmen* (1st ed). Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Scheipl, J., & Seel, H. (1988). *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik: 1945 - 1987*. Leykam.

- Schneider, C., Axster, L., & Österreich (Hrsg.). (2011). *Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“: Information und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule* (2. überarb. Aufl.). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Schneider, C., Tanzberger, R., & Traunsteiner, B. (2011). *Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“—Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe* (3., überarb. Aufl.). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. GM/Gender und Schule.
- Schnider, A., Braunsteiner, M.-L., Brunner, I., Hansen, C., Schober, B., & Spiel, C. (Hrsg.). (2023). *PädagogInnenbildung: Evaluationen und Analysen*. Be+Be.
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs* (1. Aufl.). Studien Verlag.
- Senger, U. (2021). *Qualitätsoffensive Diversität: Nachwuchsgewinnung und -bildung in verschiedenen Berufsfeldern*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004647w>
- Statistik Austria. (2024). *Bildung in Zahlen 2022/23: Schlüsselindikatoren*.
https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesseelindikatoren.pdf
- Thomas-Olalde, O., Ralser, M., & Gensluckner, L. (2022). Widersprüchliche Diversität: Ihre Machtwirkungen lesen und verändern: Erkenntnisse aus einer ethnographischen Studie an Wiener Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 462–480. <https://doi.org/10.3262/ZP2204462>
- Waburg, W., Schurt, V., Mehringer, V., Strasser, J., Waburg, W., Mehringer, V., Strasser, J., Schurt, V., Mehringer, V., Waburg, W., Strasser, J., & Schurt, V. (2016). Einleitung: Heterogenität in Bildung und Sozialisation. In *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (1. Aufl., S. 11). Verlag Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität—Intersektionalität—Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2., durchgesehene Auflage, Online-Ausgabe). Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.36198/9783838586700>
- Wedl, J., Bartsch, A., & Braunschweiger Zentrum für Gender Studies (Hrsg.). (2015). *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Tagung „Teaching gender? Geschlecht in der Schule und Fachunterricht“, Bielefeld. Transcript.

- Wetterer, A. (2004). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 122–131). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99461-5_16
- Wolf, S. (2017). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (Originalausgabe, 12. Auflage, S. 502–513). Rowohlt Taschenbuch Verlag. <https://ubdata.univie.ac.at/AC15027608>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Ablaufmodell in Anlehnung an Mayring (2010, S. 60–62)	S. 53
Abbildung 2:	Eigene Darstellung, festgelegte Kategorien im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse	S. 54
Abbildung 3:	Modulübersicht – Verteilung der Studienfachbereiche im Curriculum (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 23)	S. 58
Abbildung 4:	Lehrveranstaltungsübersicht Modul B-4-1 (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 57)	S. 70
Abbildung 5:	Modulbeschreibung B-4-1 (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 56)	S. 70

Anhang

Studienfachbereich „Schwerpunkte“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

Zusätzlich zu den Modulen in den Studienfachbereichen Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Primarstufenpädagogik, bieten, die im fünften Semester zu wählenden Schwerpunkte, ein unterschiedliches Angebot zu Diversitätsthemen. Die Schlagwörter „Gender“, „Geschlecht“, „Intersektionalität“, „Diversität“ und „Heterogenität“ finden sich in unterschiedlichem Umfang in verschiedenen Modulen der Schwerpunkte. Nachfolgend sind diese Module nach Schwerpunkt und Studienfortschritt geordnet sowie deren auf die Thematik bezogener Inhalt und die Ziele zusammengefasst.

In der Auswertung können die Ergebnisse nicht verwertet werden, da die Gewichtung in den unterschiedlichen Schwerpunkten zu heterogen ist, aufgrund von Rücküberprüfung oder zur Anknüpfung an meine Forschung, werden sie hier dennoch angeführt.

Schwerpunkt „Sprachliche Bildung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

1. B-5-4 Sprachliche Bildung – Schuleingangsphase (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 194)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt ist der Übergang von Kindergarten zur Grundschule, die „Frühe sprachliche Förderung in der Schuleingangsphase unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit [...] Deutsch als Zweitsprache und Spracherwerb/Sprachentwicklung: Grundbegriffe, theoretische und rechtliche Voraussetzungen, Modelle, didaktische Prinzipien, Dokumentationsformen und aktuelle Entwicklungen in diesem Bereich“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 194). Studierende sollen die Diversitätsdimensionen im Hinblick auf die spezifischen Inhalte und Anforderungen des Moduls berücksichtigen.

2. B-5-5 Grundlagen der Sprachlichen Bildung – Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S.196)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls sind wissenschaftliche sowie didaktische „Grundlagen der Sprachlichen Bildung in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache, insbesondere Grundbegriffe, theoretische und rechtliche Grundlagen, nationale und internationale Modelle und didaktische Prinzipien und aktuelle Entwicklungen in diesen Bereichen“ sowie „individuelle Sprachbiographien, Sprache und Identität, Sprache und Beziehung“

(Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S.196). Studierende sollen im Kontext spezifischer Inhalte und Anforderungen Diversitätsdimensionen beachten.

3. B-5-6 Grundlagen der Sprachlichen Bildung – Text- und Informationskompetenz, Sprachentwicklung, Bildungssprache Deutsch (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S.198)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls sind wissenschaftliche sowie didaktische „Grundlagen der Sprachlichen Bildung in den Bereichen Bildungssprache Deutsch, Text- und Informationskompetenz und Sprachentwicklung/Sprachstörung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S.198) sowie „Grundbegriffe, theoretische und rechtliche Grundlagen, Modelle und didaktische Prinzipien sowie aktuelle Entwicklungen in den Bereichen“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S.198). Studierende sollen im Kontext spezifischer Inhalte und Anforderungen Diversitätsdimensionen beachten.

4. B-6-4 Sprachliche Bildung – Individueller Schwerpunkt (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 200)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit zwei von sieben Bereichen der Sprachlichen Bildung. Dazu gehören Text- und Informationskompetenz, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Sprachentwicklung, frühe sprachliche Förderung, Englisch sowie Medienbildung. Alternativ kann die Vertiefung auch in Form eines Projekts erfolgen, das sich auf einen dieser Bereiche konzentriert (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 200). Studierende sollen die Diversitätsdimensionen im Hinblick auf die spezifischen Inhalte und Anforderungen des Moduls berücksichtigen.

5. B-6-5 Sprachliche Bildung – Diagnose und Förderung (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 202)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die lernprozessbegleitende Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung mit Schwerpunkt auf rezeptiver Text- und Informationskompetenz, Sprachentwicklung und Deutsch als Zweitsprache. Dabei werden sowohl theoretische und rechtliche Grundlagen als auch verschiedene Konzepte, Dokumentationsformen sowie aktuelle Forschungsergebnisse und Entwicklungen in diesen Bereichen behandelt (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 202). Studierende sollen ihr erworbenes Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen im Bereich

Diversität im Hinblick auf spezifische Inhalte und Anforderungen des Moduls professionsorientiert reflektieren und bewerten.

6. B-6-6 Sprachliche Bildung – Fachdidaktik Deutsch, Englisch (Pädagogische Hochschule, 2023, S. 204)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die sprachliche Bildung in den Fachdidaktiken Deutsch und Englisch, mit Fokus auf das Verfassen von Texten, Rechtschreibung und Sprachbetrachtung. Besonderes Augenmerk liegt auf Diversität, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache sowie der Text- und Informationskompetenz. Dabei wird Diversität und Mehrsprachigkeit als Ressource betrachtet und in die didaktische Praxis integriert (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 204). Studierende sollen die Diversitätsdimensionen im Hinblick auf die spezifischen Inhalte und Anforderungen des Moduls berücksichtigen.

7. B-7-4 Sprachliche Bildung – Sprachentwicklung und Fachdidaktik Deutsch (Pädagogische Hochschule, 2023, S. 206)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die sprachliche Bildung in der Fachdidaktik Deutsch mit Schwerpunkt auf Hören, Sprechen und Miteinander-Reden. Dabei werden der Spracherwerb sowie die Zusammenhänge zwischen Sensorik, Motorik, Emotion, Kognition, Sozialisation und Sprache unter dem Aspekt der Diversität betrachtet. Zudem werden Sprachstörungen und Sprachförderung aus multisensorischer Perspektive thematisiert, wobei Zwei- und Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource verstanden und in den Unterrichtskontext integriert wird (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 206). Studierende sollen in der Lage sein, sprachliche Bildung mit fachdidaktischen Inhalten zu verbinden, wobei sie auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen zurückgreifen und die Diversität berücksichtigen.

8. B-7-5 Sprachliche Bildung – Fachdidaktik Sachunterricht, Mathematik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S.208)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die sprachliche Bildung in den Fachdidaktiken Mathematik und Sachunterricht, wobei der Fokus auf Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache sowie der Entwicklung von Text- und Informationskompetenz liegt (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 208). Studierende sollen die Diversitätsdimensionen im Kontext der spezifischen Inhalte und Anforderungen des Moduls berücksichtigen.

9. B-7-6 Sprachliche Bildung – Rhythmik und Fachdidaktik Englisch (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 210)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die sprachliche Bildung in der Fachdidaktik Englisch sowie in der Rhythmik, wobei Diversität, Mehrsprachigkeit und Text- und Informationskompetenz besonders berücksichtigt werden. Zudem wird die Verflechtung von Musik und Sprache unter didaktischen und methodischen Gesichtspunkten thematisiert (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 210). Studierende sollen die Diversitätsdimensionen im Hinblick auf die spezifischen Inhalte und Anforderungen des Moduls berücksichtigen und ihr erworbenes Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen gezielt analysieren und weiterentwickeln.

10. B-8-3 Sprachliche Bildung – Diagnose und Förderung (Vertiefung) (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 203)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit den Inhalten des Moduls B-6-5, insbesondere der lernprozessunterstützenden Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung in den Bereichen produktive Text- und Informationskompetenz, Sprachentwicklung und Deutsch als Zweitsprache. Zudem werden theoretische Modelle verglichen, einschlägige Dokumentationsformen praxisnah umgesetzt und aktuelle Forschungsergebnisse einbezogen. Die Reflexion über Gesprächsführung und Beratung im schulischen Kontext rundet das Modul ab (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 203). Studierende sollen die Diversitätsdimensionen im Kontext der spezifischen Inhalte und Anforderungen des Moduls berücksichtigen und ihr erworbenes Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen gezielt analysieren, reflektieren und weiterentwickeln.

11. B-8-4 Sprachliche Bildung – Literatur, Bildungssprache Deutsch (Vertiefung) (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 214)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls sind die wissenschaftlichen und didaktischen Grundlagen der Literaturvermittlung unter Berücksichtigung von Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Medien und Gender sowie Sprache und Identität. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der sprachlichen Bildung mit besonderem Fokus auf die wissenschaftliche Textproduktion, ergänzend zur Lehrveranstaltung „Bildungssprache Deutsch“ im Modul B-5-6 (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 214). Studierende sollen die Diversitätsdimensionen im Kontext der spezifischen Inhalte und Anforderungen des Moduls berücksichtigen und in der

Lage sein, ihr erworbenes Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen gezielt zu analysieren und weiterzuentwickeln.

12. B-8-5 Sprachliche Bildung – Fachdidaktik Deutsch, Englisch (Vertiefung)
(Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 216)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Der Inhalt des Moduls umfasst die sprachliche Bildung in den Fachdidaktiken Deutsch und Englisch mit einem besonderen Fokus auf die Bereiche Hören, Sprechen, Miteinander-Reden und Lesen. Dabei werden Aspekte der Diversität, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache sowie der Text- und Informationskompetenz berücksichtigt (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 216). Studierende sollen die Diversitätsdimensionen im Hinblick auf die spezifischen Inhalte und Anforderungen des Moduls berücksichtigen.

Schwerpunkt „Science & Health“:

1. B-5-5 Aktuelle Konzeptionen und Methoden im bewegungs- und gesundheitsfördernden Grundschulunterricht (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 172)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die Vermittlung und Vertiefung fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Grundlagen in den Bereichen Bewegung und Sport sowie schulische Gesundheitsförderung (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 172).

Studierende sollen Heterogenität und Diversität wahrnehmen, verstehen und in ihrer pädagogischen Praxis entsprechend handeln können.

2. B-5-6 Aktuelle Konzeptionen und Methoden im naturwissenschaftlich-mathematischen Grundschulunterricht Lernbereichen (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 174)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die Auseinandersetzung mit Ansätzen und unterschiedlichen Konzeptionen des Lehrens und Lernens im naturwissenschaftlichen und mathematischen Grundschulunterricht. Es erfolgt eine inhaltliche sowie experimentelle Vertiefung des Themas "Forschend Lernen" in den entsprechenden Lernbereichen (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 174). Studierende sollen ihr Wissen über Präkonzepte und heterogene Lernvoraussetzungen vertiefen und dies als Grundlage für didaktische Arbeit im Hinblick auf Differenzierung und Gender Sensitivity anwenden können.

3. B-6-5 Vertiefung im Bereich des Bewegungs- und Sportunterrichts: Erleben, Wagen und Spielen (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 178)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die Vermittlung und Vertiefung fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Grundlagen im Fachbereich Bewegung und Sport (Lernbereichen (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 178). Studierende sollen in der Lage sein, Heterogenität und Diversität wahrzunehmen, zu verstehen und in ihrer pädagogischen Praxis entsprechend zu handeln.

4. B-7-4 Vertiefung im Bereich des Bewegungs- und Sportunterrichts: Leisten und gesund leben (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 182)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die Vermittlung und Vertiefung fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Grundlagen im Fachbereich Bewegung und Sport (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 182). Studierende sollen Heterogenität und Diversität erkennen, deren Bedeutung verstehen und in ihrer pädagogischen Arbeit entsprechend darauf reagieren können.

5. B-7-6 Vertiefung im Bereich des Bewegungs- und Sportunterrichts: Wahrnehmen, Gestalten und Spielen (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 186)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die bereichsspezifische Vertiefung fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Grundlagen im Fachbereich Bewegung und Sport (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 186). Studierende sollen in der Lage sein, Heterogenität und Diversität zu erkennen, zu verstehen und ihr pädagogisches Handeln entsprechend anzupassen.

6. B-8-3 Sport und Gesundheit – Aufbau von Handlungskompetenz (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 188)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die Vermittlung und Vertiefung fachwissenschaftlicher Grundlagen in den Bereichen Bewegung und Sport sowie Gesundheitsförderung (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 188). Studierende sollen in der Lage sein, Heterogenität und Diversität wahrzunehmen, zu verstehen und ihr pädagogisches Handeln entsprechend anzupassen. Zudem sollen sie Gesundheitschancen unterschiedlicher Gruppen berücksichtigen und mehr Chancengerechtigkeit im Einklang mit den Prinzipien des inklusiven Unterrichts fördern.

7. B-8-4 Forschend Lernen im technischen Lernbereich der Grundschule (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 190)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist das themenzentrierte, fächerübergreifende forschende Lernen im Lern- und Erfahrungsbereich Technik, mit einem Fokus auf Sachunterricht und Technisches Werken (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 190). Studierende sollen in der Lage sein, Heterogenität und Diversität wahrzunehmen, zu verstehen und ihr pädagogisches Handeln entsprechend anzupassen. Zudem sollen sie sich mit dem Thema Mädchenförderung im technischen Unterricht auseinandersetzen und entsprechende Ansätze entwickeln.

Schwerpunkt „Kreativität“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

1. B-5-5 Material – Medien (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 148)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die Auseinandersetzung mit Phänomenen der visuellen Kommunikation, der eigenen bildnerischen Praxis sowie schöpferischen und kreativitätsfördernden Problemlösungsstrategien und Gestaltungskonzepten. Es erfolgt eine Vertiefung und interaktive Arbeit mit fachdidaktischen Inhalten in den Bereichen Bildnerische Erziehung und Textiles Werken im curricularen und schulpraktischen Kontext (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 148). Studierende sollen Heterogenität und Diversität wahrnehmen, verstehen und auf dieser Grundlage entsprechende Handlungsmuster entwickeln.

2. B-6-5 Musik: Praxis und Didaktik – Ästhetik (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 154)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls umfasst Aspekte und Ausdrucksformen der Alltagsästhetik sowie der Umweltgestaltung. Zudem erfolgt eine weiterführende inhaltliche Vernetzung und Verknüpfung aus den Fachbereichen Musikerziehung und Bildnerische Erziehung (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 154). Studierende sollen im Sinne von Diversität und Inklusion pädagogisch verantwortungsvoll agieren können.

3. B-6-6 Design – Bildnerische Praxis (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 156)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die Vertiefung und Erweiterung des gestalterischen Methodenrepertoires sowie der Vermittlungsstrategien im Bereich Design/Produktgestaltung. Weiterhin erfolgt eine vertiefte inhaltliche Vernetzung und Verknüpfung aus den Fachbereichen Bildnerische

Erziehung und Technisches Werken (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 156). Studierende sollen individuell gestaltete, variantenreiche Lernwege entwickeln, die die Förderung und Entwicklung subjektiver Perspektiven im Sinne von Diversität und Inklusion unterstützen.

4. B-7-4 Theater und Performance (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 158)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls umfasst die projektorientierte Konzeption und Präsentation einer öffentlichen Performance sowie theaterpädagogische Ansätze und Zugänge in den Bereichen Bildnerische Erziehung, Musikerziehung und Technisches Werken (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 158). Studierende sollen das Potenzial aktionsorientierter und performativer Ausdrucksformen im Sinne von Diversität und Inklusion anwenden lernen

5. B-8-3 Transmediale Projekte (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 164)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die Vernetzung der kreativen Trägerfächer mit Inhalten und Methoden aus den Bereichen Mathematik und Sachunterricht, insbesondere in den Themen Mobilität, Nachhaltigkeit, Konsum- und Warenwelt, Konsumverhalten, Materialentwicklung sowie die Zusammenhänge zwischen elementaren geometrischen Formen und komplexen räumlichen sowie akustischen Strukturen (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 164). Studierende sollen die Diversitätsdimensionen im Kontext der spezifischen Inhalte des Moduls berücksichtigen.

6. B-8-4 Diversitätsräume (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 166)

Zu absolvieren im 7. und 8. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls umfasst die Vertiefung, Spezialisierung und Professionalisierung in den Bereichen Technisches Werken und Textiles Werken, mit einem besonderen Fokus auf Diversität und individuellem Raum (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 166). Studierende sollen kulturelle Vielfalt als Chance für ihr eigenes künstlerisches Handeln nutzen. Sie können kulturelle Unterschiede erkennen und diesen mit Respekt, Neugier und Interesse begegnen. Zudem sollen sie erworbene Erkenntnisse zu Heterogenität und Diversität in ihrer schulpraktischen Tätigkeit anwenden und Erfahrungen aus ihrer eigenen gestalterisch-kreativen Praxis mit gesellschaftlichen Gegebenheiten verknüpfen.

Schwerpunkt „Inklusion/Sonderpädagogik“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

1. B-5-5 Förderschwerpunkt: Motorik und Mobilität (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 124)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Der Inhalt des Moduls umfasst die motorische Entwicklung, den Zusammenhang zwischen Motorik, Wahrnehmung und Lernen, sowie die Bedeutung der Motorik und Wahrnehmung für die Entwicklung. Zudem wird auf motorische Beeinträchtigungen und die sensomotorische Entwicklungsbegleitung eingegangen. Methodische Ansätze zur Förderung der motorischen und perzeptiven Entwicklung, wie Motopädagogik, werden behandelt, ebenso wie Unterstützungssysteme und interdisziplinäre Zusammenarbeit im Bereich Motorik und Mobilität (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 124). Studierende sollen in der Lage sein, entwicklungsgemäße und eingeschränkte psychomotorische Entwicklungen zu unterscheiden und diagnostische Verfahren sowie anerkannte Fördermethoden (Motopädagogik/Psychomotorik) anzuwenden. Sie sollen zudem Fördermöglichkeiten im motorischen Bereich unter Berücksichtigung der Diversitätsdimensionen ausführen können.

2. B-6-4 Förderschwerpunkt Lernen – Fokus: Deutsch, Mathematik und Sachunterricht – Teil B (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 128)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls befasst sich mit sonderpädagogischen Aspekten in den Bereichen Deutsch (Umgang mit Texten/ Gestalten und Durchschauen der Sprache), Mathematik und Sachunterricht. Es umfasst die Analyse, Erklärung und Intervention bei Schwierigkeiten sowie die Analyse und Anwendung einschlägiger Förderansätze und Materialien. Auch die Nahtstelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe wird behandelt (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 128). Studierende sollen in der Lage sein, Differenzierungs- bzw. Individualisierungsmaßnahmen anzuwenden, wobei die Diversität der Lernenden berücksichtigt wird.

Schwerpunkt „Medienbildung und Informatische Grundbildung“ (Pädagogische Hochschule Wien, 2023):

1. B-5-5 Aufwachsen mit Medien (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 220)

Zu absolvieren im 5. und 6. Semester, mit 5 ECTS-AP.

Inhalt des Moduls ist die Vermittlung zentraler Konzepte der Mediensozialisationsforschung und deren Bedeutung für eine pädagogisch sinnvolle Mediennutzung in der Primarstufe. Dabei werden subjektive Faktoren der Medienaneignung wie familiäre Konstellationen, sozioökonomischer Status, Gender, Migration und Behinderung sowie

entwicklungspsychologische Theorien betrachtet. Zudem werden didaktische Ansätze zur Förderung einer sicheren und reflektierten Mediennutzung sowie gesellschaftliche Entwicklungen im Kontext der Digitalisierung thematisiert. Studierende entwickeln eine kritisch-reflexive Haltung als Teil ihrer Professionalisierung (Pädagogische Hochschule Wien, 2023, S. 220). Studierende sollen entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur Medienaneignung und -nutzung gezielt in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen und den Einsatz von Medien in Lernsettings kritisch hinterfragen und reflektieren.